



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2025

Concours : CAPES externe et CAFEP-CAPES

Troisième concours du CAPES et du CAFEP-CAPES

Section : langues vivantes étrangères : espagnol

Rapport de jury présenté par

Christine LAVAIL

Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche
Présidente du jury

Table des matières

Préambule	3
Épreuves d'admissibilité	4
Épreuve écrite disciplinaire	4
Composition	4
Épreuve de traduction.....	17
VERSION	21
THÈME.....	26
Épreuve écrite disciplinaire appliquée	32
Partie A : analyse des documents.....	33
Partie B : élaboration d'une séquence pédagogique.....	36
Composition en langue étrangère (3e concours du CAPES et du CAFEP)	43
Épreuves d'admission.....	47
Épreuve de leçon	47
Partie 1 : Compréhension de l'oral - Analyse du document audiovisuel	49
Partie 2 : Exploitation pédagogique	52
Épreuve d'entretien	58
Anthologie des sujets de leçon	65

Préambule

Le présent rapport du jury vise à dresser un bilan de la session 2025 des concours du CAPES, du CAFEP-CAPES et du troisième concours du CAPES et du CAFEP-CAPES. Il s'inscrit dans la continuité de ceux qui ont été publiés depuis 2022, à la suite de la mise en place des nouvelles épreuves d'admissibilité et d'admission en fin de deuxième année de Master. Les candidats et les candidates ainsi que les préparateurs et les préparatrices pourront y trouver des éléments de compréhension sur le fonctionnement du concours et sur les attentes du jury concernant l'ensemble des épreuves, écrites ou orales, dont certaines comportent des exercices multiples. En ce sens, il complète le descriptif des épreuves ainsi que le libellé exact du programme qui se trouvent sur le site devenirenseignant.gouv.fr. En outre, il fournit des comptes rendus pour chacune des épreuves, assortis de conseils méthodologiques et d'éclairages sur les sujets proposés.

Par ailleurs, les différents rédacteurs et rédactrices ont tenu à rendre compte de la faisabilité des épreuves pour peu que les candidates et les candidats aient pris la peine d'en connaître le fonctionnement et fournissent un travail honnête, régulier et rigoureux, dès la publication du programme. Pour autant, le jury tient à rappeler que la préparation de ces concours exigeants doit être nourrie par le travail effectué tout au long de la formation universitaire, mais aussi, et au-delà du cadre strictement académique, par la curiosité intellectuelle et l'intérêt porté à la civilisation et à la culture hispaniques. Des lacunes importantes dans ce domaine conduisent, comme a pu le constater le jury au cours de cette session, à des présentations confuses, incomplètes, voire superficielles, et parfois incohérentes.

Je souhaite insister ici également, et tout particulièrement, sur la nécessité de posséder une excellente maîtrise de la langue espagnole (comme de la langue française d'ailleurs), condition *sine qua non* à la réussite à ces concours qui conduisent les lauréats à enseigner l'espagnol et à transmettre leurs connaissances à des élèves dès la rentrée suivant les résultats d'admission. Le jury a malheureusement trop souvent constaté une maîtrise incertaine de la langue, ce qui est évidemment réhibitoire.

On trouvera, ci-dessous, un tableau offrant une vision d'ensemble des résultats de la session.

	CAPES	CAFEP	3^e concours public du CAPES	3^e concours privé du CAPES
Postes ouverts au recrutement	273	56	20	6
Barre d'admissibilité	5,11/20	5,28/20	5,04/20	8,16/20
Candidats admissibles	414	147	41	16
Moyenne des candidats admissibles	8,12/20	8,38/20	9,20/20	9,97/20
Barre d'admission	7,88/20	10,78/20	8,72/20	9,60/20
Candidats admis	273	56	10	5
Moyenne des candidats admis	10,61/20	12,57/20	11,49/20	11,26/20

J'adresse, au nom de l'ensemble du jury, mes plus chaleureuses félicitations aux lauréates et aux lauréats de la session 2025. Mes encouragements les plus sincères vont aux candidates et aux candidats malheureux à l'admissibilité ou à l'admission et je les invite à se présenter à nouveau au concours. J'espère que, forts de leur expérience de la session passée et avec l'aide des conseils qu'ils trouveront dans les pages de ce rapport, ils pourront réussir.

Je ne saurais clore ces propos liminaires sans saluer l'investissement sans faille des membres du jury, hispanistes et personnels administratifs choisis en raison de leur expérience en matière de gestion des ressources humaines (PAGRH). Ils sont garants, par leur professionnalisme et leur rigueur, de la fiabilité de l'évaluation à laquelle sont soumis les candidates et les candidats. Enfin, ma gratitude va aux membres du directoire qui ont coordonné, à mes côtés, de façon infatigable l'organisation du concours et ont largement contribué à l'élaboration de ce rapport.

La présidente du jury

Christine Lavail,
Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche,

Épreuves d'admissibilité

Épreuve écrite disciplinaire

Composition

Rapport établi par Patricia Bertomeu Vicens et Catherine Sablonnière

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

Cette épreuve écrite disciplinaire est d'une durée de 6 heures et comporte deux sous-épreuves : une épreuve de traduction et une composition. Les candidates et les candidats ont toute liberté pour organiser leur travail sur ces 6 heures. Il est cependant recommandé d'avoir réfléchi en amont à la bonne utilisation du temps afin de pouvoir rendre des travaux achevés à la fin de l'épreuve. Ainsi, il est vivement préconisé de s'entraîner dans les conditions du concours pour ne pas être pris de court le jour de l'épreuve.

Le jury rappelle que la copie doit présenter des exercices entièrement rédigés. Dans le cas de la composition, les copies proposant un plan détaillé et/ou n'offrant pas de conclusion ont été sévèrement sanctionnées. Enfin, il est indispensable de procéder à une relecture finale destinée à corriger erreurs et coquilles.

Le jury tient à souligner que les trois principaux critères de notation de la composition étant la connaissance du programme, le respect de la méthodologie et la correction de la langue, ces trois aspects doivent impérativement être travaillés par les candidates et les candidats qui aspirent à passer ce concours.

La spécificité de l'épreuve de composition implique un temps de réflexion conséquent puisqu'il est attendu que les candidates et les candidats proposent une analyse fine de chaque document, mettent en exergue les rapports des documents du dossier entre eux et les liens qu'ils entretiennent avec la thématique ou l'axe donné dans le sujet, exposent de manière pertinente les connaissances sur l'œuvre au programme et son contexte de production, présentent une problématique et un plan opportuns, et développent un raisonnement en prenant appui sur l'ensemble des documents du dossier pour aboutir à une conclusion structurée.

Il est rappelé que la composition doit être rédigée en langue espagnole. À ce propos, il est important de noter que l'évaluation de la langue est un élément discriminant. Les candidates et les candidats qui aspirent à devenir professeurs d'espagnol se doivent de faire preuve d'une grande fluidité dans l'expression : c'est pourquoi il est indispensable de maîtriser les conjugaisons et la syntaxe propres à l'espagnol. Il est attendu que les candidates et les candidats emploient une langue riche, précise et nuancée pour rendre compte de façon claire et intelligible de leur propos. Une langue pauvre ou limitée, fautive, ou encore une accentuation absente ou fantaisiste sont fortement sanctionnées. Une langue défaillante avec des erreurs récurrentes est rédhitoire pour des candidates et des candidats qui aspirent à enseigner l'espagnol.

En outre, les candidates et les candidats se doivent de mobiliser des outils adaptés à l'étude du dossier en fonction de son contexte et de la nature des documents. Il est à ce titre indispensable d'employer les bons termes (ici, par exemple, *la Guerra de LA Independencia*), de connaître le vocabulaire spécifique à l'analyse d'un texte (anaphore, harangue...).

Enfin, une copie raturée, difficilement lisible, qui comporte de nombreux renvois, qui ne présente pas de paragraphes clairs, nuit à la fluidité de sa lecture et est préjudiciable.

Le format de l'épreuve de composition est resté inchangé pour la session 2025 : un dossier composé de trois documents de type littéraire et/ou civilisationnel dont le premier est un extrait de l'une des œuvres au programme. Plus précisément, le dossier s'articulait autour d'un thème de civilisation à travers un extrait de l'œuvre de Capmany (document 1). Les deux autres fragments, bien que n'étant pas tirés d'œuvres au programme, permettaient de mobiliser des connaissances générales attendues et ne devaient donc pas être délaissés au profit du document 1.

Méthodologie de l'exercice

La composition est un exercice qui vise à confronter différents documents abordant un même sujet. Elle doit donc conduire à mettre en exergue les similitudes et les différences entre les trois documents pour

dégager une problématique associée à la thématique donnée. Pour cela, le jury recommande de procéder à plusieurs lectures du dossier.

Une première étape consiste à analyser chaque document individuellement pour en faire une présentation qui ne doit en aucun cas s'en tenir au simple paratexte. Il s'agit ici de présenter l'auteur, l'œuvre et le contexte dans lequel celle-ci a été produite. Concernant l'œuvre au programme, il est également attendu que les candidates et les candidats soient en mesure de situer l'extrait donné dans son économie générale, qu'elles et ils en fassent un résumé et en fournissent la structure/le plan. Elles et ils sont invités à faire de même avec tous les documents du dossier, étant entendu que les œuvres hors programme ne pourront pas faire l'objet d'éléments d'analyse aussi approfondis. Néanmoins, le jury attire l'attention des candidates et des candidats sur le fait que les paratextes offrent un grand nombre d'informations souvent inexploitées (date, lieu, titre).

Dans un deuxième temps, cette présentation des documents doit donner lieu à une mise en lumière des liens qui existent entre les documents (similitudes et différences à tous points de vue : nature, dates, opinions exprimées, etc.).

Enfin, pour clore cette phase, il convient de montrer comment les documents s'articulent avec la thématique donnée dans le sujet. Pour ce faire, les candidates et les candidats doivent proposer une définition de cette thématique en relation avec les documents et le sujet traité, ce qui permettra de dégager les variations et les pluralités de regards et/ou d'opinions sur la question.

Après avoir suivi ces étapes, les candidates et les candidats sont en mesure de formuler une problématique qui leur servira de fil conducteur dans la construction de l'argumentation. Il faut donc veiller à ce que la problématique permette de traiter les principaux aspects du sujet sans être partielle ou réductrice.

Le plan est alors obligatoirement énoncé. Toute absence d'annonce de plan est lourdement sanctionnée dans la mesure où le plan dévoile la stratégie argumentative qui permettra de répondre de manière appropriée à la problématique. Il se doit donc d'être cohérent, clair et explicite.

L'étape suivante consiste à développer les points annoncés et doit nécessairement suivre le plan indiqué. Nous rappelons que l'épreuve de composition n'est pas une dissertation ou un exposé sur une thématique qui ne tiendrait compte que du sens des documents sans les analyser.

Il est attendu des candidats et des candidates qu'ils et elles fassent un emploi raisonné des citations et des références explicites aux trois documents. Toute citation ou référence doit être accompagnée d'une analyse, un commentaire, une explication afin de ne pas tomber dans l'énumération ou la simple paraphrase. Il s'agit toujours d'illustrer un propos. Le jury invite les candidats et les candidates à mobiliser les outils d'analyse spécifiques dont ils et elles doivent maîtriser la terminologie. Chaque partie et sous-partie doit être parfaitement identifiable (alinéa, saut de ligne) et l'utilisation des connecteurs logiques du discours est vivement recommandée pour fluidifier la lecture et mettre en évidence les étapes de la réflexion.

Il convient encore de souligner que les candidates et les candidats ne doivent pas perdre de vue que les trois documents sont d'égale importance et qu'il ne faut en négliger aucun dans le développement de la composition.

Au terme de ce travail, il est nécessaire de rédiger une conclusion comportant la synthèse des principaux points de la réflexion et la réponse à la problématique. La proposition d'une ouverture est valorisée lorsque celle-ci est pertinente et judicieuse.

Spécificités du dossier de la session 2025

Contrairement aux deux années précédentes qui avaient présenté des dossiers littéraires, le dossier de la session 2025 était de type civilisationnel. Le corpus réunissait trois documents : un extrait de *Centinela contra franceses* de Antonio de Capmany, un fragment d'un article de José María Blanco White et une proclamation de Juan Prim, qui requéraient donc différentes compétences pour traiter le dossier. D'une part, les candidates et les candidats ne pouvaient avoir fait l'économie des connaissances inhérentes au XIX^e siècle en Espagne puisque l'œuvre de Capmany date de cette époque. Pour autant, la méconnaissance des événements liés à cette période révolutionnaire n'a été que trop fréquemment constatée par le jury. Il est attendu des candidats et des candidates qu'ils et elles aient non seulement une très bonne connaissance des contextes historiques, mais qu'ils et elles se soient également interrogés sur les enjeux de la période. De même, il apparaissait insuffisant de n'avoir de notions que sur la guerre d'Indépendance qui court de 1808 à 1814, sans avoir pris la peine de s'intéresser aux événements qui en découlèrent. Ceci est d'autant plus important que la période augurait l'ouverture d'un cycle révolutionnaire en Espagne qui se poursuivrait avec *La Gloriosa* ou *Septembrina* (nom donné à la révolution de septembre 1868).

Par ailleurs, bien que les textes proposés dans le corpus ne soient pas des textes littéraires, on ne pouvait se passer d'une étude de la forme alliée au fond. Ces textes politiques présentent tous une structure singulière et déploient des stratégies lexicales et formelles propres à ces types de discours. Les candidates et les candidats se doivent de maîtriser la terminologie de façon adéquate et précise, et de recourir aux outils d'analyse spécifiques. Inversement, les candidates et les candidats ayant traité le dossier comme un dossier littéraire en ne proposant qu'une analyse de la langue et des procédés stylistiques sans tenir compte de la richesse civilisationnelle et sans les mettre au service de l'interprétation du dossier ont été fortement pénalisés.

Qualité générale des copies

Un nombre non négligeable de copies ont présenté un important problème de compréhension des documents révélant ainsi une lecture trop superficielle et hâtive des textes, mais également un manque de recul et de vision d'ensemble sur le dossier.

Un autre point dommageable est celui de la méconnaissance de l'œuvre au programme. De nombreuses candidates et de nombreux candidats n'ont pas pu prendre appui sur ce texte de référence pour comprendre le dossier. En effet, l'extrait donné n'a été situé dans l'œuvre que par une minorité de candidates et de candidats. Le jury rappelle que la simple mention du paratexte pour présenter le document est inacceptable et que le document au programme doit être présenté de façon fine et précise. Concernant les paratextes, ceux-ci ont pu prêter à des contresens pour le moins désolants (la date de publication de l'extrait de Capmany, dans l'édition de F. Etienvre, n'est pas la date d'écriture de l'œuvre). Dans d'autres cas, ces paratextes n'ont pas fait l'objet d'une lecture attentive. Il aurait fallu que les candidats et les candidates s'interrogent sur la publication à Londres du texte de Blanco White ou encore qu'ils et elles s'aperçoivent qu'en 1868, année de rédaction et de publication du texte de Juan Prim, les guerres napoléoniennes avaient pris fin depuis plus de 50 ans.

Trop de copies ont montré une méconnaissance des enjeux politiques au XIX^e siècle en Espagne. Le manque de connaissances sur la Révolution de 1868 est regrettable alors qu'il s'agit d'une date majeure dans l'histoire de l'Espagne. Le jury rappelle qu'un bagage culturel solide est indispensable pour une future enseignante ou un futur enseignant.

Par ailleurs, au manque de vision d'ensemble du dossier pour comprendre les problématiques soulevées par les documents peut s'ajouter une interprétation parfois forcée des textes. Il est nécessaire de procéder à une lecture fine de ces derniers (trop peu de candidates et de candidats ont apprécié, par exemple, les dissonances entre les deux premiers documents).

Le jury a cependant aussi lu quelques bonnes, voire très bonnes copies, qui proposaient une étude réflexive sur l'ensemble du dossier. Dans les meilleures copies, les candidates et les candidats ont su mettre en évidence leurs connaissances sur la période, en organisant leur pensée de façon pertinente, tout en ayant recours aux trois documents pour argumenter leur développement. Enfin, il est important de préciser que les candidates et les candidats ayant obtenu une note correcte ou bonne ont fait preuve d'un très bon niveau de langue, ce qui est un prérequis essentiel pour devenir enseignant d'espagnol.

L'introduction

Compte tenu du temps imparti pour l'épreuve, il appartient aux candidates et 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 rédaction sommaire et, dans certains cas, inachevée.

Le jury conseille aux candidates et aux candidats de suivre dans l'ordre les étapes suivantes de l'introduction : présentation des documents qui constituent le dossier ; mise en relation des documents entre eux et définition du thème en lien avec les documents ; problématique puis annonce du plan.

- **Présentation des documents**

Pour chaque document, nous listons ici les éléments attendus, les éléments non recevables et les points qui ont été valorisés.

Comme cela a été énoncé précédemment, la présentation des documents ne peut en aucun cas être une simple reprise du paratexte mais doit permettre aux candidates et aux candidats de mettre en avant les caractéristiques des documents du dossier.

❖ Document 1

Ce premier document a fait l'objet d'une grande attention du jury puisqu'il s'agissait d'une des œuvres au programme. Les correcteurs se sont donc montrés particulièrement exigeants sur cette première présentation.

Les attendus du jury :

- Des éléments pertinents de contextualisation sur Antonio de Capmany et sur « la Guerra de la Independencia » (avec, notamment, une brève présentation des éléments suivants : opposition armée française / une partie des Espagnols, rejet des abdications de Bayonne, référence éventuelle au 2 mai 1808, date de rédaction de *Centinela contra franceses* : première partie août-septembre 1808).
- Une référence à la nature du texte, de type pamphlet (en soulignant le ton passionné et la violence du discours) : discours pragmatique pour convaincre et appeler la population au soulèvement.
- La mention des destinataires : tous les Espagnols, en expliquant l'appel aux Provinces (formation de *juntas provinciales* dès juin 1808).
- Le repérage clair des trois paragraphes en en résumant les idées principales, sans paraphrase, et en associant ces idées à celles qui ont déjà été exposées dans la première partie de l'œuvre.
- L'identification et le commentaire du terme « centinela ».

En revanche, certains points ont été jugés non recevables par le jury, comme :

- Un long exposé de la biographie de l'auteur ou du contexte, sans lien direct avec le fragment à commenter.
- L'utilisation de l'expression « guerra de Independencia » qui fait référence aux guerres d'indépendance en Amérique latine, alors que le terme exact pour la guerre contre Napoléon est « Guerra de LA Independencia ».

Enfin, le jury a valorisé les copies comportant les éléments suivants lorsqu'ils étaient explicités et reliés de façon pertinente au dossier :

- La situation du fragment à la fin de la première partie de l'œuvre.
- La mention de la date de rédaction : celle-ci précède la réunion des *juntas provinciales* qui donnera lieu à la naissance de la *Junta Central*.
- La mention de la victoire de Bailén (juillet 1808) et la confiance en la victoire si le peuple reste mobilisé.

❖ Document 2

Cet extrait ne figurait pas parmi les documents du programme. Il fallait donc lire avec attention le texte en lui-même et chercher des informations dans le paratexte.

Les éléments attendus pour ce passage étaient les suivants :

- L'identification du type de document : texte de presse qui a pour objectif d'informer et de former l'opinion publique.
- La définition du contexte : la ville de publication était indiquée dans le paratexte, Londres en Angleterre. Le jury attendait une mention au « pays de la liberté » que représentait alors l'Angleterre, ennemie de Napoléon. C'était également le seul pays qui avait adopté à l'époque un régime libéral.

Ce qui a été jugé non recevable :

- Ne pas évoquer le lieu de publication avec quelques mots de commentaire.
- Ne pas parler des notions de liberté et de libéralisme.

Quelques bonnes copies ont su faire montre des connaissances de leurs autrices ou de leurs auteurs et ont été valorisées lorsque les éléments suivants étaient mentionnés et expliqués :

- L'évocation de la guerre entre l'Angleterre et la France en signalant le blocus continental depuis 1806.
- L'identification de José María Blanco White comme un des hérauts espagnols du libéralisme.
- Des explications sur le texte puisqu'il s'agissait du journal d'un exilé et que celui-ci faisait partie de la communauté hispanique de Londres, lieu de rencontre des libéraux (XVIII^e/XIX^e siècles).
- La Convocation des *Cortes* pour septembre 1810.
- 1810 comme l'année où la *Junta Central* s'installe à Cadix.
- La définition du libéralisme.

❖ Document 3

C'est sans doute le document qui a posé le plus de problèmes aux candidates et aux candidats du fait de sa date de publication en 1868. Le manque de connaissances sur les événements du XIX^e siècle et,

parfois, le manque d'attention de certaines candidates ou de certains candidats qui n'ont pas vu la date, ont donné lieu à de nombreux contresens et commentaires erronés.

Les attendus du jury :

- La révolution de septembre 1868 à Cadix, surnommée « La Gloriosa » ou encore « la Septembrina », qui mit fin au règne d'Isabelle II.
- La spécificité du texte était à relever et à expliciter en employant la terminologie correspondante : le mot « *pronunciamiento* » était escompté.
- L'exposé des principales idées du texte : légitimation de l'insoumission (l. 1 à l. 21) / Appel à l'unification politique des libéraux (l. 22 à la fin).

Les points suivants ont été jugés non recevables par le jury :

- La méconnaissance de la révolution de 1868 ou la confusion entre 1808 et 1868.
- La définition du document comme un « texte » sans l'emploi du terme adéquat : proclamation / *proclama* (ou similaire : harangue, discours écrit). Il n'était pas acceptable non plus de parler du « texte » comme d'un « article de presse ».
- L'erreur d'attribution du camp politique et de l'intention de l'auteur.
- La mauvaise identification de la cible.
- L'absence de présentation des idées principales du document.

Le jury a valorisé les copies comportant des éléments tels que :

- Des connaissances fines et précises sur cette période, mises au service de l'exploitation du document.
- Des connaissances fines sur Juan Prim lorsque celles-ci étaient expliquées et en lien avec le sujet traité.
- L'explication du recours à la *Gaceta* comme moyen de diffuser rapidement et largement les nouvelles et l'appel au soulèvement.
- L'identification de Cadix comme lieu emblématique des révolutions libérales.
- La référence à d'autres révolutions ou *pronunciamientos* : Riego en 1820, *Motín de la Granja de San Ildefonso* en 1836, *Manifiesto de Manzanares* et révolution de 1854, Juan Prim en 1866.
- La mise en lien / la comparaison avec la proclamation « ¡Viva España con honra! » du 19 septembre 1868.

• Mise en relation des documents entre eux et avec l'axe ou la thématique

Cette étape a parfois été négligée, voire ignorée par certaines candidates et certains candidats. Il est pourtant rappelé que c'est une étape clé pour faire émerger les similitudes et divergences entre les documents du dossier. Il semble important de redire ici, comme cela a déjà été fait dans les rapports précédents, que les candidates et les candidats doivent, dans un premier temps, mettre en relation les documents entre eux, puis dans un second temps, relier ces documents à la thématique ou l'axe donné.

❖ Mise en relation des documents entre eux

Les points essentiels étaient de :

- Montrer la diversité des documents en termes de : nature / genre / dates d'élaboration / événements évoqués.
- Relever la thématique commune de la dénonciation de systèmes ou de situations de domination expliquée en des termes précis (l'invasion étrangère était à dissocier de la corruption d'un gouvernement).
- Évoquer le problème de la légitimité de l'insurrection, les moyens mis en œuvre pour agir.
- Signaler le lexique commun (révolution, violence, détruire pour reconstruire, retrouver la dignité et la liberté).
- Mentionner que les trois documents avaient un même destinataire (le peuple espagnol) mais avec soixante ans d'écart (cycle révolutionnaire de 1808 à 1868).

Les copies n'ayant pas proposé de mise en relation des documents entre eux ont été pénalisées. De même que celles qui ont fait l'amalgame entre Capmany et Blanco White (leurs points de vue étaient à nuancer). Enfin, les candidates et les candidats qui ne se sont appuyés que sur une étude de la langue dans le discours (la rhétorique de l'insurrection, par exemple) et ont négligé le contexte et les idées en jeu ont également été sanctionnés.

❖ **Mise en relation des documents avec l'axe ou la thématique**

Toute candidate et tout candidat envisageant de devenir professeur d'espagnol est tenu d'avoir connaissance des programmes d'enseignement de la matière. La thématique « dominations et insoumissions » permettait de dégager une piste de problématisation. Les deux termes s'appliquaient de manière égale aux trois documents et pouvaient donner lieu à une réflexion basée sur la juxtaposition et la confrontation de ces termes. Le questionnement de la dialectique domination/insurrection devait aller au-delà de la simple lecture : action/réaction.

Pour plus de précision, la mention ou l'évocation pertinente et justifiée des axes de la thématique a été valorisée par le jury :

- Mise en lumière des oppressions, résistances et révoltes
- propagande belliqueuse qui dénonce une situation politique et sociale indue, imposée par le pouvoir en place,
- la répression conduit à la résistance et à la rébellion dans une action collective.
- Révolutions et ruptures
- conflit armé et idéologique,
- révolution comme base pour amorcer les changements politiques, économiques, sociaux, culturels, etc.
- Culture officielle et émancipations culturelles
- rôle de la presse pour diffuser la parole officielle, qui devient le moyen de propager les idées libérales,
- diffusion des idées par écrit comme sorte de contre-pouvoir pour s'émanciper des idées officielles.

Les copies ne présentant pas de proposition de mise en relation des documents avec la thématique ou bien ne se contentant que de la paraphraser, sans apporter d'explication, ont été pénalisées.

• **Problématique**

L'annonce claire d'une problématique est essentielle et obligatoire pour pouvoir développer la composition. Elle permet de traiter de manière articulée les principaux aspects du sujet, tels qu'ils ressortent des étapes menées précédemment : la présentation exhaustive des documents en dégagant leurs spécificités, la mise en avant de leurs liens et la relation qui les unit à la thématique doivent permettre de dégager une réflexion et un fil conducteur pour rédiger le corps de la composition.

Toute absence de problématique a été sévèrement sanctionnée.

Les attendus du jury étaient les suivants :

- Une relation clairement établie avec la thématique « dominations et insoumissions », à décliner en interrogeant le degré de violence accepté, les systèmes d'oppression identifiés, la légitimité des soulèvements et les acteurs de ces derniers.
- L'établissement d'un lien avec le contexte du XIX^e siècle et ses évolutions ; le lien avec la Guerre d'Indépendance comme moment charnière a été valorisé.
- L'évocation de la notion d'identité (revendication d'une nature farouchement indépendante du peuple espagnol) et des projets politiques qui sont exprimés.

Le jury indique quelques pistes de problématisation recevables :

- Facteurs internes/externes au déclenchement des révolutions.
- Évolution / notion de cycle / processus révolutionnaire au XIX^e siècle.
- Réflexion sur la souveraineté nationale et la construction d'un projet politique.
- L'identité espagnole au cœur de la réflexion sur les projets politiques du XIX^e siècle.
- Le libéralisme comme idéologie permettant de s'affranchir des systèmes de domination et de justifier l'insoumission.

Enfin, le jury propose deux exemples de formulation :

- Exemple 1 : *¿En qué medida estos documentos, que denuncian situaciones de dominación y legitiman la insumisión, consiguen superar la retórica de la violencia y del rechazo, en las circunstancias que motivan su publicación, para proyectar una identidad y un proyecto político común?*
- Exemple 2 : *¿En qué medida la evolución de las ideas presentes en los documentos es representativa de los debates y avances de la época en relación con el cuestionamiento sobre*

la legitimidad del poder y de la identidad española, destacando cómo las opresiones llevan a la revuelta y a la ruptura?

Ont été pénalisées : les problématiques qui ne prenaient pas en compte l'intégralité du corpus proposé ; celles qui ne tenaient pas compte de la thématique « dominations et insoumissions » ; les problématiques qui entraînaient une réponse de type catalogue sans confronter les documents ; les propositions basées sur l'évolution chronologique avec le risque d'opposer les deux premiers documents au troisième ; celles qui étaient trop générales et transférables à n'importe quel corpus ou qui conduisaient à faire une simple explicitation des documents sans approfondir la réflexion sur leur portée, leur valeur, leur sens, les situations complexes qu'ils évoquent ; enfin, les problématiques à visée uniquement littéraire et qui faisaient abstraction de la contextualisation historique.

• Annonce du plan

Étape obligatoire pour préciser le cheminement de la pensée, le plan doit être énoncé et formulé de manière claire et compréhensible, en prenant garde à bien distinguer les différentes parties qui seront développées (l'emploi des connecteurs logiques du discours est gage de cohésion). Le plan attendu ne devait pas se contenter d'évoquer la thématique générale abordée dans chaque partie mais devait proposer un cheminement argumenté, une réflexion progressive.

Les copies n'annonçant pas de plan n'ont pas pleinement répondu aux critères d'excellence attendus tout comme celles dont le plan n'était pas explicitement formulé ou dont les parties n'étaient pas clairement identifiables. Les plans qui se contentaient d'annoncer la thématique générale abordée dans les parties, sans les articuler, ont perdu des points, ainsi que les plans qui se contentaient de répéter la problématique ou la thématique sans reformulation. De même, n'ont pas été acceptés les plans qui séparaient le fond de la forme, ou encore les plans qui séparaient les documents (un seul document par partie).

Le développement

Le développement est un travail de rédaction exigeant qu'il faut mener avec rigueur. Il doit permettre de répondre clairement à la problématique énoncée et se doit de suivre le plan annoncé. On attend qu'il soit progressif et argumenté.

Le jury est particulièrement sensible aux efforts déployés pour différencier clairement les parties à l'aide de transitions. En ce sens, l'utilisation adéquate et diversifiée des connecteurs logiques du discours tout au long du développement est indispensable. De la même manière, chaque partie de la composition doit comporter des sous-parties nettement identifiables (sauts de lignes, alinéas).

Il est impératif que chaque document soit abordé dans chaque grande partie. La mention des documents doit être rigoureuse, c'est pourquoi l'utilisation et la maîtrise d'outils d'analyse adaptés à la nature des documents est indispensable. La réflexion doit s'appuyer sur des exemples précis et diversifiés tirés des documents. Dans un souci de clarté, les candidates et les candidats doivent veiller à ne pas dresser une simple liste de citations sans apporter d'explications, sous peine de faire de la paraphrase. Ces citations sont tenues d'être exactes et référencées.

Il est rappelé que la composition est entièrement rédigée et qu'un plan ou l'indication des parties et sous-parties sous forme numérotée n'est pas recevable. Enfin, les candidates et les candidats ne peuvent ignorer qu'il existe des règles telles que l'emploi des guillemets pour les citations ou encore le soulignage des titres d'œuvres. Une relecture pour corriger d'éventuelles erreurs, fautes ou coquilles est recommandée.

La conclusion

Les candidates et les candidats ne doivent pas négliger cette phase qui consiste, dans un premier temps, en une synthèse des principaux arguments abordés dans le développement (pour ne pas se répéter, il est bon de les reformuler). Dans un second temps, il s'agit de répondre à la problématique. Ces deux parties sont essentielles. En revanche, la dernière étape destinée à proposer une ouverture est souhaitable mais non obligatoire. L'ouverture doit amener une réflexion sur de nouveaux arguments, une projection sur un autre document ou encore faire le lien avec un autre sujet ou thème similaire. Elle doit être un prolongement de la réflexion menée. Les candidates et les candidats sont donc invités à s'assurer que l'ouverture présentée est pertinente et non hors de propos.

2. Proposition de corrigé – Composition 2025

El presente dossier reúne tres documentos que remiten a unos momentos claves de la primera mitad del siglo XIX: los dos primeros a la Guerra de la Independencia contra la Francia imperial (1808-1814) que zanjó la crisis del Antiguo Régimen, y el tercero a la revolución de 1868 contra la monarquía corrupta de Isabel II. Invitan a considerar un ciclo de revoluciones que cuestionan el poder político y reivindican el protagonismo del pueblo en la vida nacional. Los historiadores suelen identificar la Guerra de la Independencia como un momento bisagra que inicia un nuevo planteamiento y aborda una serie de reflexiones sobre el poder político, que este dossier invita a estudiar.

Los dos primeros documentos, publicados en 1808 y 1810 respectivamente, fueron escritos precisamente durante la Guerra de la Independencia cuyo inicio puede fecharse en la declaración de guerra de la Junta de Asturias el 25 de mayo de 1808, que traduce de forma política el rechazo al ocupante gallo. Este ya se había manifestado durante los días dos y tres de mayo de 1808 en Madrid, cuando la población de la capital tomó las armas contra los franceses, en un acto que pronto iba a simbolizar el heroísmo del pueblo, plasmado en el famoso lienzo *El 3 de mayo en Madrid o "Los fusilamientos"* del pintor Francisco de Goya. Las tropas de Napoleón estaban acuarteladas en España en virtud del Tratado de Fontainebleau, firmado en octubre de 1807, que consistía en un acuerdo entre las dos potencias para controlar Portugal, aliado de Inglaterra, que no respetaba el bloqueo continental decretado por el emperador en 1806. A este contexto internacional tenso, se añadía una situación de crisis interna de la monarquía española, con el auge de las críticas contra Godoy, privado del rey Carlos IV, acusado de traicionar los intereses de la nación en provecho suyo. El motín de Aranjuez, en marzo de 1808, orquestado desde los círculos conservadores de la Corte aunque trataba de presentarse como una revolución popular, provocó la renuncia al trono de Carlos IV a favor de su hijo Fernando VII. En Bayona, Carlos IV y Fernando VII, convocados por Napoleón, renunciaron ambos al trono de España, y este fue entregado a José Bonaparte. En reacción a lo que algunos consideraban como un abuso de poder de Napoleón, se formaron juntas de gobierno en las Provincias. El 11 de agosto, el Consejo de Castilla declaró nulas las abdicaciones de Bayona. En Aranjuez, bajo la autoridad de una Junta Central constituida oficialmente a finales de septiembre de 1808, los diputados de las juntas de las capitales de los antiguos reinos españoles decidieron convocar las Cortes del reino en Sevilla y luego en Cádiz (dado el avance de las tropas napoleónicas), donde procedieron a la redacción de una Constitución de índole liberal en marzo de 1812. Los dos primeros textos son anteriores a este acontecimiento que marca jurídicamente la ruptura con el Antiguo Régimen, pero se refieren tanto al contexto de la guerra como a las problemáticas políticas que esta agudiza.

El primer documento corresponde a los últimos párrafos de la primera parte de *Centinela contra franceses*. Este texto, de carácter panfletario, fue escrito durante los primeros meses de la guerra, marcados por varios éxitos militares españoles (en particular la victoria de Bailén, julio de 1808). Su autor, Antonio de Capmany (1742-1813), de origen catalán, conocía perfectamente la situación política al residir en Madrid, y ejercer de secretario de la Real Academia de la Historia y de censor de libros. Opuesto a la política de Godoy, tomó partido por el futuro rey Fernando VII. Escribió la primera parte de *Centinela contra franceses* durante el verano de 1808 y la segunda en octubre. Cuando Napoleón llegó a la capital en diciembre, Capmany se marchó a Sevilla. Elegido diputado por Cataluña en las Cortes de Cádiz, votó a favor de la libertad de imprenta y de la supresión de la Inquisición. Su ideología es difícil de definir; contiene a la vez rasgos conservadores y postulados originales, por ejemplo, cuando defiende la soberanía de la nación, cuando afirma que el pueblo es la nación, o que España es una nación de naciones. En esta obra, Capmany aspira a crear un colectivo en lucha y recurre al arte retórico para conseguir su objetivo. El texto legitima el sublevamiento pintando a Napoleón y a Godoy como infames verdugos de la nación española; también defiende la libertad del pueblo español y su independencia, que llegan a ser considerados rasgos esenciales de su identidad cuyos orígenes se remontan, según Capmany, a más de dos mil años. Denuncia con ahínco la política imperial de Napoleón en Europa, critica la actitud de los pueblos que se someten al emperador, opone los españoles heroicos, salvajes, independientes, soberbios y católicos, a los pueblos protestantes sin identidad, sumisos, esclavos (incluye a los italianos en esta categoría de pueblo que no forma una nación). Para él, Napoleón nunca había luchado contra una verdadera nación y hace esta dura experiencia en España: su derrota es ineludible. Al corresponder este fragmento al final de la primera parte, tiene como función la de sintetizar las ideas y los objetivos esenciales expuestos anteriormente. Se compone de tres párrafos que empiezan todos por un grito de alarma lanzado a los españoles. Capmany se había dirigido a varios destinatarios en las páginas precedentes, a distintas clases sociales, a los barceloneses, y ahora reúne a todos bajo las palabras "compatriotas" y "centinelas" (I.1). Incluso se refiere a las provincias, entidades administrativas, geográficas, históricas y humanas que encarnan la "potencia española" (I.24). En cada

párrafo, Capmany desarrolla una idea esencial. El primero retoma la definición del enemigo común contra el que deben luchar los buenos españoles, ya expuesta al principio de la obra: por un lado los franceses, por otro los españoles traidores de su patria que sacan un provecho personal de la situación. El segundo párrafo constituye un alegato a favor de una identidad guerrera, reivindica la barbarie frente a la civilización, con tal que pueda contribuir a la victoria. Termina con un llamamiento a la unión de las provincias para servir el objetivo común (la victoria, la defensa de la libertad y de la independencia).

El segundo documento es un artículo de análisis político cuyo autor, José María Blanco White (1775-1841), fue una de las grandes plumas del liberalismo español y un actor destacado del proceso de independencia de las Américas. Recién emigrado a Inglaterra –país que encarnaba a la sazón el ideal político liberal–, lanzó el periódico *El Español* cuyo primer número se publicó el 30 de abril de 1810. La prensa se convirtió en órgano esencial del debate público a partir de la Guerra de la Independencia y conviene resaltar su papel en la formación de la opinión pública. J.M. Blanco White comunica su análisis de la situación en la primavera de 1810, después de haberse convocado, desde Cádiz, la reunión de las Cortes para septiembre del mismo año. La primera frase del texto corresponde a un dictamen sobre el impacto de la política imperial de Napoleón que provoca insurrecciones inéditas de los pueblos contra la dominación francesa. El párrafo siguiente puede dividirse en cuatro partes: primero (l.1 a 4, hasta “imposible”) analiza las posibilidades de victoria de los franceses y pone su éxito en duda. A continuación (hasta “la patria”, l.8), emite un juicio sobre el comportamiento de los españoles y su historia, aludiendo a la “salvación” de España y a la restauración de la patria. Este vocabulario remite al del discurso de Napoleón (mayo de 1808), quien pretendía salvar a España y regenerarla, así como a varias páginas de *Centinela contra franceses* en las que Capmany rebate también la argumentación de este discurso. A partir de la conjunción adversativa “pero” (l.8), introduce un nuevo tema: el futuro político de España. El artículo termina con un llamamiento a los españoles, a quienes se dirige en estilo directo, para despertar su espíritu (“Empezad”, l.16 / “desterrad”, l.18).

El tercer documento es una proclama del general Prim, es decir un manifiesto en el que explica el porqué del levantamiento militar de 1868 e invita a la población a sumarse a la causa; se puede definir también como una arenga para enardecer los ánimos de los oyentes y despertar las conciencias. Es un documento de carácter público ya que fue editado en la *Gaceta de Madrid* (órgano oficial del Gobierno desde la época de Carlos III). En cuanto al contexto, es necesario precisar que la fecha del 19 de septiembre de 1868 coincide con la del día siguiente del pronunciamiento militar en Cádiz. Aquel día se leyó un manifiesto firmado por el Duque de la Torre y Juan Prim, entre otros, en el que se justificaba el pronunciamiento y que acababa con un grito: “¡Viva España con honra!”. Dicho manifiesto ha pasado a ser uno de los emblemas de la España liberal y democrática. La publicación del manifiesto se hizo unos días después, el 3 de octubre de 1868, para difundir la noticia al país entero. El documento consta de tres movimientos que corresponden a una estructura clásica de este tipo de textos: se trata de animar al pueblo a que se subleve, primero diagnosticando la situación española, segundo exponiendo los medios para que triunfe la revolución y, por último, presentando el programa político en sus grandes líneas.

Examinemos los puntos comunes y diferencias entre los documentos antes de relacionarlos con la temática impuesta. Los documentos 1 y 3 comparten una finalidad y una retórica común. Son textos que tienen un propósito pragmático inmediato: llaman a la insurrección. Recurren a una retórica del combate (se pueden evidenciar recursos como el *etos*, el *patos* y el *logos*, característicos de este tipo de textos que buscan la eficacia para convencer, así como el empleo de un vocabulario marcial, de exclamaciones y de preguntas retóricas). Los objetivos de estos textos son la creación de un colectivo en lucha, la justificación del levantamiento y su legitimidad, la identificación del o de los enemigos comunes, el esbozo de un programa para el futuro. En cuanto al segundo documento, al ser un artículo de prensa, contrasta con los otros dos. De contenido político, analiza la situación contemporánea desde la distancia. Su objetivo es múltiple: contribuir al debate de ideas, ofrecer claves para entender la situación presente en vista de la reunión de las Cortes, defender una revolución liberal para España, que pasa por la constitución de una opinión pública formada y educada. De esta forma, reivindica el poder de las ideas sobre el de la fuerza armada y la violencia.

La necesidad de la revuelta contra una dominación considerada como injusta, ilegítima y perjudicial para la nación, aparece en los tres documentos; se trata en ellos de la defensa de los intereses de la *nación* y de la *patria*, términos cuyo sentido tendremos que precisar según los contextos. En efecto, apuntamos en los tres documentos alusiones a la historia y al carácter de los españoles. En los documentos 2 y 3 se privilegia la reforma para salvar al país, pero en el tercero se denuncia el fracaso del proyecto de reforma confiado a unos españoles inmorales.

Todos los documentos son públicos y se dirigen a los españoles. En cuanto a los autores, si Capmany y Blanco White pueden considerarse como personajes públicos, escritores y concededores de la historia nacional, el general Prim es un militar que se involucró en la política de la monarquía de Isabel

II, marcada precisamente por la intromisión de militares en los gobiernos, desde Espartero hasta O'Donnell, pasando por Narváez y Serrano.

Los tres documentos del dossier, relativos los dos primeros al período de la Guerra de la Independencia y el tercero a la revolución llamada "La Gloriosa", analizados a partir de la temática "dominations et insoumissions", permiten profundizar en las motivaciones de los sublevamientos acaecidos desde 1808 hasta 1868, los proyectos políticos y sociales que los inspiran o los prolongan, y su articulación con la definición del carácter español, de la identidad nacional. Los tres documentos evocan cada uno una situación de dominación y la necesidad de la revolución o insurrección para poner fin a un sistema o una circunstancia que amenaza la supervivencia de la patria. La relación entre la retórica de 1808 y la de 1868 puede ser un elemento interesante para comprender en qué medida se reactivan en 1868 argumentos y visiones del pasado y del futuro ya formulados al calor de la Guerra de la Independencia.

Tanto es así que nos podemos preguntar en qué medida estos documentos, que denuncian situaciones de dominación y legitiman la insumisión, consiguen superar la retórica de la violencia y del rechazo, en las circunstancias que motivan su publicación, para proyectar una identidad y elaborar un proyecto político común. Estudiaremos en una primera parte cómo se argumenta y expresa la denuncia de un abuso de poder que legitima la insurrección; a continuación, evidenciaremos la articulación entre estos momentos de crisis y la promoción de una identidad, que, en una tercera parte, relacionaremos con los proyectos políticos que se ofrecen a los españoles en cada contexto.

Los tres documentos fueron escritos en un contexto de guerra o de revolución. Tienen, pues, como objetivo legitimar un sublevamiento. Después de presentar los argumentos utilizados precisaremos cómo caracterizan a los enemigos. Para terminar, haremos hincapié en los medios movilizados en la lucha y en la justificación del recurso a la violencia.

Primero, los autores convocan argumentos racionales y emocionales para justificar la insurrección. Tanto Capmany como J.M. Blanco White parten del sufrimiento de la nación española privada de libertad empleando el campo léxico de la esclavitud y del casi martirio. Capmany alude a un imaginario guerrero y a un espíritu de cruzada al evocar la suerte de los cristianos presos y esclavizados "en las regencias berberiscas" (I.8), mientras Blanco White recurre a un vocabulario que sugiere la misma idea: "el yugo" (I.1), "desesperación" (I.2), "reducir... a sufrir" (I.3), "salvación" (I.6), "sufrir" (I.7), "que sufra" (I.11), "los males" (I.11), "infeliz" (I.13), "somete al imperio" (I.13), "se purifica" (I.14), "esclavos" (I.21). En el documento 3, Prim inicia su proclama insistiendo también en el sufrimiento de la población: "Basta ya de sufrimiento" (I.2). Mas allá de la denuncia de esta pasión del pueblo español martirizado, los autores justifican la insurrección con argumentos racionales, relativos a la política y al derecho: se trata de condenar una injusticia y de establecer o restablecer un orden cuya índole precisaremos más adelante.

En el documento 1, Capmany expone sobre todo el escándalo de la ocupación francesa y de las transacciones entre los "afrancesados" y los franceses; afirma al final del texto: "Nuestro Soberano está preso en la infiel Francia, mas la soberanía está libre en España" (I.31-32). La autoridad suprema pertenece a las juntas reunidas, y no al gobierno de José I. En cuanto a J. M. Blanco White, parte de una observación sobre la "máquina inmensa de poder de Bonaparte" (I.7-8) que no puede reducir las naciones a elementos de su sistema; recurre, pues, a un argumento casi psicológico sobre el comportamiento de los pueblos e inscribe su reflexión en el campo de la filosofía política. En cuanto al documento 3, justifica la revolución para luchar contra una serie de actos reprehensibles, tanto política como moralmente, enumerados en una larga retahíla que se extiende a lo largo del tercer párrafo.

En segundo lugar, los tres documentos precisan quiénes son los enemigos de la nación. En el documento 1, los enemigos de la patria son los franceses y los españoles a su servicio, calificados de "renegados" (I.10). Alude el texto a los que prefirieron mantenerse al servicio del nuevo rey José I, cuyo gobierno aparecía como la promesa de reformas de carácter liberal que anhelaban muchos ilustrados como Moratín o Cabarrús, por ejemplo. La evocación de los castigos reservados a los cautivos cristianos es un medio para evocar la índole verdadera de los "buenos" españoles que son católicos, amantes de su patria, y defensores de valores relacionados con la honra, la "vergüenza y humanidad" (I.12). En el documento 2, Blanco White se refiere únicamente a los franceses, enemigos extranjeros, exteriores. En el documento 3, Prim denuncia la corrupción de los políticos (segundo párrafo): en 1868, el enemigo es interior: se trata de levantar a los "buenos españoles" (I.23) contra los que no lo son. Lo importante parece ser la amenaza de desaparición de la nación, lo que obliga a redefinirla a partir de valores compartidos y de un proyecto fruto de su voluntad. Dichos elementos políticos se analizarán en la tercera parte.

Ahora bien, más allá de la denuncia de situaciones insostenibles, los textos exponen los medios disponibles para luchar. En situaciones de crisis extrema, los autores no descartan el recurso a la violencia. Los documentos 1 y 3 reivindican incluso su uso. Sin embargo, si las bayonetas y las navajas

aparecen como medio último frente al ejército de Napoleón, Capmany también defiende el poder de la pluma para luchar. No es un caso aislado. Numerosos papeles fueron publicados durante la Guerra de la Independencia con este propósito de animar a la lucha, hasta tal punto que se habló de “guerra de papel” para referirse a la explosión de escritos durante la contienda. Capmany recurre a una retórica de combate para convencer (lo presenta como proyecto desde la primera página de *Centinela*). En el documento 2, se trata de privilegiar el arma del pensamiento y del debate. En el documento 3, Prim llama a la insurrección para derrocar al gobierno corrupto y dejar paso después al debate; evoca la futura convocatoria de las Cortes. Una retórica común se observa en los documentos mediante el uso de los imperativos, el empleo de preguntas retóricas y de exclamaciones para animar y convencer.

El esfuerzo por justificar los levantamientos y la referencia a “buenos” y “malos” españoles, a la voluntad nacional ignorada, pisoteada por el enemigo exterior o interior, sugieren una nueva definición de la nación y de la identidad española, que analizaremos a continuación.

En el segundo párrafo del documento 1, Capmany, en un arrebato de rebelión contra la pretendida civilización traída por los franceses, reivindica una España salvaje y bárbara, imagen despectiva que había sido objeto de una polémica alimentada desde mediados del siglo XVIII entre autores franceses (desde Montesquieu y Voltaire hasta Masson de Morvilliers) y españoles (Cadalso). La defensa del territorio “sagrado” (l.30) sugiere un patriotismo nutrido de valores religiosos. Mediante la descripción de paisajes españoles capaces de detener al ejército francés, Capmany sugiere que el territorio y el espacio geográfico participan de la lucha contra el invasor. La violencia del llamamiento a la defensa de la patria se evidencia en la afirmación, chocante para un espíritu ilustrado: “la civilización a veces mata las naciones” (l.20-21). A través de esta frase, Capmany resalta la importancia de elementos de definición y de pertenencia a la nación más próximos al romanticismo alemán que al liberalismo. En otras páginas de *Centinela contra franceses*, Capmany define la nación española como conjunto de los pueblos que la componen: “¿Qué sería ya de los españoles, si no hubiera habido aragoneses, valencianos, murcianos, andaluces, asturianos, gallegos, extremeños, catalanes, castellanos, etc.? Cada uno de estos nombres inflama y envanece, y de estas pequeñas naciones se compone la masa de la gran Nación que no conocía nuestro sabio conquistador, a pesar de tener sobre el bufete abierto el mapa de España a todas horas.” / “el pueblo es la nación”. Defiende la lengua, las costumbres, los trajes, la música, la historia nacional, como componentes de esta identidad española secular cuyo carácter se manifiesta en la historia en determinados momentos que en la época ya se señalan como momentos de cristalización de la identidad nacional: la resistencia de Numancia, la batalla de Sagunto, la reconquista iniciada por Pelayo...

A pesar de haber publicado su artículo en el mismo contexto de guerra, Blanco White no se basa en los mismos planteamientos ideológicos que Capmany, pero llega a la misma conclusión sobre el carácter irreductible de los españoles. Defiende la idea de un pueblo que no se deja dominar (“se levantan y levantarán constantemente”, l.5-6) y, para él, se trata de restaurar la patria mediante el cambio de sistema de gobierno. El autor emplea palabras que traicionan su ideología ilustrada y liberal: defiende la felicidad de España, su libertad, el poder del pensamiento, conceptos propios de las luces.

En 1868, Juan Prim, más de medio siglo después, retoma elementos de este discurso patriótico: los españoles forman una nación “grande”, que tiene que defender su honor y su honra. No desarrolla particularmente el tema de la identidad nacional (descontando la frase final sobre la “proverbial altivez de nuestro antiguo carácter”, l.51) e insiste más en la articulación entre reforma, revolución y construcción política de la nación. Podemos pues notar una evolución entre la época de la Guerra de la Independencia y los años 1860, que se caracterizan por una politización cada vez mayor de la población. Ya no se promueven los mismos argumentos para definir a todos los españoles como miembros de una sola patria, de una sola nación con un destino político común. Podemos emitir una hipótesis sobre la evolución de la relación entre nación y pueblo en los tres textos. En el documento 1, parece que el pueblo español y la nación forman una misma entidad; en el documento 2, Blanco White llama al debate, a la formación intelectual de “todos” los españoles: “todos piensen, todos hablen, todos escriban” (l.17). ¿En qué medida se dirige en las últimas líneas a los que temen una revolución, esto es a ciertos ilustrados o liberales recelosos de los desórdenes del pueblo, en vísperas de la reunión de las Cortes? El recuerdo de la revolución francesa, el miedo al pueblo como fuerza ciega capaz de conducir al caos, puede inspirar las reflexiones del ilustrado, tanto como ciertas palabras de la proclama de Prim que evocan las distintas etapas de la revolución: el levantamiento de los ciudadanos en armas dejará paso luego a la calma del debate, es decir que la revolución parece estar controlada por los militares que aseguran su buen desarrollo en provecho de la nación.

En definitiva, hemos visto que el llamamiento a la lucha supone una nueva definición de la nación y de sus intereses. En una tercera parte estudiaremos las consecuencias de la denuncia de una dominación y de la legitimación de la insurrección en nombre de una identidad y de determinados proyectos políticos, haciendo hincapié en la dificultad de construir una nueva convivencia. Se trata de hallar cómo superar la dialéctica dominación/insumisión y no dejar únicamente que hablen las armas y la violencia, y cómo concebir y construir un proyecto común.

La Guerra de la Independencia fue, como ya se ha visto, un momento de crisis de la monarquía abierto por las abdicaciones de Bayona que obligó a cuestionar los orígenes del poder y la encarnación política de la soberanía nacional. En el documento 1, Capmany recuerda que se deben reunir las juntas para que asuman la soberanía: el objetivo es sobre todo luchar, vencer al enemigo. Se enaltece el poder de las provincias en el tercer párrafo y se hace un llamamiento a las juntas de las provincias, que habían declarado la guerra a Francia, para que se unan: “unión, fraternidad, y constancia” (I.26). Consciente de la superioridad militar de Napoleón, insiste el autor en esta unión decisiva para vencer al enemigo; defiende la idea de que Fernando VII, preso en Francia, ya no puede asumir la soberanía nacional que se encuentra pues libre según una antigua interpretación del pacto monárquico y de la libertad de la nación: las juntas reunidas en Aranjuez deben asumir esta soberanía porque representan al pueblo. El documento 2 profundiza más en la reflexión política: ya no se trata de defender la antigua monarquía, sino de construir una nación política nueva, de seguir el modelo liberal, de confiar en las Luces. J.M. Blanco White recurre a la metáfora de la fermentación de la masa, para sugerir que hay que destilar ideas en la masa del pueblo y difundir los planteamientos de la Luces entre los “cuerpos políticos” (I.15-16). Los términos que emplea son importantes: no habla de estamentos ni de cuerpos sociales para “purificar” su sistema de gobierno. Se puede apreciar el tono tajante del autor, que confía en su lectura de la historia y de las circunstancias del momento, lo que podría revelar la herencia de cierta actitud intelectual de la Ilustración, que proyecta en el futuro una España libre y feliz y confía en el progreso. Es de subrayar el empleo de unas palabras significativas, reveladoras del pensamiento de Blanco White: “libertarse” (I.10), “libre curso” (I.16), “libertad” (I.20), que revelan la influencia del liberalismo, e “infeliz” (I.13), “luces” (I.16), “fuerza del convencimiento” (I.18) que podemos asociar con un legado ilustrado. En cierto modo, sugiere que la emancipación de los españoles está escrita en su devenir histórico, porque su identidad lo reclama; sin embargo, ellos tienen que actuar para conseguirla y romper con el sistema de la monarquía absoluta (“es menester que siga en su gobierno un sistema enteramente contrario al que han tenido todos los de España hasta ahora”, I.8-10). El autor aparece como defensor de un cambio radical de sistema político para edificar un Estado liberal, garante de las libertades de la nación.

El documento 3 permite considerar más de medio siglo de desórdenes, de antagonismos políticos entre partidos liberales, carlistas, demócratas, republicanos, y nos conduce a plantear la cuestión de la posible pacificación de España, de la posible reconciliación gracias a la negociación entre partidos: la nación soberana es fruto del debate político, de una transacción política (que se inspira en el modelo inglés, el cual se basa en la importancia del parlamento y de la ley). Según el texto, la reforma hubiera sido posible, pero unos hombres traidores de la patria la impidieron, así como obstaculizaron el progreso (en este planteamiento se revela la ideología liberal progresista de Prim): no queda más remedio que la fuerza. El manifiesto hace un llamamiento a los liberales: “Que los liberales todos borren durante la batalla sus antiguas diferencias” (I.24). El liberalismo, doctrina política que hunde sus raíces en las teorías del inglés Locke y de los franceses de la Ilustración, reclama el establecimiento de una Constitución, como norma fundamental y base jurídica de la nación, capaz de garantizar una serie de libertades y derechos de los ciudadanos. De nuevo encontramos las exclamaciones para llamar al pueblo a sublevarse con la idea de que todos valen para el combate: tanto los militares como los paisanos. Aflora así cierta idea de igualdad entre todos los españoles y cabe notar a este respecto el uso de verbos en primera persona del plural del imperativo (“destruyamos” I.32, “no desoigamos” I.47, “corramos” I.48, “conquistemos” I.50, etc.) y los correspondientes adjetivos posesivos “nuestros” / “nuestras” (I.46 y siguientes), con un matiz inclusivo y unificador. El militar confía en los partidos para construir el futuro de España, y, sin afirmarlo claramente, parece recelar de una revolución del pueblo en armas, posible fuente de desórdenes. El apego al orden se percibe en los últimos párrafos: el pueblo accede al poder mediante el sufragio universal.

Así, frente al peligro de la amenaza de destrucción de la patria, los tres documentos invitan, aunque con matices, a respetar la voluntad de la nación, lo que requiere la representación del pueblo (las juntas, las cortes) y el voto (en el doc. 3). Los fragmentos estudiados no dejan de suscitar interrogaciones sobre el alcance político de su discurso. ¿Qué significa la voluntad de la nación? ¿Cómo se expresa? ¿Quién es este “pueblo español”? A partir de la Guerra de la Independencia, los liberales pretendieron defender y encarnar la voluntad de este último, pero a partir de 1833 los carlistas se presentaron también como

defensores de la verdadera España, del pueblo apegado a sus fueros, a sus tradiciones y a su religión. En cuanto a los partidos republicano y demócrata, a partir de 1849 se hicieron portavoces de una clase social emergente, la clase obrera, lo que modificaba de nuevo la pretensión de reducir a la nación española a una sola identidad y a una sola voluntad.

Para concluir, los tres documentos se refieren a conflictos armados, la Guerra de la Independencia y la revolución de 1868, que son sublevamientos del pueblo en armas para vencer al enemigo indicado, en nombre de la defensa del territorio (documento 1), de la defensa de los intereses de la nación (los 3 documentos), y contra proyectos políticos juzgados perjudiciales para la supervivencia de la nación. Se ve cómo, a partir de la Guerra de la Independencia, el debate sobre quién asume la soberanía, la afirmación de los derechos del pueblo y la reivindicación de la libertad, se convierten en elementos fundamentales de los proyectos para el futuro de una sociedad que evoluciona y se educa políticamente. Si el liberalismo se difunde (documento 2) e inspira la Constitución de Cádiz (1812) y si el debate de ideas culmina con la creación de partidos políticos a lo largo del siglo XIX (el moderado y el progresista en el bando liberal: documento 3), vemos que, en la práctica, la vida política española del siglo XIX sigue marcada por la violencia, por el recurso a las armas, en vez de desarrollarse en el parlamento, en la prensa, en espacios de expresión libre de la opinión pública, que existen siempre bajo la amenaza de la censura y la represión. Los tres documentos permiten conocer elementos de esta realidad histórica, al evidenciar la creación y la permanencia de una retórica del combate al servicio de una intervención violenta en la vida política, y al compartir también el análisis de alguien como J. M. Blanco White que intenta promover otra vía para reformar la sociedad y construir una nación a partir del pensamiento crítico. La afirmación del carácter rebelde e insumiso de los españoles, ferozmente apegados a su libertad y a su independencia, es también una constante, y cabe recordar que se difundió a partir de la Guerra de la Independencia.

Los numerosos pronunciamientos y las revoluciones callejeras del siglo XIX ponen de realce el largo y caótico aprendizaje del debate político democrático por parte de los españoles, pero sus contemporáneos europeos experimentaron también estas luchas violentas antes de construir reglas del juego político enmarcadas por la ley para evitar la corrupción y los abusos. Durante el Sexenio democrático (1868-1874), se intentó aplicar medidas democráticas, pero la forma del Estado seguía siendo objeto de polémicas. Además, la visión vertical del poder seguía dominando: el pueblo, a pesar de tener protagonismo en los discursos y en los pronunciamientos, era visto como fuente potencial de desórdenes. El reinado de Amadeo de Saboya (1871-73), la Primera República (1873-74), terminaron de manera violenta. El golpe de Estado de Pavía estableció un orden militar, antesala de la Restauración de la monarquía (1875). A partir de ahí, la politización de la sociedad aceleró el proceso de construcción de un Estado, aunque imperfecto, más adaptado a las nuevas aspiraciones de una sociedad moderna, concebida, no ya como la reunión de un "pueblo" mitificado, sino como una entidad compuesta de múltiples individuos y clases que construyeron su propio discurso.

Épreuve de traduction

Rapport établi par Natalia Algaba Peña, Mélanie Jecker, Flora Rouillon et Christophe Tizorin

Rappel des attendus de l'épreuve de traduction et conseils méthodologiques

L'épreuve de traduction de la session 2025 a mis en évidence une hétérogénéité marquée dans les prestations des candidates et des candidats. Si un certain nombre de copies témoignent d'une solide formation linguistique, d'une sensibilité stylistique fine et d'un réel effort d'interprétation littéraire, il convient de souligner que de nombreuses productions révèlent des lacunes préoccupantes dans la maîtrise des systèmes morphosyntaxiques de l'espagnol et du français.

Le jury souhaite alerter les futures candidates et futurs candidats sur le niveau d'exigence attendu. Une proportion non négligeable de copies présente un niveau de langue insuffisant, voire incompatible avec les compétences attendues d'un futur professeur de langues vivantes. Cette situation appelle une prise de conscience quant à la nécessité d'une préparation approfondie, rigoureuse et continue.

Difficultés et erreurs récurrentes

Les principales difficultés relevées par le jury sont les suivantes :

- En thème comme en version, des difficultés à saisir la tonalité, les implicites et les effets de style du texte source, réduisant la traduction à une transposition trop littérale.

En thème :

- Erreurs grammaticales majeures, notamment en ce qui concerne les accords, les temps et modes verbaux, la concordance des temps, les structures syntaxiques de base, mais aussi la distinction entre les verbes *ser/estar* ou encore *haber/tener*.
- Méconnaissance des règles d'accentuation en espagnol.
- Mésusage des déictiques, avec des confusions entre *aquí, ahí, allá, allí, este, ese, aquel*.
- Lexique inapproprié ou mal maîtrisé, parfois inventé ou utilisé en dehors de tout contexte pertinent.
- Tendance fréquente au calque grammatical ou lexical du français.

En version :

- Grave méconnaissance des bases de la grammaire française, se traduisant de diverses manières, et débouchant souvent sur des **non-sens** :
 - Confusion entre les pronoms COD et COI (le / lui).
 - Confusion entre les pronoms relatifs « que » et « qui », ou entre le relatif « qui » et la conjonction « que ».
 - Calques syntaxiques divers, notamment des erreurs sur les régimes verbaux (« il nous plairait déjeuner », « nous consulter ce que... »).
 - Une orthographe très aléatoire, et notamment une tendance à orthographier « à l'oreille », d'où des confusions récurrentes entre les terminaisons de l'infinitif, du participe passé ou même de l'imparfait, ainsi qu'entre le pronom démonstratif « ce » et le pronom personnel réfléchi « se ». Le jury tient à souligner que ces erreurs d'**orthographe grammaticale**, qui peuvent conduire à des solécismes voire à des non-sens, sont bien plus sévèrement pénalisées que les simples fautes d'orthographe.
- L'accentuation écrite est souvent mal maîtrisée : tantôt des accents de diverse nature – y compris horizontaux ! – apparaissent ici et là de façon aléatoire, tantôt les accents sont systématiquement omis, comme s'il s'agissait d'un ornement facultatif.
- Des conjugaisons mal maîtrisées, notamment celle du passé simple, ce qui a donné lieu à des barbarismes verbaux, fortement sanctionnés.
- Méconnaissance de la valeur des modes verbaux : ainsi, le jury a pu constater que des verbes étaient conjugués à l'indicatif alors que la structure et le sens de l'énoncé exigeaient le subjonctif.

Conseils pour une préparation efficace à l'épreuve de thème et de version

Afin de se préparer efficacement à l'épreuve de thème et de version au cours des mois précédant les écrits du concours, le jury recommande aux candidates et aux candidats d'adopter une démarche rigoureuse, progressive et réfléchie, reposant sur plusieurs axes de travail complémentaires.

1. Lecture approfondie et variée

La maîtrise des subtilités stylistiques et sémantiques de la langue source comme de la langue cible suppose une pratique régulière et approfondie de la lecture. Il est vivement conseillé non seulement de lire des œuvres littéraires, tant classiques que contemporaines, en espagnol et en français, mais aussi d'en faire une lecture attentive et critique, afin de se familiariser avec la diversité des styles d'écriture, les structures syntaxiques complexes, les registres de langue, les tournures idiomatiques...

2. Approfondissement grammatical et linguistique

Un travail régulier et systématique de la grammaire dans les deux langues est fondamental. Il doit dépasser les connaissances scolaires et s'inscrire dans une approche réflexive et comparative. L'analyse contrastive des structures syntaxiques, des modes et temps verbaux, des emplois de l'article, des prépositions, etc., permet d'éviter les pièges fréquents dans l'exercice de traduction.

À ce stade du cursus, les candidates et les candidats doivent avoir constitué des fiches sur les points grammaticaux essentiels apparaissant fréquemment dans les épreuves de traduction :

- Thème : traduction du pronom « on » et du relatif « dont », emploi du subjonctif après les propositions volitives, concordance des temps, distinction des verbes *SER/ESTAR* ou *HABER/TENER*, etc.
- Version : règles de l'accord du participe passé en français, conjugaison des verbes irréguliers (notamment au passé simple), valeurs et emplois des modes verbaux (subjonctif, conditionnel...), régimes verbaux (direct ou indirect ; prépositions), distinction des pronoms relatifs « qui » et « que », etc.

3. Entraînement à la traduction littéraire

La pratique régulière de la traduction dans les deux sens est indispensable, avec une alternance entre le travail personnel autonome et les travaux encadrés en cours.

Il est fortement conseillé de reprendre les sujets des sessions précédentes, disponibles dans les rapports de jury, afin de se familiariser avec les exigences de l'épreuve. La méthode la plus fructueuse consiste bien sûr à travailler sur ces sujets dans les conditions du concours, avant de consulter les corrigés proposés.

4. Gestion du temps et méthodologie

Les candidates et les candidats gagneraient à s'exercer dans des conditions proches de celles du concours, en veillant à la gestion du temps et à l'organisation du travail : lecture attentive du texte, repérage des difficultés, élaboration d'un plan de traduction cohérent, rédaction soignée, relecture systématique. Cela permettrait d'éviter les traductions incomplètes, bâclées ou déséquilibrées.

5. Enrichissement lexical et stylistique

De nombreuses copies révèlent l'ignorance de termes fondamentaux comme « cécité » en français ou « lecho » en espagnol, ce qui semble problématique pour des candidates et des candidats à un concours de recrutement d'enseignants de langue.

Le développement du lexique actif, en espagnol comme en français, ainsi que l'enrichissement stylistique par l'imitation de textes littéraires, sont des leviers fondamentaux pour progresser. La tenue d'un carnet de vocabulaire thématique ou d'un journal de traduction est vivement recommandée. Des outils numériques comme l'application *Anki* permettent également de créer des fiches et de réviser à tout moment, y compris dans les transports.

Conseils pour le jour de l'épreuve

1. Présentation de la copie

L'épreuve de traduction étant un exercice de rigueur et de précision, la qualité de l'écriture et de la présentation revêt une importance particulière. Les candidates et les candidats sont donc invités à apporter le plus grand soin à la présentation matérielle de leur copie.

Premièrement, la **graphie** doit être soignée afin de garantir une parfaite lisibilité : il est impératif que la distinction entre certaines voyelles – « e », « o » et « a » –, ou entre un point sur un « i » et un accent, apparaisse clairement. Il convient d'éviter toute ambiguïté à cet égard car les correcteurs n'hésiteront pas à retrancher des points chaque fois qu'ils jugeront insuffisante la lisibilité d'une lettre ou d'un mot dans la copie. Deuxièmement, les candidates et les candidats veilleront à rendre une copie **propre** et nette, sans ratures si possible.

2. Méthodologie de la traduction

Certains types d'erreurs, sévèrement pénalisés, sont à éviter absolument.

- **Omissions** : ne jamais laisser dans la copie des espaces vides ou des mots entre parenthèses dans leur langue d'origine. Une traduction incorrecte – par un faux sens ou une périphrase par exemple – sera certes sanctionnée, mais restera préférable à une omission pure et simple traduisant un manque d'effort intellectuel pour résoudre la difficulté.

(*nota bene* : il va sans dire que la création lexicale, consistant par exemple à franciser ou « espagnoliser » un terme dont la candidate ou le candidat ignorerait la traduction correcte, n'est pas la bonne solution pour éviter une omission : ce type de tentatives conduit le plus souvent à des **barbarismes lexicaux** fortement pénalisés).

- **Ajouts et réécritures** : inversement, les candidates et les candidats doivent s'abstenir d'ajouter dans leur proposition de traduction des mots ne figurant pas dans le texte d'origine. Plus généralement, la traduction n'étant pas un exercice de style mais un exercice technique, les réécritures plus ou moins fantaisistes sont sanctionnées, et ce d'autant plus si elles s'éloignent non seulement de la forme mais aussi du sens du texte source.
- **Traductions multiples** : elles sont également pénalisées puisque ce n'est pas au correcteur de choisir la traduction la plus pertinente parmi plusieurs propositions faites par la candidate ou le candidat, mais à celle-ci ou à celui-ci de faire un choix et de l'assumer.
- **Non-sens** : les traductions proposées sont parfois incompréhensibles, soit parce que la candidate ou le candidat a traduit mot à mot le texte source sans se demander si le résultat était intelligible, soit parce qu'elle ou il l'a librement réécrit sans s'interroger sur son sens et sa cohérence. Le non-sens figure bien sûr parmi les erreurs les plus sévèrement sanctionnées, étant donné que l'élucidation et la restitution du sens doivent toujours rester au cœur de l'exercice de traduction.

Toute la difficulté de l'exercice réside donc dans l'équilibre délicat à trouver entre les deux écueils opposés que sont, d'une part, la traduction mot à mot qui peut mener au calque syntaxique ou lexical voire à des propositions dépourvues de sens – de simples juxtapositions de mots sans cohérence d'ensemble –, d'autre part, la réécriture qui cherche à rendre le sens en s'écartant trop du lexique et de la syntaxe du texte initial, au risque du glissement de sens, voire du contresens ou du non-sens.

Les conseils qui figurent ci-après visent à prémunir les futures candidates et les futurs candidats contre ces erreurs, qui sont les plus fortement sanctionnées.

En **début d'épreuve**, le principal écueil à éviter est la précipitation. Il est recommandé de lire plusieurs fois le texte source avec la plus grande attention afin de le comprendre dans son entièreté et d'en saisir le sens profond avant de commencer à réfléchir à la traduction de chaque passage. Il faut ensuite en analyser chaque phrase avec soin, afin de parvenir à une compréhension fine, condition *sine qua non* d'une traduction fidèle et stylistiquement appropriée.

Cette analyse doit être double :

- Une **analyse syntaxique** rigoureuse est indispensable, surtout pour traduire les phrases complexes : elle permet notamment de repérer le sujet grammatical – dont la position peut varier selon la langue –, de comprendre la structure syntaxique de l'énoncé et d'éviter ainsi les contresens, voire les non-sens.
- L'**analyse narrative** est également essentielle : elle permettra d'identifier le narrateur, son point de vue, la temporalité du récit (rétrospectif ou non), ce qui facilitera ensuite la traduction des temps verbaux, des déictiques, ou encore du pronom « on », dont la traduction a posé beaucoup de difficultés cette année.

En **cours d'épreuve**, les candidats et les candidates veilleront à ne jamais perdre de vue, pour chaque phrase ou séquence à traduire, le sens de l'extrait dans son ensemble : ils préserveront ainsi la cohérence générale de leur proposition de traduction, éviteront les contresens ou même les non-sens.

Ils seront également attentifs à la gestion du temps qui leur est impartie, afin de ne négliger aucune sous-épreuve et, en ce qui concerne la traduction, de consacrer un temps suffisant à chaque étape de la réalisation de l'exercice. Une gestion du temps inefficace pourrait les contraindre à laisser des blancs dans leur copie, à bâcler la fin d'une traduction voire à ne traiter que l'un des deux exercices, ce qui compromettrait fortement leurs chances de réussite.

En **fin d'épreuve**, la relecture est une étape essentielle, trop souvent négligée. Elle permet de vérifier qu'aucun élément du texte initial n'a été oublié, de corriger les erreurs lexicales, grammaticales et stylistiques, mais aussi d'assurer la fluidité, la fidélité et la cohérence de la traduction proposée.

Bibliographie

Dictionnaires de langue espagnole :

- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española* (<https://dle.rae.es/>)
- Real Academia Española, *Diccionario panhispánico de dudas*, 2.^a edición (<https://www.rae.es/dpd>)
- MOLINER María, *Diccionario de uso del español*, Madrid : Gredos, 2000.
- SECO Manuel, ANDRÉS Olimpia, RAMOS Gabina, *Diccionario del español actual*, Madrid : Aguilar lexicografía, 2.^a edición, 2011.

Ouvrages de référence en espagnol :

- Real Academia Española, *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid : Espasa Libros, 2010.
- BEDEL Jean-Marc, *Nouvelle grammaire de l'espagnol moderne*, Paris : PUF, 2^e édition, 2019.
- GERBOIN Pierre, LEROY Christine, *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Paris : Hachette, 1997.
- GIL Henry, MACCHI Yves, *Le thème littéraire espagnol*, Paris : Nathan Université, 2000.
- COSTE Jean et REDONDO Augustin, *Syntaxe de l'espagnol moderne*, Paris : Sedes, 9^e édition, 1994.
- FREYSSELINARD Eric, *Ser y Estar. Dictionnaire d'usage du verbe être en espagnol*, Paris : Ophrys, 2013.
- MOLHO Maurice, *Sistemática del verbo español*, Madrid: Gredos, 1975.

Dictionnaires de langue française :

- COLIN Jean-Paul, *Dictionnaire des difficultés du français*, Paris : Dictionnaires Le Robert, 1993.
- REY Alain, REY-DEBOVE Josette, *Le Petit Robert de la langue française*, version électronique (<https://dictionnaire.lerobert.com>).
- Académie française, *Dictionnaire de l'Académie française* (<https://www.dictionnaire-academie.fr/>)
- *Trésor de la Langue Française informatisé* (<http://atilf.atilf.fr/>)
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, CNRS (<https://www.cnrtl.fr/>)
- THOMAS Adolphe V., DE TORO Michel, *Dictionnaire des difficultés de la langue française*, Paris : Larousse, 1994.

Grammaires de la langue française :

- GREVISSE Maurice, GOOSSE André, *Le bon usage. Grammaire française*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 16^e édition, 2016.
- Bescherelle, *La conjugaison pour tous*, Paris : Hatier, 2024 (ou en version électronique : <https://conjugaison.bescherelle.com>)
- WAGNER Robert Léon, PINCHON Jacqueline, *Grammaire du français classique et moderne*, Paris : Hachette, 1982.
- DENIS Delphine, SANCIER-CHATEAU Anne, *Grammaire du français*, Paris : Librairie générale française, 1994.
- RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René, *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF, 1994.

VERSION

Rapport établi par Mélanie Jecker et Flora Rouillon

Texte à traduire

De las dos criadas burgalesas, la más joven y flaca (aunque decir joven resulta absurdo porque nunca tuvo edad) era quien llevaba la superintendencia general de la limpieza, la encargada de entrar a saco en las alcobas, aún con los lechos calientes, abrir ventanas de par en par, sacudir alfombras y recoger escrupulosamente las prendas de ropa dispersas. Mientras tanto su tía, más ampulosa y representativa, llevaba a cabo, al tiempo de servirnos el chocolate, otra de las importantes solemnidades que marcaban el ingreso en un nuevo día y que corría a su exclusivo cargo: consultarnos, antes de arreglarse para ir al mercado, lo que nos apetecería comer y cenar, cuestión que, a aquellas horas y delante de un desayuno copioso, era casi imposible dilucidar con un mínimo de interés. Pero resultaba aún más imposible zafarse de su tenaz encuesta, precedida de la enumeración de las diferentes viandas y respectivas posibilidades de aderezo, sobre las cuales había de versar nuestra elección gastronómica; le parecía ofensivo que la gula no se encendiera con gratitud y alborozo ante aquellas meticulosas descripciones sembradas de diminutivos.

Carmen MARTÍN GAITE, *El cuarto de atrás*, Madrid, Cátedra Letras Hispánicas, 2022, p. 165.

Traduction proposée

Des deux employées de maison originaires de Burgos, la plus jeune et la plus fluette (quoiqu'il paraisse absurde de dire jeune car elle n'eut jamais d'âge) était celle qui assurait la surintendance générale de l'entretien, celle qui était chargée de faire brutalement irruption dans les chambres, alors que les lits étaient encore chauds, d'ouvrir en grand les fenêtres, de secouer les tapis et de ramasser soigneusement les vêtements éparpillés. Pendant ce temps, sa tante, plus imposante et représentative, accomplissait, tout en nous servant notre chocolat, l'une des autres cérémonies solennelles importantes qui marquaient l'entrée dans un jour nouveau et qui relevait exclusivement de sa fonction : nous consulter, avant de s'apprêter pour se rendre au marché, à propos de ce qu'il nous plairait d'avoir au déjeuner et au dîner, question qui, à pareille heure et face à un copieux petit-déjeuner, était presque impossible à élucider avec un minimum d'intérêt. Cependant il se révélait plus impossible encore de se dérober à son enquête tenace, précédée de l'énumération des divers mets et de leurs respectives possibilités d'assaisonnement, sur lesquels notre choix gastronomique avait à se porter. Il lui semblait offensant que notre gourmandise ne s'enflammât pas avec gratitude et allégresse face à ces méticuleuses descriptions semées de diminutifs.

Présentation générale de l'œuvre et situation de l'extrait

Dans cette œuvre (1978) où se mêlent mémoires et roman fantastique, la narratrice, qui se confond avec l'autrice, reproduit sa conversation avec un mystérieux visiteur durant une nuit d'insomnie, conversation au fil de laquelle surgissent ses souvenirs d'enfance et d'adolescence à Salamanque et à Madrid. Ici, alors qu'elle s'est rendue dans la cuisine afin de préparer un thé pour son énigmatique interlocuteur, le geste de nettoyer la toile cirée sur la table éveille en elle le souvenir de la tyrannie de l'ordre et de la propreté que faisaient régner dans l'appartement familial de la calle Mayor de Madrid sa grand-mère et les deux domestiques dont il est question dans cet extrait.

Traduction commentée par séquences

1. De las dos criadas burgalesas, la más joven y flaca

Des deux employées de maison originaires de Burgos, la plus jeune et la plus fluette

Une première difficulté grammaticale a posé des problèmes à un nombre important de candidates et de candidats lors de la traduction du groupe prépositionnel « de las dos ». En effet, certaines prépositions telles que « sur, entre, parmi », pourtant proches du sens, constituent des tournures peu élégantes et ont été sanctionnées en tant que maladroites.

Le substantif « criada » a également donné lieu à de fréquentes inexactitudes, maladroites lexicales et anachronismes. Des termes tels que « femmes de ménage », « femmes de service », « soubrettes », ou encore « boniches » constituent autant de fautes de registre et d'hyperonymies qui viennent rompre le lien avec l'époque de l'enfance de l'autrice. Une attention portée au registre de langue et au contexte narratif et historique est donc un point crucial pour la traduction de certains vocables. Il était ici parfaitement possible de recourir également aux termes « servantes », « domestiques », « femmes de chambre » ou encore « bonnes ».

Très peu de candidates et de candidats ont proposé une traduction correcte pour le qualificatif « burgalesas » qui a souvent donné lieu à des faux sens tels que « bourgeoises » ou « bulgares », ou même dans certains cas à une omission de traduction lourdement sanctionnée. Il était ici parfaitement acceptable de recourir à l'adjectif « burgalaises » certes peu usité, ou encore à la périphrase « natives de Burgos ».

Enfin, concernant la traduction de la séquence « la más joven y flaca », notons que le déterminant peut, en français, être répété ou non dans les superlatifs relatifs. Ainsi, « la plus jeune et la plus fluette » était tout aussi acceptable que « la plus jeune et fluette ». Des qualificatifs tels que « mince » ou « maigre » étaient également tout à fait adéquats ici.

2. (aunque decir joven resulta absurdo porque nunca tuvo edad) *(quoiqu'il paraisse absurde de dire jeune car elle n'eut jamais d'âge)*

Il était attendu pour cette séquence une parfaite maîtrise de l'expression de la valeur concessive et des modes inhérents à ce type de proposition. Ainsi, le recours à l'indicatif après la conjonction « bien que » (« *bien qu'il est absurde ») a été sanctionné lourdement en tant qu'erreur grammaticale (mode).

Traduire le verbe espagnol « resultar » par « résulter » constituait un calque lexical et a été sanctionné en tant que tel. Pour éviter cet écueil, nous conseillons aux candidates et aux candidats une relecture attentive et une recherche synonymique afin d'éviter une traduction trop souvent littérale donnant lieu parfois à de véritables non-sens.

Enfin, même si l'expression « no tener edad » peut surprendre par sa concision et l'absence de précision, il convenait de proposer une tournure revêtant ce même sens telle que « elle n'a jamais eu / elle n'eut jamais d'âge », le passé composé convenant ici autant que le passé simple. Précisons qu'orthographier « eût » avec un signe diacritique modifie le mode verbal : le subjonctif imparfait employé de manière incorrecte a donc été sanctionné en tant que faute d'emploi modal. Ont été sanctionnés pour cette séquence les cas de paraphrase ou tentative d'explicitation.

3. era quien llevaba la superintendencia general de la limpieza, la encargada de entrar a saco en las alcobas, *était celle qui assurait la surintendance générale de l'entretien, celle qui était chargée de faire brutalement irruption dans les chambres,*

Rappelons que la traduction de phrases complexes requiert une analyse syntaxique préalable afin de garantir la cohérence structurelle et sémantique de l'énoncé.

La séquence « era quien llevaba » a souvent donné lieu à des écueils de nature grammaticale. C'est ainsi que le calque syntaxique « était qui assurait » – en omettant l'usage requis du pronom démonstratif « celle » – ou les solécismes tels que « celle-ci / celle-là qui », ont été lourdement sanctionnés.

Il convenait également de recourir à la répétition de ce groupe nominal dans la proposition juxtaposée : « celle qui était chargée de » pour rendre « la encargada de ». Une traduction littérale telle que « la chargée de » constituait un cas d'incorrection manifeste.

« Entrar a saco » a également été source d'erreurs ou d'incorrections, voire de non-sens : « entrer violemment », « entrer d'un coup », « entrer sans prévenir le matin », « entrer à sac ». Cette expression – ainsi définie par le dictionnaire de la RAE : « *Apoderarse de todo o la mayor parte de aquello que hay o se guarda en algún sitio* » – peut également faire référence au champ sémantique de la guerre, d'où la nuance de brutalité qu'il convenait d'apporter à la traduction, tout en évitant de tomber dans l'interprétation erronée d'un véritable pillage de la chambre de la part de la domestique. « Faire violemment irruption » ou « entrer en trombe », ont donc été des traductions parfaitement adéquates.

Le terme « alcoba » a également donné lieu à des inexactitudes. En effet, alors que la RAE propose l'équivalent synonymique de « dormitorio », *le Robert* définit le terme « alcôve » comme un « enfoncement ménagé dans une chambre pour un ou des lits », ou encore comme le « lieu des rapports amoureux ». Pour éviter toute inexactitude, il convenait donc ici de rendre le terme « alcoba » par celui de « chambre (à coucher) ».

4. aún con los lechos calientes, abrir ventanas de par en par, sacudir alfombras y recoger escrupulosamente las prendas de ropa dispersas.

alors que les lits étaient encore chauds, d'ouvrir en grand les fenêtres, de secouer les tapis et de ramasser soigneusement les vêtements éparpillés.

Cette séquence a fait l'objet d'un nombre important d'erreurs de compréhension, en raison de sa syntaxe et de la méconnaissance ou confusion de certains vocables.

Une première confusion a porté sur la traduction de l'adverbe « aún », à valeur temporelle (« hasta un momento determinado », DRAE) et s'employant comme synonyme de « todavía » (encore), souvent confondue avec l'adverbe « aun », orthographié sans accent, ayant alors une valeur inclusive proche de « hasta » ou « incluso » (DRAE). Il convenait donc ici de rendre cette valeur temporelle.

La traduction du groupe nominal « lechos calientes » a également fait l'objet de nombreux contresens donnant parfois lieu, dans la séquence, à de véritables non-sens. La confusion entre « leche » et « lecho », employé ici comme synonyme littéraire de « cama » a été observée dans de nombreuses copies et témoigne d'une méconnaissance lexicale pouvant être évitée par une relecture attentive et une réflexion sur le sens global de la séquence et du texte.

L'absence de répétition de la préposition « de », possible en espagnol mais incorrecte en français, a également été fréquemment observée. Il convenait donc de répéter cette préposition devant chaque verbe à la forme infinitive : « d'ouvrir », « de secouer », « de ramasser », sans perdre de vue qu'il s'agissait d'une énumération d'actions initiées précédemment (« la encargada de entrar a saco en las alcobas »), mais interrompues par l'incise constituée par l'énoncé circonstanciel de temps « aún con los lechos calientes ».

L'expression idiomatique « de par en par » a donné lieu à bon nombre de contresens : « de toute(s) part(s) », « de part et d'autre », voire même à de véritables non-sens « de paire en paire », plus lourdement sanctionnés encore. Il s'agissait ici de comprendre que les actions de la femme de chambre, désireuse d'assurer le nettoyage des chambres avec promptitude, étaient réalisées avec efficacité et complétude.

Une dernière remarque relative au calque lexical (hispanisme) observé pour la traduction de la séquence « ramasser scrupuleusement » et souvent rencontré, concerne la présence d'ajouts lexicaux « les pièces de vêtements » ou encore « les tas de vêtements », ce qui suggère une méconnaissance du lexique usuel.

5. Mientras tanto su tía, más ampulosa y representativa, llevaba a cabo, al tiempo de servirnos el chocolate,

Pendant ce temps sa tante, plus imposante et représentative, accomplissait, tout en nous servant notre chocolat,

Une première difficulté dans cette séquence a porté sur l'emploi de « mientras tanto », locution adverbiale à valeur temporelle, exprimant la simultanéité d'une action saisie dans son déroulement, souvent confondue avec la locution conjonctive « mientras que » exprimant l'opposition. Cette valeur temporelle a bien été comprise et rendue dans certaines copies grâce à des traductions telles que « pendant ce temps (-là) » ou encore « dans le même temps ».

La compréhension du groupe nominal « más ampulosa y representativa » a souvent été à l'origine de difficultés de traduction. Bien que rendre l'adjectif « ampulosa » par « ampoulée » semble aboutir à un non-sens, il n'est cependant pas aisé de connaître avec exactitude la nuance qu'a voulu apporter l'autrice par l'emploi de ce qualificatif associé à la tante de la première domestique précédemment décrite. Nous ignorons, en effet, s'il s'agit ici de qualifier la façon de s'exprimer du personnage, son apparence physique ou ses agissements. Toute traduction cohérente se rapprochant sémantiquement des adjectifs « grandiloquente, pompeuse, imposante » et « emblématique, typique, caractéristique » a donc été acceptée.

La traduction de l'expression « llevar a cabo » par « mener à bien » constituait ici une manière peu élégante de rendre l'acte de réalisation effectué par le personnage. Des verbes comme « accomplir », « effectuer », « procéder à » ont constitué de judicieux choix de traduction.

Enfin, il convenait pour cette séquence de rendre la valeur de simultanéité de la locution adverbiale « al tiempo de ». « Tout en nous servant », « alors qu'elle nous servait » sont des traductions parfaitement adéquates ici.

6. otra de las importantes solemnidades que marcaban el ingreso en un nuevo día y que corría a su exclusivo cargo :

l'une des autres cérémonies solennelles importantes qui marquaient l'entrée dans un jour nouveau et qui relevait exclusivement de sa fonction :

Dans cette séquence, bien des candidates et des candidats ont omis l'article indéfini devant le pronom « otra », omission alors sanctionnée comme un calque syntaxique.

Il était plus opportun de traduire le vocable « solemnidades » par « actes solennels », c'est-à-dire d'opter pour un déplacement sémantique du nom vers l'adjectif. En effet, le vocable « solennité », assez peu usité dans la langue française, est ainsi défini dans le *dictionnaire de l'Académie française* : « Cérémonie publique qui rend une chose solennelle ». Les actions accomplies par la protagoniste ne s'apparentant pas véritablement à ce type d'agissements, il était préférable d'opter pour une tournure rendant ce caractère, sans tomber dans l'inexactitude. Notons également que bon nombre de candidats et de candidates, lorsqu'ils ou elles ont recouru à ce terme, ont souvent proposé une orthographe erronée : « *solemnité ».

Le terme « ingreso » était à saisir dans le sens de « inicio, comienzo », et non dans son acception financière « revenus, recettes » en français, comme cela a parfois été observé dans certaines copies.

Enfin, l'expression « que corría a su exclusivo cargo », fréquemment rendue de manière littérale par « qui courait à sa charge exclusive » constituait un non-sens. Différentes manières de traduire cette proposition relative s'offraient aux candidates et aux candidats. À titre d'exemple, « dont elle seule avait la charge », ou encore « qui était exclusivement de son ressort », ont constitué de parfaits choix de traduction.

7. Consultarnos, antes de arreglarse para ir al mercado, lo que nos apetecería comer y cenar, nous consulter, avant de s'apprêter pour se rendre au marché, à propos de ce qu'il nous plairait d'avoir au déjeuner et au dîner,

Ce segment de phrase ne posait à priori aucun problème de compréhension. Il convenait en revanche d'être attentif à plusieurs aspects pour en proposer une traduction grammaticalement correcte.

Plusieurs traductions du verbe « consultar » étaient possibles : « nous demander ce que », « nous demander notre avis sur », et bien sûr le verbe « consulter », mais en se gardant de tout calque syntaxique, car le régime du verbe français diffère de celui du verbe espagnol. En effet, il peut admettre un complément d'objet direct correspondant à la personne consultée, mais non au sujet à propos duquel on la consulte : il fallait donc ajouter « nous consulter au sujet de / à propos de » ; la traduction « nous consulter ce que » a été sanctionnée comme un hispanisme syntaxique.

De même, dans la phrase espagnole, les verbes « comer » et « cenar » sont transitifs, ce qui ne peut être le cas de « déjeuner » et « dîner » : on ne déjeune ni ne dîne quelque chose, mais de quelque chose. Une traduction possible consistait donc à ajouter un autre verbe admettant un complément d'objet direct, et à traduire les deux verbes espagnols par des substantifs : « ce que nous aimerions avoir au déjeuner et au dîner », « ce qu'il nous plairait de manger pour le déjeuner et le dîner ».

La traduction de « comer » par le seul verbe « manger » a en revanche été sanctionnée comme inexacte car le verbe espagnol, placé sur le même plan que « cenar », renvoie clairement ici au repas de la mi-journée.

Les fautes d'orthographe les plus fréquentes concernaient ces mêmes verbes : de nombreuses copies ont fautivement placé un accent circonflexe sur le « u » de « déjeuner », tandis que d'autres l'oubliaient sur le « i » de « dîner ».

Plusieurs traductions du verbe « apetecer » ont été acceptées : « ce qu'il nous plairait de », « ce que nous aurions envie de », « ce que nous aimerions », « souhaiterions », « désirerions ». Il fallait en effet conserver le conditionnel du texte source, ce temps ayant ici la valeur d'un futur dans le passé.

L'ensemble de la phrase permettait de comprendre que le verbe « arreglarse » avait ici le sens de « se préparer » / « s'apprêter ». L'une de ses acceptions en fait un synonyme de « acicalarse ».

8. cuestión que, a aquellas horas y delante de un desayuno copioso, era casi imposible dilucidar con un mínimo de interés.

question qui, à pareille heure et face à un copieux petit-déjeuner, était presque impossible à élucider avec un minimum d'intérêt.

Le terme « cuestión » pouvait également être traduit par « point » ou « sujet ».

La traduction littérale de l'adjectif démonstratif « aquellas » par « ces heures » ou « ces heures-là » a été considérée comme un calque, car ce démonstratif a ici une valeur d'insistance, d'où les propositions du jury : « pareille(s) » ou « telle(s) ».

Le verbe « dilucidar » a donné lieu à de nombreux faux sens, certains légers, comme « apporter une réponse à », d'autres plus graves, tels que « envisager » ou « prendre en compte ». Plusieurs traductions étaient possibles : l'équivalent exact « élucider », mais aussi les expressions « faire la lumière sur » ou « tirer/mettre au clair », qui permettaient de conserver la métaphore de la lumière.

Il fallait ici être particulièrement attentif à la correction syntaxique. Plusieurs constructions ont été acceptées : « question qui était presque impossible à élucider », « question qu'il était presque impossible d'élucider / de tirer au clair », « question sur laquelle il était presque impossible de faire la lumière ». En revanche, ont été sanctionnées comme des calques syntaxiques ou des solécismes des traductions telles que « *question qui était presque impossible d'élucider » ou « *question qu'il était presque impossible ∅ élucider ». Des propositions dénuées de sens, comme « *question qu'était presque impossible d'élucider », « *question que c'était presque impossible » ou encore « *question qui était presque impossible d'y répondre », ont été très sévèrement pénalisées.

9. Pero resultaba aún más imposible zafarse de su tenaz encuesta,

Cependant il se révélait plus impossible encore de se dérober à son enquête tenace,

Bien qu'une conjonction de coordination comme « mais » ne soit pas censée apparaître en début de phrase, cette traduction a également été acceptée puisque c'est le choix fait par l'autrice elle-même.

Le verbe « resultar » pouvait être traduit par « se révéler » ou simplement par « être ». La traduction par le verbe « s'avérer » a été acceptée car cet emploi est désormais très courant ; elle n'est cependant pas la plus correcte dans la mesure où elle n'est pas conforme au sens étymologique de ce verbe : « se révéler vrai ». En revanche, la traduction littérale par le verbe « résulter » constituait un calque lexical et a été pénalisée comme tel, comme dans la séquence 2.

La traduction de l'adverbe « aún » par « toujours » ou « même » a été sanctionnée comme un grave faux sens. Toute candidate ou tout candidat à un concours de recrutement d'enseignants d'espagnol est censé connaître les diverses acceptions d'un adverbe aussi courant et fondamental.

Le verbe « zafarse » a donné lieu à de graves faux sens comme « s'échapper de » (une erreur qui frôlait le non-sens), voire à des contresens tels que « répondre à / faire cas de ». Plusieurs traductions ont été acceptées – « esquiver », « éluder », « se dérober à », « se soustraire à », « échapper à » –, à condition qu'aucune erreur ne soit commise sur le régime de chacun de ces verbes : des propositions comme « échapper de » ont été fortement sanctionnées.

La traduction de l'adjectif possessif « su » a donné lieu à des erreurs trahissant une grave méconnaissance du système des possessifs de la langue française.

10. precedida de la enumeración de las diferentes viandas y respectivas posibilidades de aderezo, sobre las cuales había de versar nuestra elección gastronómica;

précédée de l'énumération des divers mets et de leurs respectives possibilités d'assaisonnement, sur lesquels notre choix gastronomique avait à se porter.

Plusieurs mots de ce segment de phrase ont donné lieu à des erreurs d'ordre lexical.

C'est notamment le cas du terme « viandas », traduit par « viandes » – et donc sanctionné comme faux sens – dans de très nombreuses copies, alors qu'une réflexion sur le sens qu'il pouvait avoir dans ce contexte aurait dû mener les candidates et candidats à opérer des choix plus judicieux, comme « aliments » ou « mets ». Le mot « vianda » signifie en effet « comida que se sirve a la mesa » (RAE).

Le mot « aderezo » a également posé un problème à de nombreuses candidates et à de nombreux candidats : son strict équivalent est « assaisonnement » ou « préparation », puisqu'il désigne « el conjunto de ingredientes que se usan para sazonar las comidas ». Ce terme a donné lieu à des faux sens de gravité diverse (« garniture », « légumes », « cuisson »), mais aussi à des contresens qui ont laissé les correcteurs perplexes (« rangement », « étalages »).

Quelques candidates et candidats ont traduit le verbe « versar sobre » par « verser sur », ce qui constituait bien sûr un non-sens. Cette erreur trahit une absence totale de réflexion sur le sens du texte source, or il va de soi que la recherche du sens doit toujours rester au cœur de l'exercice de traduction. La même remarque peut être formulée à propos de la traduction littérale, absolument dénuée de sens, de la locution verbale « haber de », dont certains ignoraient manifestement le sens et les valeurs. Elle exprimait ici l'obligation, car il était attendu de la narratrice et de sa sœur qu'elles fissent un choix.

Les correcteurs ont aussi sanctionné dans ce segment des erreurs grammaticales auxquelles a donné lieu la traduction de la préposition suivie du pronom relatif « sobre las cuales ». Les candidates et les candidats devaient ici être attentifs au régime prépositionnel du verbe « porter » : des propositions comme « *auxquels / desquels devait porter » étaient dépourvues de sens. Ils devaient également veiller à l'accord correct du pronom relatif « lesquels », ce qui impliquait de s'interroger sur ses antécédents au lieu de traduire machinalement au féminin pluriel comme dans le texte source : les antécédents dans la phrase française étant « les mets » et « les possibilités », l'accord devait se faire au masculin pluriel.

11. le parecía ofensivo que la gula no se encendiera con gratitud y alborozo ante aquellas meticulosas descripciones sembradas de diminutivos.

Il lui semblait offensant que notre gourmandise ne s'enflammât pas avec gratitude et allégresse face à ces méticuleuses descriptions (par)semées de diminutifs.

La traduction du pronom COI « le » a posé un problème à bon nombre de candidates et de candidats. Le jury les invite à s'appropriier les bases de la grammaire française par un travail régulier et approfondi.

Les termes « gula » et « alborozo » constituaient les deux principales difficultés lexicales de cette partie de la phrase. La traduction correcte du premier, qui désigne l'un des sept péchés capitaux dans la tradition chrétienne catholique, était « gourmandise » ; certaines propositions, comme « glotonnerie » ou « goinfrerie », ont été légèrement pénalisées comme impropres ; d'autres plus sévèrement car elles constituaient des faux sens (« faim », « ventre ») voire des contresens (« lumière », « flamme »). Quant au mot « alborozo », son équivalent exact est « allégresse » car il désigne une joie très vive ; la simple traduction par « joie » a néanmoins été acceptée.

Plusieurs traductions du verbe « encenderse » étaient possibles : « s'enflammer », « s'allumer » ou encore « s'embraser », qui possèdent également cette acception métaphorique. La proposition principale devait conduire à conjuguer le verbe choisi au subjonctif comme dans le texte source. S'agissant d'un récit littéraire au passé, le choix le plus judicieux était l'imparfait du subjonctif, d'où la proposition du jury (« s'enflammât »). Néanmoins, étant donné que le respect des règles de la concordance des temps n'est plus obligatoire dans la langue française contemporaine, le subjonctif présent a aussi été accepté. Voici ce qu'explique à ce propos *Le bon usage* de Maurice Grevisse et André Goosse : « Si l'on observe l'usage d'aujourd'hui, on doit rejeter comme inexacts deux opinions opposées : 1° l'imparfait et le plus-que-parfait du subjonctif sont morts ; 2° leur emploi est obligatoire selon les règles données ci-dessus [...] Beaucoup d'écrivains restent attachés aux deux temps, qui sont comme une marque de la langue littéraire [...] Mais, d'autre part, peu d'auteurs contemporains respectent systématiquement les règles de la concordance » (16^e édition, 2016, p. 1204).

* * * * *

THÈME

Rapport établi par Natalia Algaba Peña et Christophe Tizorin

Texte à traduire

Heureusement l'incendie s'était déclaré très tôt – à six heures et quart précisa quelqu'un – à une heure où les classes étaient vides. On affirmait qu'il n'y avait pas de victimes. Pourtant le portail s'ouvrit tout à coup et une ambulance se fraya la voie dans la foule. Quand elle passa près de moi, je reconnus le visage hagard et bouffi de la mère de Nestor, assise à l'intérieur.

Je me glissai dans la cour du collège avant que les portes ne se refermassent. Tous les internes étaient là, rassemblés en petits groupes, immobiles, échangeant des propos à mi-voix. On avait prié les externes qui le pouvaient de rentrer chez eux. Personne ne fit attention à moi, et je devais faire ainsi ce jour-là la première expérience de l'incroyable cécité des autres au signe fatidique qui me distingue entre tous. Il était donc possible d'ignorer la relation évidente, éclatante qui unissait cet incendie et mon destin personnel ! Ces hommes stupides qui s'apprêtaient à m'écraser pour une peccadille – dont j'étais de surcroît innocent – ne reconnaîtraient jamais, quand même je leur hurlerais la vérité en pleine face, la part que j'avais dans le châtement qui venait de frapper Saint-Christophe !

Michel TOURNIER, *Le Roi des Aulnes*, Paris, Éditions Gallimard, 1970, p.70.

Traduction proposée

Afortunadamente el incendio se había declarado muy temprano – a las seis y cuarto, precisó alguien – a una hora en la que las aulas estaban vacías. Se afirmaba que no había víctimas. Sin embargo, la cancela se abrió de repente y una ambulancia franqueó el paso entre la multitud. Cuando pasó cerca de mí, reconocí el rostro desencajado e hinchado de la madre de Nestor, que estaba sentada dentro.

Me colé en el patio del instituto antes de que las puertas se volvieran a cerrar. Todos los internos estaban allí, reunidos en pequeños grupos, inmóviles, intercambiando comentarios a media voz. Se había pedido a los externos que podían hacerlo que volvieran a sus casas. Nadie me prestó atención, y

aquel día había de experimentar así por primera vez la increíble ceguera de los otros ante la señal fatídica que me distingue entre todos. ¡Así que era posible ignorar la relación evidente, notoria, que unía aquel incendio y mi destino personal! ¡Aquellos hombres estúpidos que se disponían a hundirme por una nimiedad – de la que además era inocente – no reconocerían nunca, aun cuando les gritara la verdad en plena cara, el papel que desempeñaba yo en el castigo que acababa de asolar a Saint-Christophe!

Présentation générale de l'œuvre et de l'extrait

Le texte proposé aux candidates et aux candidats cette année était un extrait du roman *Le Roi des Aulnes* de Michel Tournier, publié en 1970 et lauréat du prix Goncourt. Ce roman revisite le mythe du Roi des Aulnes, inspiré du poème de Goethe, en le réinscrivant dans le contexte de la Seconde Guerre mondiale. Le protagoniste, Abel Tiffauges, est un personnage marginal, solitaire et complexe, fasciné par la pureté et la force. Arrêté puis transféré en Allemagne au début de la guerre, il devient responsable d'un camp de formation pour jeunes garçons destinés à former l'élite du régime nazi.

Dans l'extrait retenu, le narrateur homodiegétique, témoin extérieur de l'incendie qui ravage le pensionnat Saint-Christophe, profite du passage d'une ambulance à travers la grille d'entrée du collège, pour se faufiler à l'intérieur de l'enceinte de l'établissement. Il observe alors les conséquences de la catastrophe. Toutefois, il convient de signaler que la connaissance du contexte n'était pas indispensable à la bonne compréhension du passage proposé aux candidates et aux candidats.

Traduction commentée par séquences

1. Heureusement l'incendie s'était déclaré très tôt – à six heures et quart précisa quelqu'un –

Afortunadamente el incendio se había declarado muy temprano – a las seis y cuarto, precisó alguien –

Ce segment d'apparence simple a pourtant donné lieu à de nombreux barbarismes lexicaux, que l'on ne reproduira pas ici, pour la traduction de l'adverbe « heureusement ». Le jury a aussi sanctionné comme des faux sens les traductions par « felizmente » ou « dichosamente » trouvées dans certaines copies. De plus, des confusions sur les temps verbaux ont été fréquentes. Le jury s'est montré ferme dans la sanction de toute forme verbale qui n'était pas bien conjuguée au plus-que-parfait de l'indicatif pour « s'était déclaré » et au passé simple pour « précisa » et nous tenons à rappeler ici l'importance de la maîtrise des règles d'accentuation, qui compte parmi les attendus fondamentaux d'un futur professeur d'espagnol.

2. à une heure où les classes étaient vides.

A una hora en la que las aulas estaban vacías

Le pronom relatif français « où » à valeur temporelle a parfois été traduit par l'adverbe relatif « donde » qui relève de l'espace et non du temps. Pour situer dans le temps l'espagnol emploie généralement le relatif « que » précédé de la préposition « en » (Bedel, §479 ; Gerboin et Leroy, §544). Les traductions correctes acceptées par le jury incluaient donc : « en que », « en la que », ou « en la cual ».

Par ailleurs, le jury a pu constater que certaines candidates et certains candidats méconnaissent l'usage des verbes *ser* et *estar*. Il convient de rappeler que *estar* s'emploie pour exprimer un état – que celui-ci soit durable ou non –, considéré comme accidentel ou non essentiel, par opposition à *ser*, qui exprime l'essence ou l'existence même d'un être ou d'une chose (Bedel, §312 ; Gerboin et Leroy, §283). Dans ce cas précis, c'est bien entendu le verbe *estar* qu'il fallait utiliser.

3. On affirmait qu'il n'y avait pas de victimes.

Se afirmaba que no había víctimas

Cette courte séquence met en lumière un point de grammaire fondamental que toute candidate et tout candidat devrait maîtriser. En effet, la traduction du pronom personnel français « on » peut être rendue de plusieurs manières en langue espagnole et il est donc essentiel de bien en comprendre le sens contextuel pour en proposer une traduction pertinente. Une analyse précise de la situation d'énonciation et du cadre narratif permettait de comprendre que le narrateur ne pouvait être inclus dans la personne indéterminée, dans la mesure où il se positionne à l'extérieur du récit, comme un témoin. La traduction

par une première personne du pluriel, qui impliquerait le locuteur dans l'action, était à bannir et a été sanctionnée comme un solécisme grave. On pouvait opter soit pour la tournure impersonnelle « se afirmaba » (Bedel, §410 ; Gerboin et Leroy, §140) soit pour la troisième personne du pluriel « afirmaban », utilisée pour rapporter des faits sans identifier le sujet ni impliquer le narrateur (Bedel, §414 ; Gil et Macchi, § 3.7)

Les deux verbes de la phrase, « affirmait » et « il n'y avait pas », sont à l'imparfait de l'indicatif et devaient donc être rendus au même temps en espagnol, en veillant à l'accentuation correcte de « había », en raison du hiatus.

Il convient également de rappeler que *haber*, conjugué à l'imparfait dans l'extrait à traduire, est impersonnel et s'emploie toujours à la troisième personne du singulier, même lorsqu'il est suivi d'un complément pluriel comme *víctimas*. Un accord fautif du verbe avec ce complément constitue un solécisme grave.

Enfin, le jury déplore que certaines candidates et certains candidats aient traduit « il n'y avait pas » par une forme du verbe *tener*. Une telle erreur, à ce stade du cursus, est inacceptable et dénote une méconnaissance flagrante des structures fondamentales de l'espagnol.

4. Pourtant le portail s'ouvrit tout à coup et une ambulance se fraya la voie dans la foule.

Sin embargo, la cancela se abrió de repente y una ambulancia franqueó el paso entre la multitud.

Dans cette séquence, de nombreuses candidates et de nombreux candidats ont buté sur la traduction du vocabulaire.

Le terme « *portail* », qui désignait ici la grille d'entrée du collège, ne devait pas être traduit par « *puerta* », « *portón* » ou « *portal* », qui relèvent d'un faux sens. La traduction appropriée dans ce contexte est « *cancela* » ou « *verja* ».

L'expression « *se fraya la voie* » a donné lieu à des propositions fantaisistes. Le jury a accepté des traductions telles que « *franqueó el paso* » (le verbe *franquear* signifie « *abrir camino, desembarazar, quitar los impedimentos que estorban e impiden el curso de algo* », DRAE) ou « *se hizo camino* » « *se abrió paso* », à condition que les verbes aient été correctement conjugués au passé simple. En effet, de nombreuses candidates et de nombreux candidats n'ont pas reconnu les formes verbales françaises au passé simple – « *s'ouvrit* » et « *se fraya* » – et les ont traduites par d'autres temps. Le jury souligne une fois de plus l'importance de maîtriser les conjugaisons dans les deux langues, tant pour la compréhension du texte à traduire que pour sa traduction fidèle et grammaticalement correcte.

5. Quand elle passa près de moi,

Cuando pasó cerca de mí,

Certaines candidates et certains candidats ont utilisé à tort le présent de l'indicatif, voire du subjonctif, pour traduire « elle passa ». Cela montre un manque d'analyse chez celles et ceux qui n'ont pas pris suffisamment le temps de relire le texte source et comprendre que le narrateur relatait un événement qui avait eu lieu dans le passé. Comme cela a été indiqué dans les conseils généraux, l'exercice de la traduction demande rigueur et précision ; toute lecture hâtive, étourderie ou approximation conduit à des erreurs préjudiciables.

Enfin, il convient de rappeler que le pronom « *mí* » porte un accent diacritique, indispensable pour le distinguer du possessif *mi* et que le jury sanctionne lourdement ces fautes d'accent grammaticales.

6. je reconnus le visage hagard et bouffi de la mère de Nestor, assise à l'intérieur.

reconocí el rostro desencajado e hinchado de la madre de Nestor, que estaba sentada dentro.

Les adjectifs « *hagard* » et « *bouffi* » ont posé des problèmes de compréhension lexicale. Rappelons que lorsqu'un mot est inconnu, il est préférable d'en déduire un équivalent plausible à partir du contexte plutôt que d'inventer un mot ou de laisser un vide, un faux sens étant moins pénalisé qu'une omission. Il était possible de traduire « *hagard* » par « *desencajado* », « *azorado* » ou « *aturdido* » et « *bouffi* » par « *hinchado* », « *abotagado* », « *abotargado* » ou « *inflado* ».

De plus, nous rappelons que les noms propres ne doivent pas être traduits. « *Nestor* » devait donc rester inchangé.

7. Je me glissai dans la cour du collège avant que les portes ne se refermassent.

Me colé en el patio del instituto antes de que las puertas se volvieran a cerrar.

La nuance apportée par le verbe pronominal « se glisser » a souvent été perdue dans de nombreuses traductions. Il ne s'agit pas d'entrer simplement, mais d'entrer subrepticement : d'où l'intérêt d'utiliser le verbe *colarse* qui signifie « introducirse a escondidas o sin permiso en alguna parte » (DRAE) ou d'ajouter au verbe « entrar » ou « introducirse » un adverbe – par exemple *discretamente* –, ou une expression comme *a hurtadillas*.

Le verbe de la proposition principale étant au passé simple, le verbe de la proposition subordonnée temporelle introduite par « avant que » devait être conjugué au subjonctif imparfait, conformément à la concordance des temps requise en espagnol : « se volvieran/ se volviesen a cerrar » ou « se cerraran/ se cerrasen de nuevo ». Beaucoup de barbarismes verbaux sont à regretter pour le subjonctif imparfait. Rappelons que la voyelle de l'infinitif *e* ne diphtongue en *ie* qu'au présent de l'indicatif et du subjonctif, c'est-à-dire lorsqu'elle est tonique.

Quant au verbe « refermer » composé du préfixe « re- » suivi du verbe « fermer », l'espagnol utilise la périphrase *volver a* + infinitif (Gerboin et Leroy, §321 ; Bedel, §188.d) ou l'emploi des locutions adverbiales *de nuevo, otra vez*.

8. Tous les internes étaient là, rassemblés en petits groupes, immobiles, échangeant des propos à mi-voix.

Todos los internos estaban allí, reunidos en pequeños grupos, inmóviles, intercambiando comentarios a media voz.

Les erreurs dans ce segment ont surtout porté sur l'usage du déictique. Dans un récit au passé, les adverbes de lieu *aquí* ou *acá* ne sont pas utilisés et ont été sanctionnés, seules les formes *allí* ou *allá* qui font référence au déterminant démonstratif *aquel*, servent à situer l'objet (ici la cour du collège) dans un temps éloigné, ce qui est le cas dans un récit rétrospectif (Bedel, §153.c).

Le substantif « propos » avait le sens ici de « paroles dites au sujet de qqn, qqch., mots échangés » (*Le Robert*) et la traduction correcte était donc « comentarios ».

Quant à l'expression « à mi-voix », elle a souvent été mal rendue. Le jury a accepté les traductions « a media voz » et « en voz baja ».

9. On avait prié les externes qui le pouvaient de rentrer chez eux.

Se había pedido a los externos que podían hacerlo que volvieran a sus casas.

Cette phrase recouvre plusieurs points de grammaire contrastive importants, elle constitue donc un bon indicateur du niveau de compétence linguistique des candidates et des candidats dans les deux langues. Pourtant, un grand nombre d'entre elles et eux ont montré une maîtrise insuffisante de ces points de grammaire essentiels.

D'une part, la traduction du pronom « on », déjà abordée plus haut (cf. segment 3), devait être rendue soit par une construction pronominale impersonnelle (« se había pedido »), soit par une forme impersonnelle à la troisième personne du pluriel (« habían pedido »). Les traductions utilisant la première personne du pluriel étaient à proscrire et le jury les a sanctionnées comme un solécisme grave.

D'autre part, rappelons que l'emploi de « que + subjonctif » est obligatoire en espagnol après de nombreux verbes exprimant un ordre, une prière ou un conseil au discours indirect, comme c'est le cas ici. Les candidates et les candidats devaient, de plus, veiller à conjuguer correctement le verbe principal au plus-que-parfait de l'indicatif, et le verbe de la subordonnée au subjonctif imparfait, conformément à la concordance des temps requise en espagnol.

Par ailleurs, certaines candidates et certains candidats semblent ignorer le sens du verbe « prier » dans ce contexte et l'ont traduit par « rezar » ou « orar », ce qui constitue ici un non-sens. Si, en effet, le verbe « prier » peut avoir le sens de « s'adresser à (Dieu, un être surnaturel) par une prière » (*Le Robert*), il a le sens ici tout simplement de « demander » et pouvait être rendu en espagnol par « pedir » ou « rogar ». Enfin, une autre difficulté résidait dans la traduction du pronom « le ». Un calque du français était erroné et a été sanctionné par le jury. Il fallait recourir à l'ajout du verbe *hacer* pour expliciter l'action, et intégrer le pronom complément d'objet direct « lo » en enclise à l'infinitif (« hacerlo »).

10. Personne ne fit attention à moi, et je devais faire ainsi ce jour-là la première expérience de l'incroyable célérité des autres au signe fatidique qui me distingue entre tous.

Nadie me prestó atención, y aquel día había de experimentar así por primera vez la increíble ceguera de los otros ante la señal fatídica que me distingue entre todos.

La double négation française (« Personne ne ») ne pouvait être rendue par une double négation en espagnol. Le pronom indéfini négatif « nadie » occupe ici la fonction de sujet et aucune particule comme

« no » n'est nécessaire devant le verbe (« Nadie me prestó atención »). Le jury a donc sanctionné la double négation comme un solécisme.

Le verbe « je devais » était à mettre en relation avec « Personne ne fit attention à moi ». Il n'avait donc pas le sens ici d'une obligation imposée de l'extérieur et pouvait parfaitement être rendu par la locution verbale « había de » qui correspond à la construction périphrastique *haber de* + infinitif, conjuguée ici à l'imparfait de l'indicatif. En effet, elle exprime une obligation atténuée que le sujet s'assigne à lui-même (Bedel, §423) ou une nécessité vue depuis le passé, mais avec une idée de destin, de fatalité, voire de solennité. Elle exprime aussi généralement « une légère obligation, qui ne découle pas d'une nécessité (*tener que*) ni de l'observance d'une loi, d'une règle (*deber*), mais d'une convention, d'un rendez-vous pris, d'un accord passé, d'une situation particulière ; s'y ajoute souvent une nuance de conséquence » (Gerboin et Leroy, §275.3). Le jury a donc sanctionné « tenía que hacer » comme un gros faux-sens. Le substantif français « cécité », visiblement méconnu, a donné lieu à de nombreuses traductions fantaisistes. La cécité étant l'« état d'une personne aveugle » (*Le Robert*), les substantifs espagnols « ceguera » ou « ceguedad » devaient donc être choisis.

11. Il était donc possible d'ignorer la relation évidente, éclatante qui unissait cet incendie et mon destin personnel !

¡Así que era posible ignorar la relación evidente, notoria, que unía aquel incendio y mi destino personal!

La locution conjonctive consécutive « así que », dans une phrase exclamative, était ici propre à rendre la conséquence et signifiait « de sorte que », « donc » (Bedel, § 529.a).

Le jury a sanctionné comme une erreur de construction l'emploi de la préposition espagnole *de* après « era posible ». Nous souhaitons rappeler que dans ce cas de figure, la construction espagnole est directe, contrairement au français (*es posible* + infinitif).

Quant à la traduction de l'adjectif démonstratif « cet », il fallait privilégier « aquel » et « ese » (« aquel incendio »), et exclure « este ». Nous rappelons que chacune des trois formes des démonstratifs est, par rapport aux deux autres, une façon spécifique de situer, dans l'espace ou dans le temps, ce qui est désigné par le démonstratif : personne, chose, idée (Gerboin et Leroy, §50). Dans ce contexte, le démonstratif « aquel » a une valeur déictique temporelle et aussi affective. Il permet au narrateur de marquer une distance rétrospective (l'incendie appartient à un passé clairement défini, situé, sans ambiguïté), de souligner l'importance ou la singularité de l'événement (cet incendie-là, celui qui a changé le cours des choses) et de dramatiser (on parle d'un événement déterminant lié à un destin personnel). Enfin, il convient de rappeler que le jury sanctionne le non-respect des règles de la ponctuation espagnole. Il fallait donc redoubler de vigilance et ne pas oublier les points d'exclamation (j...!).

12. Ces hommes stupides qui s'apprêtaient à m'écraser pour une peccadille –

¡Aquellos hombres estúpidos que se disponían a hundirme por una nimiedad

Pour la traduction du démonstratif « ces » dans un récit au passé, l'espagnol emploie « aquel » ou « ese » (Bedel, §154.c). Le démonstratif « aquellos » désigne ceux dont on parle et correspond aux pronoms « ellos » (Bedel, §154.b). Il souligne ici que ces hommes sont clairement identifiés, mais mis à distance par le narrateur. Le jury a aussi accepté le démonstratif « esos », pouvant évoquer également ici le mépris ou le rejet (Gerboin et Leroy, §54.c).

L'expression française « s'apprêter à » pouvait être rendue en espagnol par « disponerse a » ou « estar a punto de ». Le jury a sanctionné comme contresens les traductions qui proposaient les verbes « apretarse » ou « arreglarse ».

La préposition française « pour » devait être traduite par la préposition espagnole « por » à valeur causale dans ce contexte (ils s'apprêtaient à l'écraser à cause d'une peccadille, à cause d'une chose sans importance). Nous en profitons pour rappeler que *por* sert à exprimer la cause (Bedel, § 227.b).

13. dont j'étais de surcroît innocent

de la que además era inocente

La traduction du pronom relatif « dont » est la difficulté majeure de cette séquence. Il ne fallait absolument pas utiliser le relatif « cuya ». Rappelons que « cuyo » est lié à un substantif qu'il introduit. En aucun cas un verbe ne peut séparer ces deux éléments. (Henry Gil et Yves Macchi, § 6.16). Lorsque « dont » est complément du nom (c'est-à-dire qu'il relie deux substantifs dans un rapport de dépendance), il se traduit par « cuyo », se place entre l'antécédent et le nom qu'il détermine et s'accorde avec ce dernier. Lorsque « dont » est complément du verbe de la proposition relative, complément d'un adjectif ou d'un adverbe,

il se traduit par « del que », « de la que », « de los que », « de las que » (si l'antécédent est une chose) ou par « de quien », « de quienes » lorsque l'antécédent est une personne (Gerboin et Leroy, §536-542). Dans ce segment, « dont » est complément de l'adjectif « innocent » et représente le substantif « une peccadille » dans la relative. Par conséquent, il fallait traduire par « de la que » au féminin singulier en accord avec le substantif antécédent féminin espagnol « una nimiedad » (voir séquence précédente 12).

14. ne reconnaîtraient jamais, quand même je leur hurlerais la vérité en pleine face
no reconocerían nunca, aun cuando les gritara la verdad en plena cara

La concession introduite par la locution conjonctive « quand même » (équivalente à « quand bien même ») a donné lieu à de nombreuses erreurs. Les membres du jury déplorent la méconnaissance de cette expression qui s'est manifestée dans de nombreuses copies par de véritables traductions littérales ou calques tels que « *cuando mismo » relevant du barbarisme lexical, ce qui a été lourdement sanctionné. Il fallait donc opter pour les conjonctions « aun cuando » ou « aunque » (signifiant « quand bien même » ou « même si ») pour traduire correctement ce segment à valeur concessive.

Quant au mode à choisir dans la proposition subordonnée de concession, Pierre Gerboin et Christine Leroy rappellent que « si l'action de la subordonnée n'est pas – pas encore – réalisée ou considérée comme non réalisée par le locuteur, l'espagnol utilise le subjonctif. » (Gerboin et Leroy, § 589). C'est ce critère qui est à prendre en compte, indépendamment du mode et de la conjonction utilisés en français qui, sur ce point, a une syntaxe complètement différente (Gerboin et Leroy, § 587). Par conséquent, dans ce contexte passé, hypothétique ou imaginaire, le conditionnel français « je leur hurlerais », exprimant une action possiblement réalisable par le narrateur, devait être traduit en espagnol par un imparfait du subjonctif : « aun cuando les gritara ».

15. la part que j'avais dans le châtement qui venait de frapper Saint-Christophe !
el papel que desempeñaba yo en el castigo que acababa de asolar a Saint-Christophe!

« La part » signifie ici le rôle, l'implication, la responsabilité, et ne pouvait être traduit littéralement : il fallait privilégier les substantifs « el papel », « el rol » ou encore « la responsabilidad ». Cependant, « El papel que yo tenía » a été sanctionné comme faux-sens, et les candidates et les candidats devaient alors privilégier les verbes « desempeñar » ou « jugar ».

Même si le contexte suffisait à éclairer l'identité du sujet du verbe « desempeñaba » et que la présence du pronom personnel sujet ne relevait pas d'une nécessité absolue, le jury recommande la présence de « yo » car il permet de clarifier les choses, de même qu'il ajoute une emphase bienvenue dans cette construction exclamative.

Le choix du verbe « asolar » pour traduire frapper était particulièrement pertinent dans la mesure où il renforce la notion de destruction violente par le feu et de désastre collectif (« Arrasar o destruir completamente un [lugar] », *Diccionario panhispánico de dudas*).

L'emploi de la préposition « a » après « asolar » était bienvenu car elle permettait de personnifier le lieu que représente le pensionnat Saint-Christophe (comme si la catastrophe s'abattait sur un personnage) et de le dramatiser davantage, ce qui est assez fréquent dans un registre littéraire ou soutenu. Cependant, le jury a accepté les traductions proposant les expressions « golpear a » ou « caer en ».

Enfin, il ne fallait pas traduire « Saint-Christophe » en espagnol, ni oublier de respecter la ponctuation en situant correctement les points d'exclamation, comme cela a été signalé précédemment.

Épreuve écrite disciplinaire appliquée

Rapport établi par Géraldine Adamy, Anne Chauvigné-Diaz, Carine Fauvet et César Ruiz Pisano

Propos introductif

Comme cela est indiqué sur le site www.devenirenseignant.gouv.fr, l'épreuve écrite disciplinaire appliquée (EEDA), dure 6 heures et est affectée d'un coefficient 2.

« [Elle] place le candidat en situation de choisir des documents, d'en produire une analyse critique, puis de construire une séquence d'enseignement à partir du sujet remis par le jury. Elle permet d'évaluer la capacité du candidat à concevoir et mettre en œuvre une séquence d'enseignement permettant la structuration des apprentissages à un niveau visé et au regard des instructions officielles.

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

Parmi ces supports, le candidat opère des choix. Sur la base de l'étude et de la mise en relation des documents qu'il sélectionne, il conçoit et présente la séquence pédagogique qu'il envisage. Il mentionne ses objectifs (linguistiques, communicationnels, culturels, éducatifs, etc.) et les moyens et stratégies qu'il compte mettre en œuvre pour les atteindre en fonction de la classe.

Les textes en langue étrangère qui figurent parmi les supports proposés à la réflexion du candidat comportent une sélection de faits de langue, signalés par un soulignement. Le candidat décrit, analyse et explicite en français, selon les indications mentionnées par le sujet, un ou des faits de langue dans la perspective du travail en classe lors de cette séquence pédagogique.

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire. »

Cette épreuve est l'occasion pour les candidates et les candidats de démontrer leur capacité à analyser efficacement des supports, à opérer rapidement des choix à la lumière de leur réflexion pédagogique et didactique, afin de proposer une séquence réaliste. Le jury est particulièrement attentif à la connaissance et à l'usage adéquat des concepts didactiques manipulés par les candidates et les candidats (activité langagière, approche actionnelle, différenciation, évaluation, remédiation, médiation...). L'analyse des faits de langue soulignés s'inscrit dans une démarche linguistique et didactique puisqu'il est attendu que les candidates et les candidats ne se limitent pas à une simple description grammaticale ou morphosyntaxique des éléments soulignés, mais bien qu'ils les envisagent à la fois comme des objets d'analyse linguistique et comme des leviers pour l'enseignement.

Le jury rappelle que, si le dossier proposé pour l'épreuve écrite disciplinaire est en lien avec le thème ou un des axes inscrits au programme de la session concernée, le dossier de l'épreuve écrite disciplinaire appliquée peut être mis en lien avec tous les thèmes et axes d'étude figurant dans les programmes des lycées et collèges.

Le dossier de la session 2025 s'inscrivait dans l'axe « Territoire et mémoire » du cycle terminal et se composait des documents suivants :

- documento 1 : Juan VILLORO, *Arrecife* (2012), La Habana, Fondo Editorial Casa de las Américas, 2014, pp. 40-41.
- document 2 : Sylvia IPARRAGUIRRE, *La Tierra del Fuego* (1998), Buenos Aires, Suma de Letras, 2001, pp. 21-23.
- document 3 : Joaquim SUNYER I DE MIRÓ, *Mediterráneo (Mediterrània)*, 1910-1911, óleo sobre lienzo, 85,5 x 130 cm, Colección Carmen Thyssen-Bornemisza (Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, Madrid).

- document 4 : Rafael BACHILLER, « Lo que el bello mar esconde », 26 de agosto de 2021, *Opinión, El Mundo*. Ilustración : Raúl Arias.

<https://www.elmundo.es/opinion/2021/08/26/61262851fc6c83a4678b45d5.html>

- document 5 : Joan Manuel SERRAT, «Mediterráneo», incluido en el álbum *Mediterráneo*, 1971, Zafiro/Novola. Letra y música del autor.

- document 6 : Manuel VICENT, « Reencuentro », 12 de julio de 2020, *Columna, El País*.
<https://elpais.com/opinion/2020-07-11/reencuentro.html>

Qualité de la langue

Nous attirons l'attention des candidates et des candidats sur le fait que cette épreuve rédigée en français doit permettre d'apprécier leur degré de maîtrise de la langue. Outre le fait qu'il s'agit d'une compétence essentielle figurant dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, une connaissance solide de la langue française est indispensable aux candidates et aux candidats pour exprimer avec clarté et rigueur le cheminement de leur réflexion dans la conception d'une séquence. Nombre de copies sont parsemées d'erreurs d'orthographe, d'accords, d'accents, de ponctuation, de syntaxe, de conjugaison et de barbarismes. Comme chaque année, le jury insiste donc sur l'importance de manier avec aisance un registre de langue modélisant, adapté à une situation de classe face à des élèves. Le recours à une langue familière ou trop alambiquée, qui montre que les mots ou les concepts employés ne sont pas maîtrisés est du plus mauvais effet. Une langue riche, nuancée, claire et bien construite a été valorisée. Le passage d'une langue à l'autre au sein d'une même phrase ne saurait être accepté ; il est possible toutefois d'étayer et d'illustrer le propos au moyen de citations précises mises entre guillemets et explicitées.

De la même manière, le jury attend des candidates et des candidats la maîtrise de la langue espagnole, qui peut être utilisée lors de la formulation de la problématique et des consignes destinées aux élèves.

En tant que futur enseignant, le soin apporté à la copie (graphie, présentation) est également essentiel. La lecture des rapports des années précédentes viendra compléter ces éléments en éclairant les futures candidates et les futurs candidats sur les écueils à éviter.

Partie A : analyse des documents

L'analyse approfondie des documents est la première étape indispensable à la conception d'une séquence d'enseignement cohérente. Le jury déplore des analyses trop souvent superficielles, voire une absence d'analyse, les candidates et les candidats se contentant de résumer ou de paraphraser les textes, de décrire le tableau ou la photo sans s'interroger sur les partis pris des auteurs et des artistes, sur la vision qu'ils ont choisi de donner des relations entre l'Homme et la mer, sur les procédés qu'ils utilisent. La dimension fictionnelle du document 1 ou le fait que le document 4 soit un article d'opinion n'ont pas toujours été pris en compte. Faute d'une analyse étayée, la lecture des documents a trop souvent été guidée par les idées préconçues des candidates et des candidats sur les thèmes abordés, ce qui a conduit à une lecture superficielle peu propice à la problématisation d'une séquence, voire à des contresens et des non-sens. Prenons le document 1 à titre d'exemple : la destruction de l'environnement a souvent été le seul élément commenté, laissant de côté la critique de l'impérialisme économique, pourtant fondamentale ; la mention de Cuba dans le paratexte a également conduit beaucoup de candidates et de candidats à situer l'action à Cuba et à rédiger des digressions hors-sujet et incohérentes (dans un contexte d'embargo, comment un Étatsunien pourrait-il faire des affaires dans l'île ?) alors qu'une analyse des références présentes dans le texte aurait permis d'identifier l'espace géographique de la côte mexicaine.

Les copies des candidates et des candidats qui ont fait montre d'une maîtrise satisfaisante des outils d'analyse propres à chaque type de document, tenant compte de leurs spécificités, et qui ont su mettre ces connaissances au service de leur démonstration ont été valorisées. Parmi les erreurs ou pratiques inefficaces fréquemment constatées, nous pouvons citer la confusion entre auteur et narrateur ou lieu de l'action et lieu d'édition, la mention de figures de styles à mauvais escient, le relevé de citations non exploitées, etc.

Question A1 : Vous proposerez un commentaire du document 1

Le jury attendait que les candidates et les candidats proposent une analyse littéraire (et non une simple paraphrase du texte, souvent descriptive, qui ne permet pas de construire un regard critique ni d'identifier les enjeux du document) assortie d'une problématisation : par exemple, en quoi les procédés d'écriture contribuent-ils à dresser un tableau sans concession d'un modèle économique en décadence ?

Les candidates et les candidats pouvaient relever la vision apocalyptique et/ou l'idée de dystopie dans un extrait pouvant faire penser au genre de la science-fiction ; la tension entre la dimension morale et les bénéfices économiques ; le déclin de la côte par les effets conjugués de facteurs naturels et humains ; la révélation progressive des informations propre à la technique du suspense ; l'explication de la solution apportée pour sauver l'hôtel *La Pirámide* de la faillite, à savoir l'exploitation du plaisir paradoxal que provoque la peur chez des touristes en mal de sensations fortes. Il s'agit donc d'une critique sociale du Mexique contemporain qui oscille entre réalisme et parabole : elle s'appuie sur une description méthodique du paysage (qui devait être analysée), sur l'utilisation de termes scientifiques et sur une dimension morale suggérée au fil du texte, particulièrement à travers l'un des personnages.

Le texte pouvait être découpé en trois mouvements : lignes 1 à 6, la présentation des personnages et de l'univers fictionnel ; lignes 7 à 23, la construction du décor (le paysage côtier) et de l'atmosphère romanesque ; lignes 24 à 41, la découverte de l'hôtel, la naissance et le développement d'un concept touristique ambigu. D'autres découpages, thématiques notamment, étaient envisageables à condition que ces choix soient justifiés.

Réduire le document à une description de ce qu'est le tourisme ou à une critique du tourisme de masse n'était pas acceptable, tout comme les confusions entre auteur et narrateur ou l'erreur qui consistait à situer l'extrait à Cuba. Par ailleurs, les outils d'analyse littéraire ont été trop peu mobilisés : une analyse du discours littéraire aurait, par exemple, permis de repérer les métaphores contenues dans les phrases « El litoral había entrado en una fase de agonía » ou « La costa se devoraba lentamente a sí misma » qui tendaient à humaniser la nature. Rares sont les candidates et les candidats qui ont parlé de métaphore, personnification, métonymie, oxymore, voix poétique, etc., en analysant véritablement l'intérêt de ces figures de style et l'effet obtenu par leur utilisation.

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

Même s'il n'est pas attendu que les candidats et les candidates fournissent une analyse détaillée du document 2 et des autres documents qu'ils et elles auront retenus, il est important qu'ils et elles démontrent leur capacité à dégager les axes de sens principaux de chacun de ces documents et leur intérêt en lien avec le fil directeur du dossier. Un résumé des textes ou une simple description du tableau ne sauraient suffire.

Le document 2 propose une description qui imbrique totalement réalité (données géographiques précises, nom scientifique, origine historique du nom de la terre de feu) et imaginaire (la queue d'un dragon, les bateaux perçus comme des êtres surnaturels), territoire (un paysage grandiose, la Terre de feu, mais également l'ensemble du continent américain dans toute sa diversité) et mémoire collective (un homme générique à valeur universelle, la rencontre des Espagnols et des habitants du « bout du monde »).

Le document 3, seul document purement iconographique du corpus, propose une vision idéalisée et paradisiaque de la Méditerranée, où l'homme vit en harmonie avec une nature accueillante, généreuse et protectrice. La nudité des personnages, la présence des animaux familiers, les moyens de subsistance offerts par la nature, les couleurs ainsi que la paix qui se dégage du tableau nous placent en présence d'un paradis perdu (références à l'Éden).

Le document 4 est un article d'opinion qui retrace de façon ciblée certaines étapes de l'évolution du rapport de l'homme à la mer, à différentes époques. Après avoir évoqué les raisons qui expliquent le succès touristique du bord de mer de nos jours, il alerte sur la pollution et la destruction maritime dans le monde, dans le but de faire réagir les lecteurs. L'illustration qui accompagne le texte permet, dès le premier regard, d'interpréter le titre.

Le document 5, chanson du *cantautor* catalan Joan Manuel Serrat, est un hommage à la Méditerranée, dépositaire de la mémoire individuelle (la Méditerranée est un élément constitutif de l'identité de la voix poétique) et collective (évoquant des épisodes douloureux de l'Histoire qui ont marqué la région). Le texte apparaît à la fois comme une ode et comme un testament dans lequel le poète exprime ses dernières volontés : s'unir à la Méditerranée pour l'éternité.

Le document 6 est un article d'opinion dans lequel Manuel Vicent évoque le rôle de la mer dans l'histoire individuelle d'une personne ainsi que le lien entre la mer et l'Histoire (métaphore de la lutte contre l'adversité, symbole de liberté et protection lors des épisodes noirs de l'Histoire).

C'est la détermination de ces axes de sens qui permettra aux candidats et aux candidates de choisir l'orientation qu'ils et elles souhaitent donner à la séquence et de sélectionner les deux supports qu'ils et elles retiendront, en plus des documents 1 et 2. Ce choix doit être justifié et argumenté de manière pertinente, en tenant compte de critères culturels, pragmatiques et linguistiques.

Question A3 : Vous montrerez la complémentarité de ces quatre documents en précisant comment ils s'inscrivent dans l'axe : « Territoire et mémoire »

La mise en relation des documents constitue une étape essentielle à une conception de séquence cohérente : c'est de la confrontation des documents que découle la problématisation et la détermination des objectifs de la séquence.

Ce dossier permet d'illustrer l'axe « Territoire et mémoire » à travers des espaces variés (Espagne et Amérique Latine) et à toutes les époques (depuis les débuts des civilisations jusqu'à aujourd'hui) et montre que la thématique des liens qui s'établissent entre le littoral maritime et les hommes est un sujet partagé, notamment lorsqu'il est question des préoccupations écologiques. La variété des types de supports permet d'aborder la thématique par le biais de différents langages et d'en faire une source d'inspiration artistique mais également un objet de réflexion et de polémique.

Le jury constate que de réels efforts ont été fournis par les candidates et les candidats pour montrer les liens entre les documents, notamment au travers du thème traité. Le lien avec l'axe a également été évoqué mais de façon inégale : si la mise en relation avec la dimension « territoire » n'a pas posé de problème, celle avec la dimension « mémoire » s'est révélée plus compliquée. Plusieurs formes de mémoires étaient pourtant présentes dans les documents : mémoire individuelle, sensorielle, conceptuelle. Les mises en relation les plus réussies sont celles qui n'ont pas envisagé séparément chacun des deux termes de l'axe mais qui les ont, au contraire, articulés dans un même mouvement avec le thème du dossier.

Les justifications de l'ordre d'étude des documents proposées par les candidates et les candidats ont été diverses. Les exposés les plus réussis sont ceux dans lesquels elles et ils sont parvenus à croiser plusieurs critères. Parmi ceux-ci, le plus fréquemment évoqué correspond à une logique thématique ; par exemple la dégradation progressive du paysage maritime, liée à l'activité touristique, analysée au fil des documents 3 (vision paradisiaque d'un Éden originel), 2 (vision positive, là encore en lien avec l'univers mythologique, mais avec un ancrage dans une géographie et un temps historique), 4 (apparition des notions de dégradation et de critique du tourisme) et 1 (vision la plus négative). La prise en compte des points d'appui et des difficultés de chaque document pour construire les compétences pragmatiques des élèves était également appropriée : l'étude en fin de séquence du document 1, propice à une réflexion sur la responsabilité des hommes dans la destruction du paysage maritime et à une prise de position citoyenne des élèves, était ainsi pertinente ; à l'inverse, proposer ce document en début de séquence, à un moment où l'élève ne dispose pas encore des éléments réflexifs nécessaires, n'était pas réaliste. Le jury a apprécié les propositions qui montraient une prise en compte soit de la nature de chaque document (par exemple, l'entrée par la chanson était propice à un accès plus personnel à la thématique, à une approche sensible en accord avec le genre du document), soit de la focalisation / du point de vue exprimé (par exemple, en mettant en avant le décentrement progressif, passant d'un point de vue personnel dans le document 5, à une vision centrée sur l'individu mais avec une portée collective dans le document 6, à une perspective plus historique et collective dans le document 2).

Partie B : élaboration d'une séquence pédagogique

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.

La thématique proposée ne saurait se limiter à l'intitulé du programme du cycle terminal « Gestes fondateurs et mondes en mouvement » : elle doit au contraire être ancrée dans la spécificité du dossier proposé aux candidates et aux candidats, en faisant référence à la notion de territoire et de mémoire, et particulièrement à la mer.

En raison de la complexité de certains documents dans lesquels la présence de l'implicite est très forte, qui comportent des références culturelles et interculturelles nombreuses et présentent une langue complexe, la séquence serait proposée en classe terminale.

Toute séquence d'enseignement s'articule autour d'une problématique qui doit être accessible pour les élèves et créer en eux un réel questionnement au service de la compétence interculturelle. Une problématique doit inviter les élèves à réfléchir, à argumenter, à faire preuve d'esprit critique sur un sujet ancré culturellement. Le jury constate que la détermination d'une problématique englobant les deux termes de l'axe « Territoire et mémoire » ainsi que l'ensemble des documents retenus a représenté une difficulté pour beaucoup de candidates et de candidats, ce qui a eu un impact sur les pistes de mise en œuvre proposées par la suite : en l'absence d'une cohérence globale, les documents ont alors été traités indépendamment les uns des autres, ce qui n'était pas pertinent. Parmi les problématiques possibles, nous pouvons citer « Dans quelle mesure les hommes modifient-ils le patrimoine maritime dont ils ont hérité ? » (qui pouvait être traitée avec les documents 1, 2, 3 et 4) ou « La mer : miroir des histoires personnelles et de l'histoire collective ? » (documents 1, 2, 3, 5 et 6).

L'identification des prérequis linguistiques, culturels et pragmatiques indispensables aux élèves est certes nécessaire. Mais au-delà de la longueur, des caractéristiques linguistiques et de la nature des documents qui ne sauraient à elles seules justifier l'ordre choisi, les candidates et les candidats doivent articuler la séquence en fonction de la problématique retenue. S'il est important d'identifier les points d'appui et les difficultés de chaque document, il convient de prendre en compte également la construction progressive de la réflexion et des connaissances et compétences des élèves au regard des objectifs de la séquence.

La détermination des objectifs (culturels, pragmatiques, civiques, linguistiques) doit elle aussi répondre à une logique globale de séquence. Les objectifs sont à définir pour la séquence et non document par document ou séance par séance. C'est ce qui permet d'éviter « l'effet catalogue », notamment au niveau linguistique : une énumération de lexique, de structures grammaticales, de faits de langue relevés dans les documents mais qui ne sont pas nécessairement utiles pour accéder au sens des supports ou pour s'exprimer dans le cadre de la réflexion sur la problématique et qui, par conséquent, ne seront pas exploités dans la mise en œuvre (partie B3). Le jury rappelle que le travail sur la langue ne constitue pas un objectif en soi ; il s'agit bien de cerner l'utilité du fait de langue dans la réalisation de la tâche et au service du projet pédagogique.

Le jury attire l'attention des candidates et des candidats sur l'importance de mettre en cohérence les objectifs en fonction du niveau de classe ciblé. À titre d'exemple, dire que les élèves en classe de terminale vont découvrir où se situe la mer Méditerranée, qu'ils vont étudier l'imparfait ou qu'ils vont apprendre à décrire un tableau témoigne d'une profonde méconnaissance du parcours des élèves.

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 B.2 n'a littéralement pas été traitée par tous les candidats et les candidates, ou, dans certains cas, de façon trop superficielle. Elle est pourtant essentielle au sein de l'épreuve écrite disciplinaire appliquée du Capes puisqu'elle doit permettre, si elle a fait l'objet d'une analyse sérieuse, de réinvestir le fait de langue dans la question B.3 (mise en place d'une séquence) ainsi que dans la question B.4 (évaluations). En effet, le fait de langue étudié constitue un objectif linguistique à réactiver, acquérir, remobiliser et/ou consolider. Un entraînement régulier et méthodique (avec la création de fiches de

synthèse, par exemple), qui permettra à chaque candidate et à chaque candidat de se familiariser avec la grammaire espagnole, puis de se l'approprier, est primordial.

Nous rappelons donc que cette question doit être préparée, au même titre que les autres épreuves, bien en amont, c'est-à-dire tout au long de l'année de préparation au concours. Elle implique en effet de manipuler avec aisance la terminologie linguistique et grammaticale et de savoir décrire la nature et la fonction des différents éléments soumis à l'analyse. Le jury souligne, au-delà de l'épreuve elle-même, l'importance de ces compétences pour exercer le métier d'enseignant auquel les candidates et les candidats se destinent.

Enfin, la démarche linguistique du premier volet de la question doit être complétée par une présentation des valeurs du fait de langue en contexte, au sein du texte étudié, afin d'analyser les effets de sens voulus ou possibles. Il convient ensuite de déterminer comment et selon quels objectifs ce fait de langue peut être intégré dans la séquence. Ce dernier volet, à visée pédagogique, permet de faire le lien entre la théorie et la pratique et doit conduire, selon le niveau visé, à enrichir les objectifs linguistiques de la séquence. Le jury tient à signaler cette année encore que cette partie de l'épreuve a fait l'objet de propositions souvent trop fragmentaires (ou trop plaquées, trop apprises par cœur) de la part des candidates et des candidats, des propositions qui ne permettraient pas, en l'état, d'accéder au sens évoqué dans la question même.

Cette année, la question portait sur les phrases complexes comportant une subordonnée circonstancielle hypothétique (ou de condition) introduite par la conjonction *si* ; elle s'appuyait sur deux structures identiques du type « *si* + subjonctif imparfait, conditionnel ». Ces deux conditions, exprimées au subjonctif imparfait, renvoyaient à une réalisation improbable ou impossible. Il s'agit là d'une question importante en langue espagnole, qui met en lumière le fonctionnement différent de cette langue par rapport au français.

La consigne précisait le plan attendu (identification et description, fonctionnement et valeurs en contexte, intégration dans la séquence) : les évaluateurs recommandent donc aux candidates et aux candidats de s'en tenir à cette présentation et regrettent que nombre d'entre eux n'aient pas suivi ce plan, ce qui les a souvent amenés à rédiger un texte peu organisé, confus, et, pour certains, très incomplet. Pour toutes ces raisons, le jury conseille aux candidates et aux candidats de consacrer une heure entière à la question B.2 : c'est, en effet, le temps nécessaire pour réaliser l'explication des différentes étapes proposées dans l'intitulé de la question.

Afin de comprendre les attentes du jury (celles-ci étaient d'ailleurs clairement exposées dans l'intitulé de la question), nous reprenons ci-dessous les différentes étapes permettant d'apporter une réponse claire et structurée conduisant à traiter le fait de langue proposé cette année dans l'épreuve écrite disciplinaire appliquée.

Premier volet

Identification et description

Le premier attendu du jury pour cette épreuve est une identification du fait de langue proposé. Pour cette question, deux occurrences identiques quant à leur structure étaient soumises à l'analyse des candidates et des candidats. Les deux structures sont composées d'une proposition subordonnée circonstancielle de condition (protase) conjuguée au subjonctif imparfait « *si un hombre se plantara en la costa norte del estrecho de Magallanes mirando al sur* » pour la première et « *si el hombre alzara su cara al cielo* » pour la seconde, séparée par une pause (une virgule) de la proposition principale (apodose) au conditionnel présent, « *tendría ante sí, en línea recta y a unas pocas millas, el punto extremo de este conjunto...* » pour la première et « *podría ver sobre su cabeza la legendaria belleza de la Cruz del Sur,...* » pour la seconde. Par ailleurs, plusieurs morphèmes ont été soulignés dans le texte : il convenait de les catégoriser du point de vue grammatical et d'explicitier leurs fonctions. Les deux occurrences proposées sont introduites par la conjonction de subordination *si*, suivie d'un groupe nominal sujet composé du substantif « *hombre* » actualisé (déterminé) par l'article indéfini masculin singulier (« *un* ») puis par l'article défini masculin singulier (« *el* »). Dès l'identification, toute approximation terminologique, toute erreur au sujet de la catégorisation grammaticale des différents éléments ou de leur fonction a été sanctionnée par le jury.

Si l'identification des verbes conjugués dans les subordonnées (au subjonctif imparfait) et dans les principales (au conditionnel) n'a pas présenté, en règle générale, de difficulté particulière, leur description,

en revanche, était parfois lacunaire. Il convenait de relever, par exemple, que « plantarse » est un verbe pronominal et que « podría », auxiliaire de la périphrase verbale modale « podría ver », et « tendría » sont des verbes irréguliers. Si un rappel (synthétique) de la formation des temps (subjonctif imparfait, conditionnel) pouvait certainement enrichir la présentation, le jury déplore cette année encore que certaines candidates et certains candidats, futurs enseignants d'espagnol, ne maîtrisent pas la conjugaison ou encore l'accentuation.

Par ailleurs, peu de candidates et de candidats ont insisté sur l'alternance modale (indicatif vs subjonctif), d'autres encore n'ont même pas fait référence explicitement au mode subjonctif à ce stade de l'analyse alors que dans le développement des deux parties suivantes (exposé théorique et accès au sens) cette remarque était essentielle et devait permettre de distinguer entre elles les différentes propositions subordonnées circonstancielles de condition. C'est justement à travers cette alternance que l'on peut envisager l'action comme possible, probable ou bien irréalisable.

Certains candidats et certaines candidates ont fait l'effort de donner au moins quelques éléments de description (complément d'objet direct, complément circonstanciel...) du contexte immédiat des deux subordonnées, montrant ainsi qu'ils et elles avaient bien compris les deux énoncés. Le jury a valorisé cet effort au même titre que toutes les autres propositions qui mettaient en relation les deux occurrences soulignées avec les autres propositions subordonnées circonstancielles de condition qui structurent le texte et ont un intérêt certain dans la construction du sens lié à la condition (« [...] cargaría », « si abriera... » et même « si abre... »). Certaines candidates et certains candidats ont d'ailleurs problématisé la question en s'appuyant justement sur l'alternance modale dans les subordonnées de condition afin de la mettre en relation avec le degré de réalisation que le locuteur confère à l'événement décrit (peu probable, voire irréalisable compte tenu du contexte).

Exposé théorique : fonctionnement et valeurs possibles

Les propositions subordonnées circonstancielles ont toujours, comme leur nom l'indique, la fonction de complément circonstanciel et elles peuvent avoir des natures différentes, selon la conjonction de subordination qui les précède (le subordonnant indique par son sens la relation qu'entretient la subordonnée avec la principale). Elles sont destinées à fournir un « cadre » à l'action principale, c'est-à-dire à indiquer les circonstances qui rendent possible cette action. Dans le cadre des subordonnées conditionnelles (d'hypothèse), la réalisation de la principale dépend de la condition émise dans la subordonnée. Elles peuvent être introduites par *si*, ou par d'autres subordonnants comme *como*, *siempre* y *cuando*, *con que*...

Le jury a constaté que les candidates et les candidats ont su recenser globalement, mais de façon inégale, les différents types de propositions subordonnées circonstancielles de condition suivies d'une proposition principale (protase et apodose). Cette présentation, qui permettait de rendre compte de l'alternance modale (indicatif / subjonctif), pouvait être rédigée ou présentée sous forme de tableau. Ici, la description des différentes structures qui permettent d'exprimer la condition en espagnol constituait un prérequis pour comprendre les segments soulignés dans le texte : l'exposé théorique ne pouvait donc faire l'économie d'une explicitation de la vision exprimée dans la proposition conditionnelle et, en particulier, des différences liées à l'utilisation du mode indicatif et du mode subjonctif, celles-ci donnant lieu à un événement perçu comme possible, probable ou irréalisable. Avec *si* (la conjonction présente dans les deux segments à analyser), les propositions subordonnées se partagent entre l'indicatif et le subjonctif. Le jury attire à ce sujet l'attention des candidates et des candidats sur la maîtrise de la terminologie : les confusions terminologiques sur la catégorie de *si* ont été sanctionnées, tout comme les erreurs sur la description des temps verbaux et des propositions.

Le tableau suivant présente les différents types de structures en fonction du mode employé, la valeur qu'elles expriment et la probabilité de réalisation que le locuteur confère à l'événement.

INDICATIF dans la protase	
a. Possibles / réalisables dans le futur	
Si + présent	> présent/futur de l'indicatif
Si tengo tiempo,	voy – iré a verte
Si + présent	> impératif
Si tienes ganas,	¡hazlo!

SUBJONCTIF dans l'apodose	
b. Potentielle – irréalisable – irréel du présent	
Si + subjonctif imparfait	> conditionnel présent
Si tuviera dinero,	organizaría un viaje por Argentina.
c. Irréalisée – irréel du passé	
Si + plus-que-parfait du subjonctif	> conditionnel passé ou subjonctif plus-que-parfait
Si hubiera tenido más tiempo,	habría (hubiera) preparado mejor la fiesta.

Une présentation sous forme de tableau peut sans doute aider à rendre l'explication plus lisible mais elle ne dispensait pas les candidates et les candidats d'un exposé visant à expliquer les valeurs associées à chaque structure. Ainsi, la question invitait les candidates et les candidats à s'interroger sur les différents types de condition. Avec *si*, lorsque le locuteur considère comme improbable ou impossible la réalisation de la condition, celle-ci est exprimée par le subjonctif. Pour marquer une hypothèse irréaliste ou irréalisée, l'espagnol recourt ainsi à une régression temporelle et modale (en utilisant les temps imparfait ou plus-que-parfait et le mode subjonctif). Dans le cas contraire, il recourt à l'indicatif, indiquant ainsi qu'il accorde plus de chance à l'événement de se réaliser (potentiel : *Si tengo tiempo, iré a verte*).

Enfin, le tableau ci-dessus aurait pu être complété avec d'autres structures faisant intervenir l'imparfait ou l'infinitif, par exemple (*De haberlo sabido...*). Le jury a valorisé ces propositions tout comme les références à la différence qui existe entre le français et l'espagnol dans le choix du mode dans les subordinées (ici les conditionnelles au subjonctif). Il ne s'agissait pas, bien entendu, de proposer une étude contrastive, mais ces remarques pouvaient servir de transition vers le deuxième volet de l'épreuve : la mise en pratique de cet objectif linguistique dans une séquence de cours.

Accès au sens

Le jury a observé que certaines candidates et certains candidats se contentent de résumer à nouveau la partie du texte concernée par le fait de langue sans s'appuyer sur l'analyse linguistique précédente pour enrichir la compréhension fine du document. Dans cette partie de l'épreuve, le candidat ou la candidate doit démontrer sa capacité à utiliser le fait de langue pour faciliter l'accès des élèves à un élément du texte porteur de sens.

Ici, il s'agissait de faire participer le lecteur (et par conséquent les élèves) à la découverte d'un espace naturel difficilement accessible d'un seul coup d'œil dans la réalité, et à couvrir du regard l'Amérique du Sud en partant de la *Tierra del fuego*. La proposition « si un hombre se plantara » se conçoit comme difficilement réalisable : se positionner à cet endroit permet hypothétiquement d'observer en détail, depuis le détroit de Magellan, la côte, les îles, et d'appréhender toute l'étendue de cet espace. C'est tout un monde de possibles qui s'offre hypothétiquement au regard, mais l'appréhension de ce monde est, dans les faits, irréalisable.

Le jury a valorisé les copies qui ont montré que l'emploi de cette condition irréalisable fait écho à l'évocation dans le fragment du monde merveilleux lié à cette géographie.

Deuxième volet

Comment et selon quels objectifs intégrer le fait de langue dans la séquence ?

Après la première phase d'explication du fait de langue, les candidates et les candidats doivent proposer des pistes concrètes pour l'intégrer dans la séquence proposée. Le jury a constaté que, très souvent, la réflexion sur ce point n'est pas aboutie. De nombreuses propositions de démarche pédagogique sont parcellaires (les activités proposées ne concernent que la réception du texte, par exemple) ou sont plaquées sans que des consignes claires et explicites soient formulées. La plupart des candidates et des candidats qui ont traité cette partie ont logiquement évoqué le fait de langue du document 2 (la condition irréalisable) dans la liste des objectifs linguistiques de la séquence. Mais cette simple mention ne saurait suffire ; il convient également de proposer des activités qui visent à la compréhension et l'assimilation progressive du fait de langue, son emploi et son réemploi afin de consolider son acquisition.

Le jury a apprécié les exposés dans lesquels les candidats et les candidates ont montré qu'ils et elles avaient réfléchi aux stratégies facilitant le repérage et l'assimilation du fait de langue par les élèves. Une proposition dans laquelle le document 2 serait étudié au début de la séquence n'étant pas envisageable au regard de sa complexité (tant sur le fond que sur la forme), l'étude du fait de langue se fait tardivement

et doit avoir été préparé en amont. Il était, par exemple, possible de proposer une réactivation de la construction du conditionnel et du subjonctif imparfait. En classe terminale, les élèves savent à priori exprimer une condition réalisable (*si* + présent, présent / futur) ; ils ont également déjà rencontré et utilisé le subjonctif imparfait et ont été amenés à employer « como si » + subjonctif imparfait, ce qui pourrait servir de point d'appui dans une démarche déductive sur l'identification des formes verbales présentes dans le texte.

Après un travail de repérage et de conceptualisation du fait de langue dans le texte, il convenait de proposer des activités de réemploi lors de la phase de compréhension (de la compréhension globale à la compréhension fine). On pouvait, par exemple, formuler la consigne de compréhension écrite : « Si una persona estuviera en ese punto geográfico, ¿qué descubriría? ». Afin de faciliter sa réalisation, il était possible de proposer une courte liste de verbes (tirés du texte ou des autres documents) à conjuguer et employer. La manipulation de la structure lors de cette phase de compréhension pouvait ainsi donner lieu à son réemploi, par exemple dans une activité de synthèse à l'oral ou à l'écrit avec des consignes linguistiques et pragmatiques explicites.

Parmi les documents qui pouvaient servir de support au réemploi du fait de langue, le document 1, avec sa vision apocalyptique liée à l'impact de l'action de l'homme sur la côte, pouvait conduire à une activité de production à partir d'une amorce : « Si el hombre no contaminara el mar... ».

Si le document 3 figurait parmi les documents choisis, il était possible de réinvestir le fait de langue dans une tâche de production orale faisant appel à la vision idyllique de la côte méditerranéenne présente dans le tableau de Sunyer i Miró (par exemple, « Si pudieras visitar este lugar, ¿qué te gustaría hacer? »).

Pour le document 5, on pouvait prendre à contre-pied les paroles de la chanson de Serrat pour réaliser une activité de production (orale ou écrite) du type : « Si Serrat escribiera hoy una nueva letra de la canción, ¿qué informaciones podría añadir? ».

Quant au document 6, la transposition d'un souvenir heureux face à l'adversité et au temps qui passe pouvait donner lieu à une activité de production à l'oral ou à l'écrit avec une consigne du type : « Si tuvieras que contar un recuerdo de un viaje al mar, ¿cuál sería? ».

En complément aux tâches actionnelles qui doivent être prédominantes, il était possible de proposer une consolidation, pour les élèves qui en auraient besoin, de l'acquisition du fait de langue par le biais d'un exercice grammatical de systématisation, par exemple en travail hors la classe. Certaines candidates et certains candidats ont pertinemment pensé aux outils numériques (applications et sites web) qui permettent de fixer le fait de langue étudié.

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

Cette partie de l'épreuve vise à apprécier la capacité des candidates et des candidats à se projeter dans la conception et la mise en œuvre d'une séquence plausible qui permette aux élèves à la fois de monter en compétences et de développer leur esprit critique.

Le jury constate avec satisfaction que la majorité des projets pédagogiques proposés exploitent l'ensemble des documents retenus même si la difficulté à gérer le temps a souvent conduit à des propositions incomplètes, avec un traitement inégal des supports. Il est attendu que des candidates et des candidats : qu'ils respectent le dossier pour ce qu'il est ; qu'ils ne perdent pas de vue la problématique choisie. Il convient ainsi de ne pas réduire un document à l'exploitation de son potentiel linguistique ou à la détermination de mots clés mais bien d'amener les élèves à dégager les axes de sens porteurs, préalablement identifiés par les candidates et les candidats dans la phase d'analyse. Par conséquent, l'exploitation d'un document ne s'opère pas obligatoirement au cours d'une seule séance. Ainsi, il était peu réaliste d'envisager d'aborder le document 2 en une seule séance.

La progression envisagée par les candidats et les candidates doit également être perceptible. Trop souvent, le jury a constaté une juxtaposition des documents sans que les candidats et les candidates ne mettent en évidence la logique de construction des connaissances et des compétences des élèves, tant dans la complexification des compétences linguistiques et communicationnelles travaillées que dans la

structuration de plus en plus élaborée et étayée d'une pensée en lien avec l'objet culturel étudié. L'important est bien de comprendre, à la lecture de la présentation, comment s'articule la séquence et comment les différentes tâches confiées aux élèves leur permettent d'atteindre les objectifs annoncés.

La formulation de consignes ou de tâches en rapport avec certains documents s'avère parfois peu adaptée ou maladroite. Le jury insiste sur l'importance de ne pas se contenter d'énoncer vaguement ce que la séance doit permettre de travailler. Il convient de proposer des consignes précises qui donnent à voir la mise en activité des élèves et la finalité de la tâche. Certaines candidates et certains candidats proposent un catalogue de stratégies et de modalités de travail sans réfléchir à leur pertinence pour atteindre les objectifs de la séquence. Les consignes qui en découlent sont en général trop vagues et peu efficaces. Nombre de candidates et de candidats proposent une démarche frontale très éloignée de la perspective actionnelle : ce questionnement fermé qui vise à faire formuler la réponse attendue n'est pas de nature à développer l'autonomie langagière ou réflexive des élèves. En se posant la question du *pour quoi* faire, de la contribution de chaque tâche à l'atteinte des objectifs de la séquence, les candidates et les candidats pourront investir la démarche actionnelle et proposer des consignes qui guident les élèves vers le sens et la réflexion sans les enfermer dans un simple repérage de mots ou d'idées. En ce sens, le jury rappelle l'importance d'articuler réception et production.

Si toutes les activités langagières sont potentiellement travaillées au fil de la séquence, le jury apprécie les propositions qui dépassent l'énumération pour mettre en évidence les activités langagières dominantes et leur construction progressive.

Signalons enfin que la grande majorité des candidates et des candidats mentionne, voire donne une définition, des concepts clés de la didactique des langues vivantes mais ceux-ci viennent rarement étayer le projet décrit, les propositions d'activités ne donnant pas à voir que les candidates et les candidats en comprennent les enjeux. Le jury a ainsi grandement apprécié les propositions d'activités, de tâches et de consignes qui faisaient vivre la perspective actionnelle ou qui montraient une bonne appropriation des descripteurs et des niveaux du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Rappelons qu'il ne s'agit pas dans cet exercice d'appliquer des « recettes » apprises mais de formuler des propositions didactiques adaptées aux spécificités des documents : ainsi, découper un texte pour proposer l'étude de fragments différents dans un dispositif de « classe puzzle » n'a d'intérêt que si chaque fragment est en lui-même porteur de sens indépendamment du reste du texte.

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

La partie consacrée à l'évaluation est généralement traitée de manière superficielle et se limite souvent à la citation de ses différentes formes (évaluations diagnostique, formative et sommative) ou à une simple présentation théorique de certaines modalités (autoévaluation, évaluation par les pairs, évaluation par l'enseignant). Les candidats et les candidates gagneront à réfléchir et à exposer en quoi les évaluations qu'ils et elles proposent permettent de mesurer la progression des élèves au regard des objectifs fixés. Comment l'évaluation permet-elle de les situer et de les aider à prendre conscience de leurs progrès, du chemin qu'il reste à parcourir et des leviers pour y parvenir ? Comment l'évaluation permet-elle au professeur de réajuster sa mise en œuvre et d'apporter les remédiations nécessaires ? La mention des différents types d'évaluation et des différentes modalités a été valorisée dès lors que le candidat ou la candidate a su dépasser l'énoncé mécanique d'une liste apprise par cœur pour mettre en évidence le rôle de l'évaluation au service des apprentissages.

Si toutes les activités langagières sont légitimement mobilisées au fil de la séquence envisagée, seules celles qui auront fait l'objet d'un entraînement spécifique approfondi peuvent être évaluées. Alors que la grande majorité des candidats et des candidates mentionnent le niveau du CECRL visé lorsqu'ils et elles présentent la classe destinataire, les critères d'évaluation sont rarement mis en lien avec le Cadre. Les barèmes décrits se cantonnent trop souvent à des considérations linguistiques et omettent les compétences de communication des élèves et leur capacité à construire une expression porteuse de sens en langue. La maîtrise des outils linguistiques que les élèves devront mobiliser est bien évidemment importante mais elle n'a de sens que si la langue est mise au service d'un message en lien avec la problématique de la séquence.

Le jury rappelle que proposer un projet de fin de séquence n'est pas une obligation. Lorsque ce projet existe, il convient de l'inscrire dans la continuité du travail mené au fil de la séquence et en cohérence avec ses objectifs. Il doit permettre aux élèves de porter un regard personnel sur la problématique et de réinvestir les apports de la séquence. Ce projet de fin de séquence peut être évalué ou non. Le dossier proposé cette année sensibilisait au rapport que l'Homme entretient avec la mer et la protection de l'environnement. Très logiquement un certain nombre de candidates et de candidats ont proposé un projet de fin de séquence en lien avec la défense de l'environnement et qui permettait de mettre en avant la dimension citoyenne du dossier.

Pour réussir cette épreuve, les candidates et les candidats doivent démontrer leur capacité à construire une progression cohérente, à faire des choix didactiques éclairés et à articuler clairement objectifs, activités et modalités d'évaluation. Le jury rappelle que la qualité de l'analyse, la pertinence des choix pédagogiques et la capacité à penser l'évaluation comme un outil au service des apprentissages sont autant d'éléments déterminants pour distinguer une copie solide d'une copie simplement descriptive.

Composition en langue étrangère (3e concours du CAPES et du CAFEP)

Rapport établi par Christine Di Benedetto et Thomas Lemaire

Lors de la session 2025 des concours 3^{ème} voie du CAPES et du CAFEP, le jury a pu lire des copies de qualité qui ont été récompensées par de bonnes notes lorsqu'elles ont su allier une méthodologie appropriée, une réflexion pertinente et une langue espagnole modélisante. Le jury se félicite de voir qu'un certain nombre de candidates et de candidats a de bonnes connaissances sur la culture et la civilisation hispaniques ; il constate que presque tous sont allés jusqu'au bout de l'exercice, ce qui semble prouver leur motivation.

Ces quelques lignes sont destinées à rappeler aux candidates et aux candidats des futures sessions qu'il est heureux de suivre un déroulé, non pas figé mais qui respecte les étapes nécessaires, afin de rendre la réflexion proposée à partir d'un extrait de texte, la plus claire possible. Eu égard à la variété des propositions acceptables, nous ne donnerons pas ici de corrigé intégral, au-delà des indispensables éléments d'introduction, préférant insister sur la méthodologie de l'exercice et la multiplicité des pistes pertinentes.

Il est attendu des candidats et des candidates qu'ils et elles fassent preuve d'une maîtrise suffisante de la langue espagnole, tant au niveau de la correction grammaticale que linguistique, ce qui n'est pas toujours le cas. Une langue variée, riche et nuancée, adaptée à ce genre d'exercices de réflexion et d'analyse, est indispensable. L'utilisation de connecteurs logiques à bon escient doit également permettre à l'examinateur de suivre le cheminement de la pensée du candidat ou de la candidate.

Ainsi le jury attend : une **introduction** en quatre étapes : autant que possible, situer l'auteur de la citation et contextualiser celle-ci ; analyser finement les termes de la citation et les regrouper pour parvenir à une problématique claire et adéquate ; annoncer un plan pour guider le lecteur dans l'analyse qui s'annonce. Un **développement** structuré en deux ou trois parties (avec des paragraphes et des transitions), qui introduise des exemples pertinents en lien avec les enjeux civilisationnels de l'aire espagnole et hispano-américaine pour étayer la réflexion. Une **conclusion** qui devra reprendre les enjeux du sujet et rappeler les principales étapes de la réflexion, avant de proposer une ouverture.

Le jury a constaté sur la session 2025 que, dans la plupart des copies, la citation n'a pas été suffisamment analysée. Beaucoup de candidates et de candidats n'ont fait que la paraphraser ; d'autres ont tout simplement omis de l'analyser, ce qui conduit inévitablement à des contresens ou au moins à des orientations partielles, la problématique – pour autant qu'il y en ait une – s'avérant alors peu appropriée. L'enjeu réel de la réflexion, quand il n'était pas cerné, a semblé échapper à certaines candidates et à certains candidats au fil de la composition. En conséquence de quoi, de nombreuses copies n'étaient pas convenablement structurées et l'argumentation manquait d'exemples pertinents. Enfin, bon nombre de copies ne présentaient simplement pas de conclusion.

Le jury attend des candidats et des candidates qu'ils et elles identifient, dans la mesure du possible, l'auteur de la citation et le relie à certains des axes ci-dessous.

Cette année, il s'agissait de Javier Cercas, auteur espagnol de premier plan, reconnu pour son apport à l'importante vague de littérature dite « de la mémoire ». Dans son œuvre, il lie intimement l'Histoire et la littérature et mène des réflexions sur l'écriture et les frontières génériques (essais, romans...) au regard, en particulier, de l'histoire espagnole depuis la guerre civile et des enjeux contemporains (Transition, vie démocratique). Rappelons qu'il est, depuis 2024, membre de la *Real Academia Española*. Des œuvres telles que *Soldados de Salamina*, *El impostor*, *Anatomía de un instante*, *El Castillo de Barbazul*, ou plus récemment *El loco de Dios en el fin del mundo*, ont contribué à sa reconnaissance en Espagne mais aussi à son rayonnement international. Réfléchir à l'écriture de la mémoire individuelle ou collective ; participer en tant qu'écrivain et intellectuel à la construction d'une mémoire historique ; travailler sur la question des sources ; comprendre la relation entre réalité et fiction... sont autant de pistes qui pouvaient permettre de contextualiser la production de cet écrivain qui ne néglige pas une participation aux débats du moment à travers billets d'humeur et chroniques dans la presse. C'était le cas pour la citation proposée ici aux candidates et aux candidats.

Après cette phase brève, qui ne doit pas donner lieu à une récitation commentée de la bibliographie de l'auteur, il convient de faire entrer en résonance les termes de la citation à analyser afin de dégager une problématique.

Compte tenu du sujet que les candidats et les candidates devaient traiter cette année, il était attendu qu'ils et elles puissent faire ressortir de l'analyse et de la mise en relation des termes de la citation deux notions-clés : la persistance du passé dans le présent et l'instrumentalisation de l'Histoire à des fins politiques. La première étape était de souligner l'importance du temps dans la citation, le lien fort entre passé et présent (« al pasado le cuesta un trabajo enorme pasar » avec jeu/polyptote pasado/pasar ; « sigue operando en el presente », « es una dimensión del presente »). La deuxième consistait à repérer la question de la domination ou de la conquête du pouvoir (« el que aspira al poder », « dominar el presente y el futuro », répétition du verbe « dominar » avec l'affirmation indiscutable « necesita dominar el pasado »).

L'enjeu était donc de voir en quoi le passé peut influencer le présent et comment il peut être utilisé, voire manipulé, en fonction de ce qui est dit et des termes choisis (« implantando un relato que justifique o legitime su aspiración »).

Les différents types de « récits » (débat politique, textes et lois, mais aussi littérature et langages artistiques) formant un discours sur la question pouvaient être convoqués. Leur impact sur les destinataires directs – et indirects – incitait à se pencher sur les enjeux de véracité, vraisemblance, mensonge, ou simplement sélection, et donc sur le thème de l'instrumentalisation à des fins politiques et/ou personnelles. Il était intéressant de voir comment la réécriture de certains pans de l'Histoire pouvait faire ressortir des choix en termes d'héritages et de valeurs, ou de réfléchir au silence qui se maintient ou s'impose sur d'autres.

Le jury a accepté toute problématique cohérente, découlant de l'analyse qui précédait, qui permette d'organiser une réflexion sur les enjeux : relations passé/présent, comment dire ou manipuler le passé pour atteindre des objectifs.

En voici quelques formulations, à titre d'exemple. On pouvait poser simplement : « La instrumentalización política de la Historia » ; ou de manière plus analytique : « ¿En qué medida se nota la persistencia del pasado en la actualidad, y qué es lo que se puede hacer con ella para lograr fines propios? » ; ou encore, plus synthétique : « ¿Cómo manipular los hechos, silenciando algunos, destacando otros, con tal de crear un relato que cumpla con unos objetivos políticos? ». Il était envisageable également de délimiter, dès l'annonce de la problématique, la sphère hispanique concernée. Cela pouvait être l'Espagne, en particulier puisque la citation émanait d'un auteur espagnol : « ¿Cómo, en la España de las primeras décadas del milenio, se obra individual o colectivamente en los relatos sobre la guerra civil y la dictadura, con tal de sacar del olvido datos o acontecimientos pero también de reclamarse de uno de los bandos? Y ¿en qué medida se crean así discursos útiles según el objetivo político perseguido? ». Mais cela pouvait également embrasser une aire plus vaste : « Dictaduras y democracias en América latina, la instrumentalización de la Historia con fines políticos ».

Toute absence de problématique a été sanctionnée par le jury étant donné que cette dernière constitue l'ossature du raisonnement du candidat ou de la candidate. Elle est le point de départ et le fil conducteur de son argumentation.

À la suite de la problématique, les candidates et les candidats doivent proposer un plan en deux ou trois parties qui servent de balises afin que l'examineur puisse suivre le cheminement de leur réflexion. Cette année, puisque Cercas tendait à mêler littérature et Histoire, il était possible de s'inspirer des exemples de l'actualité des pays hispanophones comme première partie et d'envisager une seconde partie davantage axée sur le prisme littéraire. Des plans plus complexes étaient également recevables. En revanche, l'absence de plan constituait un défaut notable, susceptible d'entraîner une pénalisation.

À titre d'exemple, pour une problématique centrée sur l'Espagne, on pouvait imaginer un déroulé chronologique :

I. 40 ans de dictature et la mise en place d'un discours dominant des vainqueurs sur la guerre civile. Le silence imposé aux vaincus dans un État autoritaire, centraliste et répressif.

II. La Transition vers la démocratie, la construction politique et sociale de discours d'apaisement communs (« el pacto del silencio »). Puis la libération de la parole des vaincus et le travail sur la mémoire. La vague de la littérature de la mémoire.

III. Dans l'actualité la plus contemporaine, la recherche de racines et d'identité dans le passé (la Seconde République, par exemple), la poursuite d'objectifs politiques dans la récupération de valeurs et d'actions en vigueur sous le régime franquiste (Vox). Une Transition qui n'est pas réellement achevée, tant le passé prend encore de place dans le présent.

Cela pouvait aussi donner lieu à un plan plus simple :

- I. Discours politiques et maîtrise de l'historiographie
- II. Littérature de la mémoire

S'agissant du développement, le jury valorise la cohérence du propos, la structuration de la réflexion et l'enchaînement fluide des idées. Les candidats et les candidates sont libres de convoquer les illustrations de leur choix, à condition que celles-ci servent la problématique qu'ils et elles se sont fixée. On attendait des exemples tirés des réalités des mondes hispaniques, sans forcément toujours les limiter à l'Espagne, du moment qu'ils apportaient un éclairage pertinent sur la réflexion menée. Toutefois, il est important de préciser qu'il n'est pas question de « plaquer » des connaissances pour remplir une page, ni de relater ses propres expériences personnelles. L'exemple doit être mis en relation avec le sujet ; le jury invite par ailleurs les candidates et les candidats à faire régulièrement des rappels de certains termes du sujet pour ne pas s'égarer ni égarer leur lecteur.

La plupart des copies ont évoqué la guerre civile – ou Guerre d'Espagne – ainsi que la dictature du Général Franco et cela était judicieux, à condition de dire en quoi la guerre civile a permis au camp nationaliste de maîtriser l'historiographie pour justifier sa croisade contre la gauche espagnole. D'autres copies ont développé des exemples qui montraient à quel point certains régimes latino-américains imposaient leur vision de l'Histoire, justifiant leur dérive autoritaire par un passé récent qui avait besoin d'être corrigé. On pouvait penser au Salvador de Nayib Bukele qui pose le dilemme de la démocratie ou de l'« efficacité », et se demander s'il faut suspendre les droits et libertés individuelles pour qu'un pays retrouve sa sécurité. On pouvait également songer aux révolutions de Cuba ou du Nicaragua, qui avaient pour objectif de mettre un point final aux dictatures de Batista ou Somoza, qui ont triomphé par des batailles et des slogans, mais qui ont finalement abouti à une autre dictature, celles de Castro ou Ortega. Eu égard au sujet, les références aux notions de démagogie et de populisme ont été valorisées.

Pour ce qui est du volet littéraire, les candidates et les candidats pouvaient envisager une référence à Javier Cercas lui-même puisqu'il a écrit *El impostor* (2014). Dans ce roman, Cercas évoque l'histoire de Enric Marco qui s'est fait passer pour un Espagnol interné dans les camps de concentration allemands, qui est allé jusqu'à donner des conférences dans les écoles afin de sensibiliser le public alors que tout ce discours s'est révélé être totalement inventé. Là encore, d'une certaine façon, il s'agissait pour Enric Marco de s'appuyer sur le passé pour mieux dominer, dans le présent, des groupes qu'il séduisait et captivait par la parole. Mais notons que cela lui permettait aussi de faire connaître un point méconnu de l'histoire espagnole (les Espagnols dans les camps nazis). On pouvait à ce titre approcher une réflexion sur les effets et justifications politiques et moraux des récits ainsi constitués, au-delà d'un seul bénéfice personnel.

Enfin, la conclusion ne doit pas se borner à redire ce qui a été développé mais elle doit aussi comporter des éléments nouveaux, en l'occurrence un clin d'œil à l'actualité, par exemple.

Rappelons également que le Capes d'espagnol est un concours qui vise à recruter des enseignants d'espagnol. Autrement dit, nous invitons les candidates et les candidats à se ménager un temps de relecture afin de corriger des erreurs de langue qui, avec un peu d'attention, pourraient être évitées. Il est difficile pour le jury d'imaginer qu'un enseignant confondant les auxiliaires, *ser* et *estar*, les prépositions *por* et *para* ou *a* et *en*, faisant des erreurs sur l'orthographe des nombres, utilisant la préposition *de* après l'emploi du verbe *permitir*, ne maîtrisant pas le passé simple, ni les règles de l'accentuation et omettant la ponctuation, puisse se retrouver en septembre prochain devant des classes qui recevront ces points clés de la langue espagnole.

Enfin, le jury tient à signaler que mieux vaut produire un contenu qualitatif que quantitatif. Ainsi une copie concise mais rigoureuse et bien argumentée sera toujours mieux valorisée qu'un développement long et répétitif.

Encore une fois, le jury rappelle qu'il a eu le plaisir de lire des copies honnêtes, rigoureuses et qui ont fait preuve, parfois, d'originalité dans la réflexion ; il en félicite les autrices et les auteurs et encourage les futures candidates et les futurs candidats à suivre cet exemple.

Épreuves d'admission

Épreuve de leçon

Rapport établi par Bénédicte Brémard, David Casado-Barranco, Audrey Louyer et Clément Touzé-Million

(Pour consulter le rapport 2024 : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/sujets-et-rapports-des-jurys-capes-2024-1359>)

Nature de l'épreuve

Le sujet est composé d'un corpus de 4 à 6 documents, dont un document audiovisuel. Rappelons que cette épreuve a une durée de préparation de 3 heures. Les candidates et les candidats disposent d'une tablette pour visionner l'extrait audiovisuel pendant la première heure, ainsi que d'un dictionnaire unilingue.

Le premier volet consiste en l'analyse en espagnol du document audiovisuel et ne doit pas dépasser 15 minutes. Il s'ensuit un entretien en espagnol avec le jury qui n'excède pas 15 minutes à son tour.

Le second volet permet à la candidate ou au candidat de proposer en français le déroulement d'une séance d'enseignement. Son temps de parole se limite alors à 20 minutes. Il est suivi d'un échange avec le jury qui ne dure pas plus de 10 minutes.

Sujets de la session 2025

On retrouvera ici la liste des extraits audiovisuels proposés pour l'épreuve de leçon de la session 2025 assortis de quelques éléments de contextualisation permettant de prendre la mesure de la diversité des supports (film de fiction, bande-annonce, reportage télévisé...), des aires géographiques et des thématiques abordés.

- Extrait de la bande-annonce du film documentaire *La Singla* (Paloma Zapata, Espagne, 2023). L'extrait permettait de mettre en avant l'originalité de ce documentaire, avec une réalisatrice qui met en scène son implication émotionnelle dans un processus d'enquête autour d'une figure oubliée du flamenco. Le dossier dans son ensemble offrait, quant à lui, la possibilité d'évoquer les différentes représentations de cet art, à la fois individuel et collectif, entre stéréotypes, ascension sociale et pouvoir inclusif ; il se situe dans le contexte de la communauté gitane migrant de l'Andalousie vers la Catalogne dans les années 1960-1970. La construction de l'identité, l'expression des sentiments et l'échange avec l'autre sont en jeu dans ce dossier.

- Extrait du film de fiction *Puan* (María Alché, Benjamín Naishtat, Argentine, 2023). Nous présentons en détail cet extrait et le dossier qui l'accompagne dans les pages qui suivent.

- Extrait de *Planeta tierra: las mariposas monarca (vitales en la polinización) peligran*, Noticias Telemundo, 12/12/2024.

Ce programme d'information est diffusé sur une chaîne étatsunienne hispanophone (on peut remarquer le *seseo* des présentateurs) située à Miami. La migration des papillons monarques qui fait l'objet du reportage et de sa conclusion en plateau permet d'évoquer les conséquences sur la faune du changement climatique, de la déforestation et de l'usage intensif de pesticides. L'utilisation de procédés innovants (infographie, images d'animation, 3D et réalité virtuelle) crée un effet immersif qui conduit à s'interroger, par contraste, sur la disparition des papillons réels. Le dossier permettait de faire identifier les causes du risque d'extinction des papillons monarques et d'exprimer des possibilités d'actions pour leur protection.

- Extrait de *La casa de Bernarda Alba* (Mario Camus, Espagne, 1987 ; adaptation de la pièce de théâtre de Federico García Lorca, 1936).

Cet extrait de l'adaptation de l'un des drames ruraux du poète andalou, par une figure-phare du cinéma de la Transition (son adaptation de *Los santos inocentes* a obtenu un double prix d'interprétation au Festival de Cannes) présente un traitement dramatique de l'espace filmé et filmique (le patio, l'escalier, la porte ; le champ et le hors-champ), ainsi que de l'éclairage au service du discours de la jeune

protagoniste, dont l'amour défie les normes patriarcales et les conventions familiales. Le dossier permettait d'aborder un sentiment amoureux – potentiellement toxique – au cœur d'un conflit familial, et de proposer des activités créatives autour du suspense créé par l'arrivée hors champ du personnage-objet du désir (le conflit va-t-il se résoudre ?).

- « Caminantes de plastilina. Artista colombiano moldea el dolor de la migración en América », reportage AFP Español, 19/10/2023.

Ce reportage est ponctué d'extraits d'interview d'un artiste colombien dont l'œuvre est mise en avant (au moyen d'inserts ou gros plans de détail) pour son aspect novateur (source de rejet pendant sa formation artistique) : à partir de photographies et de témoignages, il recrée dans un matériau simple la souffrance engendrée par l'expérience de la migration. Le reportage se déroule sur trois espaces : l'atelier, la salle d'exposition et le terrain (région frontalière du Darién) pour la création d'un film en *stop motion*. L'art sert donc ici à sensibiliser à une réalité sociopolitique et à combattre l'indifférence. La prise de conscience des enjeux civiques et citoyens, à travers la compréhension orale d'un document dont le propos est constamment illustré, pouvait s'appuyer sur des documents annexes mettant en avant la diversité des origines des migrants, la solidarité qui s'organise lors de leur périple, ou encore la nostalgie dont ils souffrent ensuite. Le projet de fin de séquence pouvait être envisagé sous différentes modalités (audio-guides, exposition numérique) permettant de s'approprier les supports utilisés.

- « El año del pueblo gitano », reportage de teleSUR TV, 24/01/2025.

Ce reportage, diffusé sur une chaîne de télévision vénézuélienne, juxtapose, dans le contexte de la proclamation de l'« Année du peuple gitan » par l'Espagne, des témoignages (institutionnels, associatifs) mettant en évidence la discrimination envers le peuple gitan. Tourné à Madrid, dans une langue standard (hormis l'accent andalou de l'un des témoins), il cherche à provoquer une prise de conscience des téléspectateurs. En combinant images d'archives et interviews, il met l'accent sur une dette historique (600 ans de la présence attestée des Gitans en Espagne, persécutions pendant la dictature franquiste) et des problèmes toujours d'actualité (accès à l'éducation, au logement, taux de pauvreté supérieur au reste de la population). La présence récurrente dans le champ d'affiches et du drapeau gitan, associée au tournage en extérieur, rend visible l'identité de la communauté gitane tout en suggérant la responsabilité collective. Le reportage se caractérise par l'abondance de données chiffrées mais aussi par l'absence de mesures concrètes. Le deuxième volet pouvait permettre de confronter langage journalistique et expression poétique. L'emploi du terme « Holocausto » devait être éclairé. Des éléments de contextualisation du passé et du présent (*Ley de vagos y maleantes, Plan de actuación para la mejora de la empleabilidad de la población gitana 2025-2028* de Yolanda Díaz) méritaient d'être mobilisés.

- « Galería urbana del Barrio del Oeste », extrait de *La aventura del saber*, RTVE, 22/01/2019.

Le document audiovisuel montre comment une chaîne de télévision publique s'approprie les codes de la culture actuelle (rythme rapide des plans de courte durée rappelant les jeux vidéo, abondance de références visuelles et sonores à la culture pop, langage oral de l'artiste interviewé) pour évoquer la patrimonialisation d'un art autrefois illégal, clandestin ou marginalisé : le graffiti, dans un contexte de réhabilitation d'un quartier populaire de Salamanque. La part belle est faite aux fresques, proposant aux téléspectateurs une véritable immersion dans le quartier en cours de rénovation, guidée par les responsables du projet et l'un des artistes impliqués. La caméra est au plus près des sprays ou de la main de l'artiste, jouant à transformer le regard des téléspectateurs sur cette pratique artistique. Le dossier se prêtait aisément à une réflexion sur le *street art*, entre valeur contestataire et institutionnalisation.

- Extrait du programme de TVE *Días de cine* (08/11/2019) sur le film de fiction *El hoyo* (Galder Gaztelu-Urrutia, Espagne, 2019).

Cet extrait d'un programme consacré à la critique cinématographique alterne, dans un but promotionnel (la participation de RTVE à la production est mentionnée), extraits de films et extraits d'interviews (du réalisateur et de l'un des acteurs) autour de la sortie du film *El hoyo*. Il permet de décoder la portée métaphorique d'une fiction dystopique et de l'inscrire dans une lignée cinématographique hispanophone (Buñuel) et internationale (Caro & Jeunet, Scorsese, Scott), invitant à la réflexion sur la déshumanisation des individus placés dans des conditions de survie. Le cadre ouvert des interviews en extérieur contraste avec l'univers visuellement étouffant de la fiction (espace clos aux couleurs sombres et à la verticalité écrasante renforcée par le jeu des travellings en plongée/contre-plongée). La nourriture y apparaît comme métaphore du capitalisme dévorant et la structure verticale comme le symbole d'une société inégalitaire. Le monde imaginaire représenté ici n'est donc que le reflet du monde réel. On notera que, si le second volet proposait de concentrer la séance d'enseignement sur les extraits du film *El hoyo*

(possibilité laissée par ailleurs à la sagacité des candidates et des candidats pour tout dossier), c'est bien l'ensemble du reportage qui devait faire l'objet du volet de compréhension et analyse.

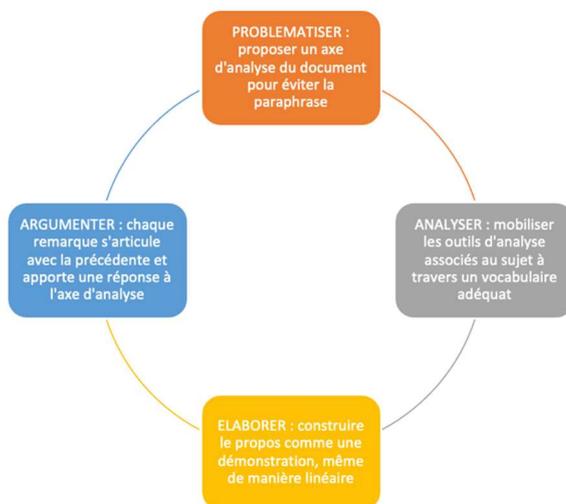
Le jury propose pour ce rapport et pour chacune des deux parties de l'épreuve : 1) des remarques générales, 2) des remarques précises et circonstanciées, 3) une application à l'extrait du film de fiction *Puan* (2023).

La leçon, compréhension de l'oral et mise en œuvre pédagogique

Partie 1 : Compréhension de l'oral - Analyse du document audiovisuel

La restitution du contenu : les savoirs et les savoir-faire

- Comprendre le document : savoir présenter le document sans se contenter du paratexte et savoir en restituer le sens – c'est-à-dire ce qui fait l'intérêt de ce document – sans faire de paraphrase descriptive stérile.
- Connaître le vocabulaire technique : celui de la linguistique, précis et exigeant, pour caractériser l'aire géographique envisagée, celui de l'analyse filmique, tout aussi précis, pour identifier et qualifier correctement les éléments visuels, celui de l'argumentation pour pouvoir poser les enjeux du document sans platitudes, la conclusion étant le moment où la candidate ou le candidat répond à la question posée en introduction.
- Savoir mobiliser sa culture hispanique : même si les documents complémentaires apportent des éclairages sur la vidéo, le jury attend des candidates et des candidats un bagage culturel qui leur permettra d'éviter des confusions préjudiciables, voire des aveux d'ignorance.
- Il y a enfin une porosité à percevoir : un document bien compris donne les outils pour une mise en œuvre pertinente de la séance en vue de l'accès au sens du document par les élèves.



Lors de la session 2025, le jury a pu assister à des prestations de qualité, dont nous souhaitons ici mettre en lumière les points forts en suivant la structure classique de la leçon : introduction, explication du document audiovisuel, conclusion.

L'introduction

Le jury rappelle que l'introduction, au-delà de son rôle rhétorique, constitue la première étape d'un raisonnement structuré et logique. Elle marque également le premier contact entre la candidate ou le candidat et le jury.

Les introductions jugées les plus réussies étaient celles qui présentaient le document de manière précise et rigoureuse. Il s'agissait notamment de faire émerger la nature du document, ses caractéristiques formelles, son contexte géographique et linguistique, ainsi que son objectif communicatif. Le jury a particulièrement apprécié les présentations des candidates et des candidats capables de situer le

document à l'aide de repères linguistiques précis – tels que la fricative interdentale [θ], le seseo ou le *yeísmo rehilado ensordecido* – ou encore par l'analyse du lexique (usage du voseo, registre informel ou oral, présence de *modismos*, etc.). Lorsqu'ils étaient bien intégrés, ces éléments permettaient d'asseoir le propos sur une base à la fois discursive et argumentée. Le jury encourage vivement les candidats et les candidates à approfondir leurs connaissances en linguistique afin d'être en mesure de répondre avec pertinence aux questions portant sur la provenance géographique du document. Cette démarche témoigne d'une posture réflexive et informée vis-à-vis des différentes variétés du castillan qu'ils et elles seront amenés à enseigner : rappelons que les accents andalou et canarien diffèrent autant de l'accent madrilène que les accents mexicain ou argentin. Savoir les identifier et les décrire fait partie des compétences attendues de futurs enseignants de langue.

Il est indispensable de présenter la nature du document, même lorsque celle-ci semble évidente. Les meilleures introductions étaient celles qui, en s'appuyant sur la nature du support (reportage, extrait de fiction, etc.), en tiraient une remarque pertinente, en lien avec l'objectif du document (fonction informative, didactique, narrative, etc.). Les documents proposés en 2025 étaient de natures variées : les candidates et les candidats qui d'emblée ont su mettre en valeur les spécificités formelles du support ont ainsi démontré une articulation féconde entre fond et forme dès les premières minutes de leur prestation. On peut citer par exemple le reportage sur le film *E hoyo* qui avait pour objectif de présenter le film et d'en faire une critique laudative. Le jury a apprécié que les candidates et les candidats mettent en perspective cette dimension commerciale avec le sens du document.

Bien que la formulation d'une problématique ne soit pas obligatoire, le jury a constaté que les introductions qui en proposaient une gagnaient en efficacité. Elles contribuaient à inscrire la leçon dans une dynamique à la fois réflexive et structurée. Lorsqu'une problématique est formulée, il est essentiel que les différentes étapes du raisonnement y répondent clairement, y compris dans le cas d'un déroulement linéaire suivant la progression du document.

Enfin, l'introduction doit se clore par la présentation du découpage minuté du document. Cette étape permet d'évaluer à la fois la compréhension globale du support et la capacité à en extraire une structure signifiante. Le jury a salué les tentatives de plans thématique-linéaires, accompagnés de titres pertinents qui mettaient en lumière la structure argumentative ou esthétique du document. Les meilleures prestations ont été celles dans lesquelles les candidates et les candidats ont pris le temps d'annoncer clairement leur plan en adoptant un débit suffisamment mesuré pour permettre au jury de le noter.

Le développement

Le jury a particulièrement valorisé les prestations claires, bien structurées et équilibrées. Il est essentiel de rappeler qu'un développement réussi repose sur une analyse approfondie de l'ensemble des séquences ou parties du document audiovisuel, sans négliger aucune phase. La langue du développement doit être soignée et précise. Le jury préférera une prestation claire à une prestation fleurie parsemée d'effets ornementaux linguistiques. Il s'agit d'évaluer la capacité des candidates et des candidats à transmettre des connaissances d'une manière limpide.

Les candidats et les candidates ayant opté pour un découpage épousant la linéarité du document ont parfois su tirer parti de cette structure pour articuler leur réflexion de manière cohérente. En s'appuyant sur la richesse des moyens d'expression des plans filmiques (cadrage, éclairage, bande son, montage, etc.), ils et elles ont pu étayer leur propos et mettre en évidence les enjeux du document, en lien avec une problématique clairement explicitée qui servait de pilier. Le jury tient à souligner, par exemple, la qualité de certaines prestations consacrées à l'extrait de *Puan* de María Alché et Benjamín Naishtat : les candidates et les candidats ont su articuler analyse formelle et commentaire de contenu en restituant avec justesse les différentes étapes du document dans un déroulement argumentatif maîtrisé.

Par ailleurs, le jury insiste sur l'importance des transitions et des phrases-bilan entre les différentes parties du développement. Ces éléments ne relèvent pas uniquement de la rhétorique : ils constituent de véritables étapes du raisonnement et permettent au jury de comprendre les choix discursifs opérés par les candidates et les candidats. Celles et ceux qui ont pris le soin d'explicitier ces transitions ont ainsi facilité la lecture et la compréhension de leur démonstration.

Enfin, un développement de qualité ne se limite pas à une restitution fidèle du contenu du document. Il doit proposer une analyse articulée, dans laquelle les remarques sur les procédés cinématographiques sont mobilisées à bon escient. Il ne s'agit pas de dresser un inventaire formel ou technique, mais bien d'exploiter ces observations pour construire une réflexion pertinente sur les effets produits par le document, ses intentions, ses enjeux et sa portée. Le catalogue de termes techniques (*plano secuencia*, *voz en over...*) ne saurait faire illusion s'il n'est pas employé à bon escient et mis au service des effets de sens. Rappelons que le temps d'échange à l'issue de la première partie de l'épreuve permet au jury, le cas échéant, de demander des précisions aux candidates et aux candidats sur leurs propos. Les

réponses montrant la capacité à compléter ces propos ou à les rectifier sont valorisées. Autrement dit, les éléments formels doivent être intégrés au service de l'analyse, dans une dynamique herméneutique.

La conclusion

Rappelons qu'en plus de répondre au questionnement formulé en tant que problématique, la capacité à proposer des ouvertures – sur l'actualité, sur d'autres œuvres, etc. – de façon argumentée sera valorisée. On évitera les rapprochements trouvés à la hâte reposant sur des justifications discutables : proposer un parallèle entre « la Singla » et Lola Flores au motif qu'il s'agit de la seule artiste de flamenco que l'on est à même de citer ne saurait emporter l'adhésion. *A contrario*, on aurait pu trouver matière à des rapprochements avec Carmen Amaya (origines géographique et sociale similaires) ou à une comparaison avec Rosalía. La conclusion représente enfin la charnière permettant d'articuler les deux parties de l'épreuve en intégrant le choix du ou des document(s) complémentaire(s) à l'appui du projet de séance et de sa justification.

Application : pistes concernant l'extrait du film Puan

Proposition d'axe de travail : « de la toma de conciencia a la organización de la resistencia: posturas individuales y estructuración colectiva de la lucha ».

Identificación y contexto: Fragmento de la comedia de María Alché y Benjamín Naishtat *Puan* (2023), al final de la película. El contexto es el de la crisis de la enseñanza universitaria, con el telón de fondo actual de la quiebra del peso, la inflación, los recortes, acentuado por las decisiones radicales y los planes ultraliberales que amenazan el futuro de la educación. Se puede reconocer la época de los años 2020 con el uso de la “e” inclusiva (“Compañeres”).

Área lingüística y cultural: el área lingüística es la de Latinoamérica (“acá” + uso de “ustedes” entre los locutores) y más específicamente Argentina con características fonéticas: 1) yeísmo rehilado ensordecido: pronunciación de /ll/ y de /y/ como una fricativa postalveolar sorda (šeísmo) en Buenos Aires, que se extiende actualmente a todo el territorio argentino (“corte de calle”, “yo”, “vayamos”) 2) Aspiración de /s/: “la lista”. Uso del voseo (“vos me entendés”, “dejámelo pensar”, “vos, Rafael, ¿qué pensás?”). La acción se sitúa en el ámbito universitario (Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, situada en la calle Puan, de ahí el título de la película).

1. La “conversación” en el bar: un monólogo de propuestas (0 - 0'37)

La escena acontece en un espacio interior (un bar). Podemos apreciar un plano medio y un juego de campo/contracampo en el que domina la palabra de Rafael con un trasfondo de información sobre el contexto de trabajo (“trabajar con tan pocos docentes y tanto trabajo que hacer”). El silencio es la única respuesta de Marcelo pero al mismo tiempo el espacio sonoro fuera de campo invade la escena. Hay un desfase entre las preocupaciones (o las ganas de colaboración) de Rafael, por un lado, y la postura cerrada y el desinterés de Marcelo, por otro. La tensión dramática se hace subyacente por la ausencia de diálogo entre ambos personajes.

2. Reconocimiento de un problema mayor: el desastre económico (0'37 - 1'57)

Cambiamos de espacio (la calle). Se oye una música de banda en off (extradiegetica) con percusiones, que aparece como una posible anticipación del movimiento de rebeldía. Una panorámica acompaña a los profesores cuando llegan a la universidad; vemos carteles de insurrección (“les estudiantes vamos al frente”, con el “les” inclusivo) bloqueados por andamios, que pueden presagiar el colapso del sistema.

Podemos apreciar una **dinámica de lo local a lo nacional**: el primer aspecto consiste en constatar el problema: la UBA está en quiebra (plano medio con la puerta cerrada que marca la frontera con el grupo de estudiantes y profesores que se quedan fuera). Luego aparece una explicación del problema mediante informaciones sucesivas: los sindicatos, el Rectorado, las redes sociales, el Ministerio (cámaras subjetivas que se desplazan de un punto de vista a otro). Hay una gradación en la explicación de la situación: cierre hasta nuevo aviso de las universidades nacionales UBA/provincias, renuncias, fin de cursos, cortes de gas y electricidad e impacto en los salarios. Asistimos de esta forma a **un resumen en un minuto de la crisis que atraviesa el país**.

Pasamos de la toma de conciencia a la organización: se forman dos grupos, 1) los profesores (que dan unos elementos de información) 2) los alumnos, aterrados, que no saben qué hacer.

Transición: de los planos medio cortos de la preocupación de cada uno, con una panorámica hacia la estudiante que marca el principio de la organización de la resistencia (de nuevo aparece la palabra “compañeres” en lenguaje inclusivo).

3. Las soluciones contempladas: posturas contrastadas (1'57 - 2'37)

Tiene lugar una **deliberación conjunta**, un diálogo ante el riesgo de opresión: los personajes manifiestan una voluntad de estructuración mediante el uso de los imperativos (“hagamos un corte de calle”) y las diferentes propuestas (“propongo que vayamos al rectorado” / “yo propongo lo mismo que dice el compañero”). El espectador se encuentra incluido en el debate (cámara subjetiva).

Asistimos entonces a un **cambio de postura** en Marcelo que se afirma como “líder pragmático” capaz de reunir y zanjar mientras que Rafael, pasivo y silencioso, parece más preocupado por el orden y el respeto de las reglas (“¿No hay que pedir una autorización para cortar las calles?”, además, con el uso del condicional “yo esperaría...”- se inscribe en lo virtual). La alternancia de planos medio cortos marca la postura de cada uno mientras un plano medio muestra la reacción del grupo.

La propuesta de clase pública se puede leer como el **símbolo de una resistencia pasiva** que ilustra la insumisión y puede recordar el papel de los estudiantes en los levantamientos y movimientos sociales (Mayo del 68, “Revolución pingüina” en 2011 en Chile...).

Podemos apreciar también la música de banda en off y los ruidos de la calle (gritos, cláxones) que acompañan el movimiento de rebeldía y el principio de la acción.

Conclusión: la crisis económica revela la organización interna de un grupo: frente a la injusticia, surge un movimiento capaz de estructurarse mediante el debate y de adoptar una solución común. La secuencia muestra la evolución de la relación entre los dos profesores Marcelo y Rafael. Se elabora una nueva imagen de Marcelo que asume una responsabilidad concreta, más allá de la dimensión intelectual y administrativa, frente a Rafael a quien le cuesta comprometerse más allá del marco oficial.

Documento complementario: Doc. 5. Eneko las Heras, ilustrador, caricaturista y humorista gráfico comprometido, venezolano de origen vasco. Su dibujo permite entender el proyecto de Milei, cuyos recortes presupuestarios representados por la motosierra destruyen la bandera y, simbólicamente, la nación.

Lo que se puede valorar: 1) La relación de poder entre los profesores Marcelo y Rafael. 2) Otros ejemplos de movimientos de protesta (Chile 2019) y de ocupación del espacio público para visibilizar la insurrección (de las Madres de la Plaza de Mayo a “Que sea ley” o también el colectivo “Las Tesis” en Chile con la canción “El violador eres tú”). La elección de Milei (10/12/2023), su proyecto “el ajuste más grande de la historia de la humanidad” y la motosierra.

Présentation de l'intérêt de chacun des quatre autres documents :

Rappelons qu'il n'existe pas de « bonne » ou de « mauvaise » réponse pour le choix du ou des document(s) complémentaire(s). Chaque document a évidemment été sélectionné par le jury pour sa pertinence et ses liens avec le document audiovisuel. C'est donc la justification proposée et la démarche d'exploitation pédagogique qui sont évaluées.

Document 2 : pour contextualiser le film et les relations entre les personnages, le succès d'un film grand public d'ailleurs sorti et largement diffusé en France (on suppose une culture générale filmique des candidates et des candidats au-delà des films au programme du concours).

Document 3 : pour s'appuyer sur des données chiffrées afin de comprendre les enjeux des coupes budgétaires, qui aggravent un phénomène déjà à l'œuvre lors du tournage du film, antérieur à l'élection du président Javier Milei. Il a surtout pour vocation de faire constater la réalité de la situation nationale, au-delà de la fiction.

Document 4 : pour insister sur l'enjeu des manifestations de rue et leur poids en Amérique Latine et réfléchir à l'importance de l'éducation sur le long terme, loin du court-termisme des actions politiques d'un mandat présidentiel, au sein d'une société. Intérêt grammatical du contenu de la pancarte.

Document 5 : pour identifier et interpréter le rôle du projet de Milei, dont les diverses coupes budgétaires prévues sont concrètement représentées par une tronçonneuse et amputent le drapeau, et donc la nation.

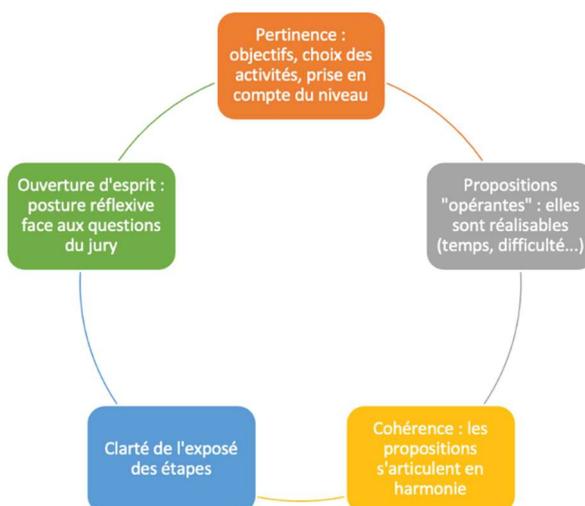
Partie 2 : Exploitation pédagogique

Rappelons tout d'abord que l'épreuve montre la capacité de transition de l'exposé entre un document « compris » et un document « à faire comprendre ». En ce sens, la posture professionnelle du candidat est primordiale. Dans la partie de l'exposé du déroulé de la séquence, la cohérence du propos et le bon sens doivent primer sur le catalogue de stratégies au vocabulaire pédagogique et didactique parfois

caricatural. Quant au temps d'échange avec le jury, il doit montrer une capacité de recul sur les propositions faites.

Quelques conseils en ce sens :

- Penser à prendre en considération le projet final, qui guide le déroulé de la séquence.
- L'exposé des objectifs : il doit être précis, en lien avec le niveau de la classe.
- La candidate ou le candidat doit guider les élèves lors de leur découverte du document audiovisuel.
- Il faut avoir assez de recul pour déterminer ce qui sera difficile à comprendre pour les élèves dans leur activité de réception du document.



Remarques générales

La deuxième partie de l'épreuve consiste en l'élaboration d'une séance pédagogique pour une classe de Terminale LLCER-espagnol, en incluant nécessairement le document audiovisuel, ici l'extrait filmique du film *Puan*. Le support offrait aux candidates et aux candidats un large panel de possibilités d'exploitations pédagogiques en lien avec le programme de LLCER-espagnol de la classe de Terminale.

Le jury a pu écouter certaines séances construites de manière cohérente dont la progression était réaliste – minutée – et fondée sur des objectifs clairement définis et en adéquation avec le niveau linguistique d'élèves de spécialité LLCER. Ces propositions découlaient généralement d'une bonne analyse du document audiovisuel et mettaient en valeur l'articulation entre activités de production et de réception. Le jury a apprécié les propositions des candidates et des candidats soucieux de souligner dans leur séance pédagogique l'apport culturel du document et d'en faire un objectif de sens pour les élèves. En effet, il convient de rappeler qu'un document – en plus d'être un support linguistique authentique pour les élèves – constitue une véritable porte d'entrée dans la culture des mondes hispaniques. Le sens du document doit donc être impérativement au cœur des préoccupations des candidates et des candidats lors de l'élaboration de la séance.

Certaines candidates et certains candidats ont en revanche proposé des démarches pédagogiques peu opérantes marquées par l'absence d'objectifs explicites et réalisables en 55 min de cours ainsi que par la confusion entre activités de réception et de production. Le jury insiste sur l'attention qu'il faut porter au guidage lors des activités énoncées par la candidate ou le candidat pour sa séance. Il n'est pas envisageable, par exemple, de proposer des visionnages successifs sans consignes ou une séance qui a pour unique objectif la compréhension du document audiovisuel sans travail sur le sens ni réflexion culturelle.

Carte d'identité de la séance

Le document s'inscrit dans l'axe « Dominations et insoumissions » et la thématique « Oppressions, résistances et révoltes ». Le fil conducteur proposé est la problématique suivante « ¿Cómo refleja esta

película la situación de crisis social y política en Argentina y se pone de esta forma al servicio de la resistencia?».

Le niveau attendu en classe de Terminale LLCER est le niveau C1 du CECRL. Il est possible d'évoquer les descripteurs du CECRL pour ce niveau, selon lequel les élèves peuvent :

- Comprendre un film dans lequel apparaissent des *modismos* (phraséologie et argot) et des tournures idiomatiques.
- Comprendre dans le détail des débats et des discours argumentés, rhétoriques.
- Comprendre l'implicite, les nuances et les sous-entendus.

Pour le niveau B2 (que les élèves doivent atteindre en fin de Première), ils doivent être capables de repérer les points principaux d'une argumentation ou d'un débat sur l'actualité.

Les objectifs possibles

- Culturels : Expérience étudiante et professorale d'une université publique en Argentine (UBA) sous la présidence de Javier Milei, crise économique argentine actuelle, figure de Javier Milei, modalités de résistance et tissu social fort en Argentine, accent *porteño*.
- Pragmatiques : analyser un document audiovisuel, repérer des accents (*porteño*, argentin, le *voseo*, le *yeísmo rehilado*).
- Linguistiques : le subjonctif (présent), les verbes volitifs, l'expression de la défense, le lexique des revendications et des émotions, l'expression de l'opinion, le lexique de l'éducation, l'impératif (*escuchen...*), le gérondif et les périphrases verbales au gérondif.
- Civiques : Importance du droit à l'éducation, comprendre que la défense de l'université publique en Argentine est un moyen de prendre conscience des enjeux éducatifs et sociaux de la politique économique en Argentine.

Mise en œuvre

- Anticipation (5 min)

Document annexe choisi : document n°2. Il convient de le travailler en anticipation afin de contextualiser la vidéo avec l'élection de Milei et le climat social avec pour consigne : "*Destaquen los elementos que hacen referencia al contexto sociopolítico argentino y al objetivo de la película Puan*".

- Première étape : CO et EOI (10 min)

On peut penser que le lexique de l'analyse filmique aura fait l'objet d'une séance de méthodologie et /ou d'un retour méta-réflexif après chaque analyse filmique faite en classe pendant l'année.

Les élèves auront pu, par exemple, constituer avec leur professeur une carte mentale du lexique et des concepts à mobiliser lors de l'analyse d'une séquence filmique qui ferait office de fiche méthodologique « analyse filmique ».

Un premier visionnage du document audiovisuel peut être proposé avec un guidage large, par exemple à travers des consignes telles que : « *Fijaos en la naturaleza del documento, su argumento y su objetivo* », ou encore : « *Señala todos los elementos que te parecen relevantes en el fragmento* ». Il s'agit, à ce stade, de permettre aux élèves une première prise de contact avec le document afin qu'ils en appréhendent la nature et les grandes lignes, et qu'ils initient un repérage des éléments pertinents en vue de la construction du sens.

Il est essentiel, lors de la conception des activités, de toujours garder à l'esprit l'objectif pédagogique visé. Le jury rappelle avec insistance que toute activité d'exploitation pédagogique doit avoir **le document comme point de départ mais l'élève comme point focal**.

S'ensuivrait une mise en commun en classe entière. Nous pouvons imaginer une utilisation du tableau comme une feuille de prise de notes sur lequel le professeur inscrit des mots-clefs et demande aux élèves de formuler des phrases sur le type de document, son objectif afin de réactiver les structures volitives « querer que + subjonctif » ou des périphrases verbales au gérondif.

À l'issue de cette première phase, les élèves doivent avoir procédé à un repérage précis et avoir acquis une compréhension globale de la situation présentée : les personnages impliqués (enseignants, étudiants), les différents lieux (un bar, la rue, l'entrée de l'université), ainsi que la structure générale de la séquence. Ils doivent également être en mesure d'identifier le sens global du document, qui met en scène un enseignant sollicitant l'aide d'un collègue face à une surcharge de travail – symptôme de conditions de travail dégradées –, avant de révéler les restrictions budgétaires affectant l'université, entraînant la fermeture contrainte de la faculté et la mise en place d'un mouvement de résistance civile.

Il serait par ailleurs souhaitable que les élèves puissent, dès cette étape, percevoir les divergences d'attitude entre les deux enseignants quant à l'organisation et à la légitimité de la contestation.

Le jury tient à signaler l'importance de cette étape de prise de contact avec le document de nature audiovisuelle, qui doit être soigneusement préparée et conçue pour permettre aux élèves l'accès au sens du document. Sont ainsi à proscrire les écoutes sans consigne ni réflexion, et il importe toujours de prévoir des activités de production pour s'assurer que le sens du document a été bien élucidé.

○ Deuxième étape : CO et EOI (15 min)

Après cette première étape nécessaire de compréhension globale et dont on ne saurait faire l'économie, il convient de mettre les élèves en situation de compréhension plus détaillée.

Si les élèves disposent de tablettes ou d'appareils pour visionner le document, il est possible de créer des binômes de travail avec cette modalité. Si le matériel n'est pas disponible, on peut proposer une séance en salle informatique ou bien effectuer ce travail en binôme mais en visionnant le document en classe entière.

2ème visionnage (unité de sens n°1)

La première partie de la vidéo fera l'objet d'un travail plus approfondi (0'00 à 0'37'). Le binôme pourra s'aider du tableau ci-joint pour pouvoir formuler des phrases.

<i>¿Quién?</i>	<i>Análisis de los planos (tipo de plano, descripción...)</i>	<i>Interpretación (¿Qué se deduce? ¿Qué se desprende de estos planos? ¿Qué nos indica del personaje?)</i>
<i>Protagonista 1</i>		
<i>Protagonista 2</i>		

Cette étape fera l'objet d'une mise en commun en classe entière. L'enseignant peut demander à un binôme de formuler des phrases en lien avec les informations relevées dans ce tableau. Le jury rappelle que le simple repérage d'éléments n'est pas suffisant pour la construction du sens d'un document, et qu'il convient systématiquement d'articuler les éléments repérés dans des productions élaborées capables de servir à la fois de vérification de la compréhension du document et d'outil de mémorisation et de manipulation linguistique.

○ Troisième étape : CO + EOI (15 min)

3ème visionnage (unité de sens n°2) : deuxième partie du document audiovisuel. On peut envisager de comparer cette deuxième partie avec la première partie. Les élèves pourraient s'aider du tableau suivant afin de formuler leur phrase.

<i>Procedimientos filmicos (¿Qué vemos? ¿Cómo?)</i>	<i>Emociones (¿Qué se siente?)</i>

Il est attendu ici que les élèves s'expriment sur les différents éléments filmiques tels les plans rapprochés, les voix hors-champ, la position de la caméra offrant un point de vue subjectif et incluant ainsi le spectateur dans l'action. De la même manière, l'analyse de ces procédés doit permettre aux élèves d'accéder au sens et de manipuler le champ lexical des différentes émotions telles que "*incomprensión, desacuerdo, inquietud, rabia, indignación*", ainsi que des actions comme "*protesta, acción*".

À la fin de ce travail il sera possible d'effectuer en classe entière une trace écrite intermédiaire dans laquelle il serait envisageable d'exposer la situation politique exprimée dans le document, les raisons du mécontentement des protagonistes avec la consigne suivante "*A modo de síntesis ¿qué nos muestra el vídeo sobre la situación política argentina? ¿Qué tipo de representación del tejido social / del pueblo argentino nos da a ver esta película?*"

○ Quatrième étape : CO + EOI (5 min)

Afin de préparer la deuxième partie de la trace écrite il serait envisageable de travailler sur les différents comportements des personnages face à l'adversité en posant la question suivante aux élèves : "*Propongan un análisis de las distintas posturas de los personajes ante la crisis socioeconómica argentina descrita aquí.*"

De nouveau, il importe de faire le lien entre les procédés filmiques et la manière dont ceux-ci contribuent à l'explicitation des sentiments, des attitudes et des conflits des personnages. Une simple énumération

des attitudes sans lien avec les procédés filmiques est à proscrire, au même titre que l'utilisation du vocabulaire filmique sans faire le lien avec le sens.

○ Trace écrite comprenant les phrases sur les comportements des personnages.

La dernière partie de la séance doit être consacrée à la trace écrite, une phase trop fréquemment négligée par les candidates et les candidats. Rappelons ici que la trace écrite doit refléter la production des élèves à l'issue de la séance, avec la manipulation de structures grammaticales, syntaxiques et lexicales modélisantes. La trace écrite sert d'appui à l'apprentissage des élèves.

○ Préparation à l'EOC (tâche finale) et travail hors la classe :

Consigne : *“Graben un vídeo para presentar el documento estudiado en clase poniendo énfasis en el papel que desempeña el cine a la hora de mostrar luchas sociales y diciendo por qué esto contribuye a ser una forma de resistencia”*. Il s'agira d'un travail à envoyer sur l'ENT.

Remarques et recommandations complémentaires

Le jury souhaite enfin formuler un certain nombre de recommandations issues de l'analyse des prestations des candidates et des candidats lors de la session écoulée.

Maîtrise de la méthode

Gestion du temps : il est essentiel de veiller à une répartition équilibrée du temps alloué à la présentation. Trop de candidates et de candidats négligent la conclusion ou escamotent l'analyse du document complémentaire, ce qui nuit à l'équilibre global de la prestation. Le jury évalue la cohérence d'ensemble, la structuration de l'exposé, la capacité de synthèse ainsi que la pertinence des choix opérés. L'absence de conclusion ou un traitement superficiel du document complémentaire révèlent souvent une préparation insuffisante ou une mauvaise gestion du temps.

Gestion des notes : les candidates et les candidats sont vivement invités à numéroter les pages de leur préparation et à n'utiliser que le recto. En outre, il convient d'éviter la rédaction de phrases complètes : des notes synthétiques (comme celles préconisées dans le dossier *Puan*) permettent un gain de temps significatif et facilitent un discours adressé au jury et adapté à son rythme d'écoute. Ces notes doivent servir de support à une prise de parole fluide et maîtrisée, favorisée par des regards fréquents vers le jury.

Exploitation du document audiovisuel : le document audiovisuel doit être mis au service d'une démonstration. Il ne s'agit pas uniquement de le commenter mais de l'intégrer dans une démarche argumentative cohérente. Les extraits sélectionnés doivent être exploités avec rigueur en vue de nourrir l'analyse.

Double finalité de la séquence : la séquence doit répondre à une double exigence :

Favoriser une compréhension progressive du document audiovisuel, à travers des étapes clairement définies, assorties de consignes explicites et d'éventuels ajustements pédagogiques ;

Conduire de manière structurée au projet final, à travers des tâches intermédiaires judicieusement choisies, garantant d'une progression et d'une diversité d'activités adaptées à l'hétérogénéité des élèves.

Mise en œuvre pédagogique

Toute proposition d'activité doit être guidée par une logique de mise en réussite des élèves. Il convient d'éviter les activités déconnectées des objectifs pédagogiques, dont la pertinence ne serait pas justifiée. Par exemple, le travail de groupe ne saurait être un choix par défaut : il doit donner lieu à une production collaborative effective et s'inscrire dans une démarche pédagogique réfléchie.

Le travail de compréhension orale doit impérativement être accompagné. Il ne suffit pas de formuler des intentions générales (du type « je les guiderai », « je leur ferai découvrir... ») : le jury attend des propositions concrètes, précises, opérationnelles, permettant aux élèves d'accéder au sens et de s'appropriier le contenu.

Développer et entretenir sa culture

Constituer le plus tôt possible une série de repères historiques, littéraires, des faits culturels et de société (fiches par pays, noms, dates, faits marquants), et mener une veille géopolitique du monde hispanique de manière à mobiliser des connaissances justes, personnelles et utiles en lien avec le sujet : c'est ainsi que le jury verra s'établir la corrélation fructueuse entre les remarques de forme et l'analyse. Nombreux sont les candidats et les candidates qui mettent en avant lors de l'épreuve d'entretien leur désir de transmettre la culture hispanophone en enseignant la langue ; rares sont pourtant ceux et celles qui ont

su, lors de l'épreuve de leçon, identifier *La casa de Bernarda Alba* comme œuvre de F. García Lorca, ou tout simplement situer l'auteur dans son contexte historique et géographique. Ce décalage entre le discours et la pratique ne peut qu'interroger sur les motivations des candidates et des candidats et sur leurs centres d'intérêt.

Faire preuve d'une « culture pédagogique » : loin du vocabulaire jargonneux, le jury est sensible au recul critique des candidates et des candidats, à leur capacité à réfléchir sur le projet pédagogique proposé et, le cas échéant, à ajuster ou reconsidérer le projet initialement proposé.

Soigner la langue française et la langue espagnole : quelques remarques

En français : le jury a constaté dans certaines présentations cette année un relâchement dans l'expression française. Des expressions telles que « ça marche », « OK », « j'avoue » sont à proscrire.

En espagnol : on ne reviendra jamais assez sur l'enjeu de la qualité de la langue pour cette épreuve. Des erreurs de niveau A2 du CECRL ont trop souvent été relevées. Citons, par exemple : les accords, les confusions *SER/ESTAR*, *a + COD* animé, l'emploi du subjonctif, le tutoiement inopiné adressé aux membres du jury, les barbarismes sur du vocabulaire courant, la confusion entre les prépositions *por* et *para*, des erreurs de conjugaison à la première personne, des solécismes sur des expressions courantes (*acordarse de/recordar*, emploi de *sino*), des gallicismes. Le Capes est un concours de recrutement de professeurs d'espagnol et l'enseignant recruté doit être en mesure de transmettre à ses élèves une langue modélisante, épurée et libre d'erreurs.

Nous souhaitons enfin une année de préparation fructueuse aux futures candidates et aux futurs candidats, pour lesquels la lecture attentive de ce rapport, nous l'espérons, aura constitué une étape précieuse pour éviter les écueils du concours et devenir de futurs collègues.

Épreuve d'entretien

Rapport établi par Inès Bourassi et Lucas Delhon

L'entretien de la seconde épreuve d'admission, prévue par l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation du concours externe, porte sur la motivation et la capacité de la candidate ou du candidat à se projeter dans le métier de professeur et à s'approprier les valeurs de la République qu'il appartiendra à l'enseignante ou à l'enseignant de transmettre aux élèves qui lui sont confiés.

Cette épreuve se déroule en français et requiert une très bonne maîtrise de la langue sur les plans syntaxique et lexical ainsi qu'un registre de langue soutenu. Aussi est-il conseillé de s'entraîner régulièrement à exposer oralement ses idées en veillant à la correction et à la richesse de la langue française.

Cette année encore, le jury a pu constater qu'un très grand nombre de candidates et de candidats étaient bien préparés et maîtrisaient les attendus de cette épreuve. Nous tenons à rappeler que le lien proposé dans le dernier rapport du jury est toujours actif : il permet de connaître les modalités de l'épreuve.

(<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/epreuve-orale-d-admission-entretien-avec-le-jury-des-concours-de-recrutement-d-enseignants-et-de-1103>).

Attendus et déroulement de l'épreuve

La première partie de l'épreuve, d'une durée de cinq minutes, permet aux candidates et aux candidats d'exposer leur parcours professionnel et leurs motivations, sans s'aider de leurs notes. Vient ensuite un temps d'échange axé sur les éléments présentés, d'une durée maximale de dix minutes. Il doit permettre de préciser ou de compléter la présentation. La fiche individuelle de renseignements transmise en amont n'est pas évaluée et la candidate ou le candidat devra donc veiller à bien présenter l'ensemble de son parcours sans partir du principe que le jury possède déjà les informations communiquées. L'échange avec le jury porte exclusivement sur la prestation orale.

La seconde partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, est consacrée à l'étude de deux mises en situation professionnelle contextualisées : l'une d'enseignement, liée à la discipline enseignée, en l'occurrence la langue vivante espagnole, l'autre relative à la vie scolaire. Pour chacune des situations, les candidates et les candidats sont invités à exercer leur réflexion et à mobiliser leurs connaissances afin de répondre aux questions posées et de proposer des pistes de solution et d'action visant à résoudre le problème identifié.

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

Cette première partie de l'épreuve se déroule sans temps de préparation. Certains, bien entraînés, font état de leur parcours de façon structurée et le propos met en évidence des moments clés qu'ils parviennent à relier habilement au métier d'enseignant. Plusieurs s'appuient sur le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation du Bulletin Officiel numéro 30 du 25 juillet 2013 et sur des connaissances propres à la discipline ou au système scolaire, tirées de textes réglementaires. Comme cela a été évoqué dans le précédent rapport, les « travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger » constituent des moments marquants du parcours académique. S'il est donc bienvenu de s'y référer, une simple mention n'est pas suffisante et il convient toujours de mettre en relation cette expérience avec ce qui anime la candidate ou le candidat à devenir professeur.

Toutes les expériences antérieures peuvent être évoquées mais il ne faut jamais perdre de vue que le but est de convaincre le jury. De même, les parcours de master MEEF, de contractuel ou toute autre expérience d'enseignement comme des stages et/ou des pratiques variées ont été particulièrement appréciés par les membres du jury, dès lors que la candidate ou le candidat a été en mesure d'en souligner les moments significatifs et d'en dégager la plus-value. Là encore, il ne suffit pas de mentionner ces expériences.

Le jury doit également pouvoir apprécier la clarté du propos et la motivation de la candidate ou du candidat. Il est donc important de donner des exemples concrets de son parcours en mettant en avant des réussites mais aussi des difficultés qui ont pu être rencontrées pendant des stages, par exemple, et d'en proposer une analyse fine afin de montrer au jury que l'on est capable de prendre de la distance par rapport à sa pratique.

Le jury a valorisé les prestations des candidates et des candidats qui ont réussi à se projeter dans un établissement public local d'enseignement (EPL) en mentionnant différents acteurs majeurs de cet établissement, ce qui permet d'anticiper un travail d'équipe. Les candidates et les candidats qui ont eu des expériences dans le secondaire (AED, contractuelle ou contractuel, AESH...), ne doivent pas hésiter à mettre en perspective cette expérience en insistant sur leur réflexion et l'évolution de leur projection en tant que futur(e) professeur(e).

Certaines candidates et certains candidats qui ont rédigé des mémoires, ont su mettre en évidence les apports de ces écrits réflexifs pour enrichir leur pratique professionnelle.

Les écueils

Il conviendra donc d'éviter de présenter un simple C.V. oralisé qui ne permettrait pas de mettre en avant les points forts ou les points faibles du parcours de la candidate ou du candidat.

Il est déconseillé également de proposer une liste de plusieurs textes officiels si cela ne fait pas sens avec le reste de la présentation. S'il est bienvenu d'avoir une connaissance solide de ces textes comme, par exemple, le référentiel de compétences des métiers du professorat, cette première partie d'épreuve doit rester centrée sur la motivation et la présentation du parcours personnel. La référence à de tels textes doit donc être faite à bon escient.

Les membres du jury qui n'ont perçu aucune projection des candidates ou des candidats dans le métier d'enseignant n'ont pas pu valoriser les prestations de ces dernières ou de ces derniers.

Il nous paraît important d'insister sur la manière de présenter son parcours et ses aspirations. Cette partie du concours est tellement préparée (parfois trop), que certaines candidates et certains candidats récitent leur texte sans rendre leur discours vivant et captivant, ce qui est pourtant une des compétences évaluées pendant la présentation. La candidate ou le candidat doit, grâce à cette présentation, intéresser et convaincre les membres du jury. Les discours monotones ont été pénalisés. Aussi, tout relâchement dans la langue utilisée est à proscrire : « ouais », « à la base » ainsi que la négation très souvent malmenée à l'oral : « j'hésite pas ».

Les candidates et les candidats doivent garder à l'esprit que le but est de convaincre qu'ils sont faits pour exercer dans le secondaire et former des élèves.

Les conseils

Il est important de prendre de la hauteur par rapport à son expérience personnelle afin de ne présenter que ce qui semble significatif. Le candidat ou la candidate ne doit pas nécessairement évoquer tout ce qui peut le ou la relier au monde hispanique mais bien les moments importants de son parcours et les éléments qui permettent au jury de comprendre pourquoi il ou elle souhaite devenir professeur. Une simple mention d'un voyage en Espagne dans sa jeunesse ne peut pas être le seul argument évoqué en ce sens. De la même façon, une candidate ou un candidat qui dit être passionné par la culture hispanique mais qui n'est pas en mesure de citer un écrivain, un courant littéraire, un cinéaste espagnol ou latino-américain sera forcément pénalisé. Certains évoquent une expérience d'enseignement à l'étranger. Celle-ci peut être l'occasion de comparer les enjeux de l'enseignement des langues vivantes dans le pays concerné et en France. Une connaissance du CERCL et des programmes en vigueur est donc fondamentale.

Un ton monocorde, une voix mal posée ou inversement une forte théâtralisation sont à éviter. Il est important de soigner également sa posture pendant la présentation : les candidats et les candidates ne doivent pas oublier qu'ils ou elles se destinent à être devant des classes d'élèves et que, à cet égard, leur posture professionnelle est importante. Il est donc indispensable d'avoir une tenue vestimentaire adaptée, une voix bien placée, une posture physique adéquate et une communication non verbale qui sert le propos.

La gestion du temps est une composante primordiale de cette épreuve. Les candidates et les candidats ne disposent que de cinq minutes et doivent faire preuve d'un esprit de synthèse. *A contrario*, un exposé trop court ne permet pas au jury de se faire une idée du profil de la candidate ou du candidat. Ceux-ci doivent donc maîtriser la gestion du temps avec une bonne préparation en amont de l'épreuve mais en venant aussi avec une montre (non connectée) ou un chronomètre. Certaines salles sont équipées d'une horloge mais cela n'est pas systématique.

Enfin, et même si cet aspect pourra être vérifié au cours de l'autre épreuve orale, une bonne connaissance des programmes officiels sera valorisée.

Le temps d'échange

Cette partie, comme cela a été dit précédemment, sert à préciser ou à approfondir certains propos des candidates et des candidats. Il convient par conséquent de bien rester à l'écoute lors des sollicitations du jury afin d'apporter des éléments de réponse précis.

Le jury est particulièrement attentif aux compétences communicationnelles et à la posture, qui doit être adaptée, mais aussi aux compétences comportementales et aux attitudes (le jeu des regards, le ton de la voix et le registre de langue, le langage non verbal, etc.). La capacité d'écoute et la disposition à un dialogue constructif avec le jury sont autant d'atouts.

Les questions du jury n'ont pas pour but de déstabiliser ou de prendre en défaut les candidates et les candidats. Au contraire, lors de ce moment, on invite à clarifier, à préciser, voire à approfondir la pensée sur des aspects insuffisamment développés lors de l'exposé. La réactivité des candidates et des candidats pour répondre aux sollicitations du jury est donc appréciée.

Synthèse de la première partie de l'épreuve

Durée de la première partie de l'épreuve : 5 minutes de présentation et 10 minutes d'entretien avec le jury.

Ce qui est à faire :	Ce qui est à éviter :
- Respecter le temps prévu.	- Venir sans montre ou chronomètre.
- Mettre en avant les points importants de son parcours.	- Dresser une simple liste de ses années universitaires.
- Mettre en avant sa motivation.	- Ne pas se projeter dans le métier de professeur.
- Utiliser une langue riche et une terminologie adaptée.	- Utiliser une langue pauvre et/ou relâchée.
- Soigner sa posture (voix, tenue vestimentaire, prestance, regard...).	- Fuir le regard du jury, avoir une posture figée.
- Montrer une bonne connaissance de certains textes officiels.	- Citer les textes de façon déconnectée du reste de la présentation.
- Convaincre le jury de sa motivation à devenir professeur.	- Parler d'une voix monocorde.

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

La seconde partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, repose sur deux mises en situation professionnelle, la première d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire. Pour chaque situation professionnelle, l'entretien dure 10 minutes et se déroule de la manière suivante : la situation est lue à voix haute par un membre du jury au moment où la candidate ou le candidat se voit remettre le sujet. Un bref temps de réflexion, ne pouvant excéder deux minutes, lui est laissé puis le temps restant est consacré à l'exposé et à l'échange avec le jury.

Les candidates et les candidats sont amenés à répondre à plusieurs questions :

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

Les thèmes des situations professionnelles proposées

Ils sont en lien avec :

- Les valeurs et principes de la République : la liberté, l'égalité et la fraternité, l'indivisibilité, la laïcité, la démocratie, la justice sociale, complétés par les notions de citoyenneté et d'engagement.
- Les principales politiques éducatives (respect de soi et des autres, inclusion, lutte contre les discriminations, lutte contre le harcèlement, lutte contre les violences sexistes et sexuelles, éducation à l'esprit critique, ouverture culturelle).
- 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 favoriser la coopération entre eux.

Inspirées de la réalité, ces situations permettent d'évaluer l'aptitude des candidates et des candidats à réagir de manière adaptée dans deux situations concrètes différentes et à mettre en œuvre des compétences variées : connaissance de l'environnement professionnel, appropriation du cadre réglementaire, capacité à conceptualiser et à hiérarchiser, mais aussi à faire preuve de bon sens, à interagir, à rebondir et à amender.

Les mises en situation

Les situations d'enseignement liées à la discipline enseignée, ou au contexte de la classe, proposées lors de la session 2025 ont porté sur :

- Interpellation ou question d'un élève, d'un groupe d'élèves ou d'un parent sur un contenu d'enseignement.
- Refus d'un élève de coopérer avec un autre élève pour des motifs discriminatoires.
- Contestation d'une note.
- Propos discriminatoires.

Les situations relatives à la vie scolaire proposées lors de cette session ont porté sur :

- Fraude lors d'un examen.
- Relations enseignants/parents d'élèves au sein de l'établissement.
- Cas de harcèlement ou d'exclusion pour des motifs discriminatoires (LGBTphobie, égalité de genre).
- Responsabilité de l'enseignant et sécurité des élèves.
- Gestion des intervenants extérieurs en lien avec les valeurs de la République.

Le jury a constaté que, dans l'ensemble, les candidates et les candidats sont bien préparés à cette épreuve. Il a ainsi valorisé les prestations de celles et ceux dont le discours révélait une véritable prise en compte des attendus de l'épreuve, un entraînement conséquent ainsi que la volonté de se placer dans une dynamique d'échange avec le jury. Il est attendu que la candidate ou le candidat fournisse une analyse tenant compte des différents enjeux de la situation proposée et qu'elle ou il l'articule à une connaissance fine des textes de référence, des dispositifs et du fonctionnement du système éducatif, tout en proposant des pistes de solutions et d'actions concrètes et précises.

Lors de l'épreuve, il s'agit de savoir exposer sa réflexion de façon à la fois substantielle et concise. Il est en effet regrettable que certaines candidates et certains candidats ne laissent pas au jury le temps nécessaire afin qu'un véritable échange puisse démarrer. Les meilleures prestations ont été celles où un équilibre entre la prise de parole et l'échange avec le jury a permis aux candidates et aux candidats d'aborder l'intégralité des enjeux soulevés par la situation qui leur était soumise. Il est attendu que les candidates et les candidats accueillent les questions du jury comme une opportunité. Nous rappelons que les questions posées visent à accompagner les candidates et les candidats dans leur réflexion, à leur permettre d'apporter la définition des principes mobilisés, d'ajuster et de nuancer leur réponse. Le jury invite les candidates et les candidats à se saisir des échanges afin d'apporter des éclairages, de préciser leur pensée, voire d'explorer des pistes qu'elles ou ils n'auraient pas empruntées. Les qualités de communication évoquées comme un atout en première partie d'épreuve sont donc également essentielles ici.

Il est indispensable, par ailleurs, de mettre à profit le temps de réflexion proposé pour identifier les termes significatifs de la situation, en saisir la spécificité et cerner la globalité des enjeux qu'elle soulève. Il s'agit donc de porter une attention particulière au niveau de classe mentionné, aux acteurs concernés, au lieu ainsi qu'à la temporalité de la situation proposée. Il n'est pas attendu que le candidat ou la candidate répète ou reformule la situation mais bien qu'il ou elle en expose les enjeux premiers et réfléchisse aux causes possibles de chaque situation. Il est regrettable que des candidates et des candidats s'égarent sur une fausse piste faute d'avoir prêté attention à un élément de la consigne. À titre d'exemple, l'élément « orientation sexuelle » n'a pas été traité dans une mise en situation – présentée ci-dessous – y faisant référence, ce qui n'a pas permis d'analyser pleinement la situation. En outre, une analyse trop hâtive peut

également déboucher sur des idées stéréotypées non articulées à la situation. S'il peut être tout à fait pertinent d'évoquer le dispositif pHARe dans une mise en situation qui mentionne une problématique de harcèlement, il est nécessaire que cela soit amené et justifié, et non présenté comme un automatisme à la lecture du mot harcèlement. Le jury a remarqué également que certains candidats et certaines candidates considèrent la réponse achevée dès lors qu'ils ou elles ont convoqué la valeur ou le principe qui formalise la situation proposée. L'exercice impose en effet que les concepts soient convoqués à bon escient et qu'ils soient pleinement mis en lien avec la situation. Le jury regrette que certaines candidates et certains candidats mentionnent des éléments attendus comme la notion de citoyen éclairé mais soient incapables, lors de l'échange, de la définir et d'en préciser les enjeux. Aussi, il serait opportun que les candidates et les candidats maîtrisent la définition des principes et des valeurs qu'ils citent.

Il s'agit également de proposer une réponse structurée et organisée. Les questions posées sont, en ce sens, un appui pour les candidates et les candidats. Le jury déplore que certains ne traitent pas la question 3 dans le cas de la situation 1. Celle-ci invite en effet à s'appuyer sur les programmes en vigueur pour réfléchir aux ancrages pédagogiques et disciplinaires possibles en lien avec la situation.

Le jury souligne que les candidates et les candidats ont globalement une bonne connaissance des textes de cadrage de référence (par exemple, le Code de l'éducation, le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, la Charte de la laïcité, les programmes scolaires, etc.) et les citent à bon escient. Si cette connaissance est indispensable pour se projeter dans des modalités d'action conformes au cadre réglementaire en vigueur, le jury attend que ces textes soient systématiquement mis en lien avec la situation proposée. Faire mention du texte adéquat est en effet un attendu qui n'a de sens que si la candidate ou le candidat montre une connaissance suffisamment précise de son contenu pour justifier cette référence. Dans le cadre de la préparation à l'épreuve, le jury souligne également l'importance de lire les publications récentes de l'Éducation nationale. Il est, par exemple, recommandé aux candidates et aux candidats de connaître la Circulaire du 2 février 2024 intitulée « Lutter contre le harcèlement à l'école, une priorité absolue » ou encore la Circulaire du 4 février 2025 sur la mise en œuvre de l'éducation à la vie affective et relationnelle et à la sexualité. Enfin, le jury a été surpris de constater que certaines candidates et certains candidats ne connaissent pas les modalités d'évaluation du baccalauréat ou les conséquences d'une fraude à l'examen et invite les préparateurs à consulter le Guide de l'évaluation (version de novembre 2023).

Dans les différentes mises en situation proposées, nombre de candidates et de candidats ont fait preuve de bon sens, ce qui rassure les membres du jury car il s'agit de futurs enseignants. *A contrario*, certains ont du mal à prendre du recul et ont proposé, par exemple, de convoquer un élève qui se sacrifie ou n'ont pas perçu la mise en danger des élèves dans une situation problématique. Enfin, d'autres, soucieux de régler la situation seuls, ne s'appuient pas sur les différents acteurs de l'établissement ou de l'académie pour gérer une situation.

Il est enfin attendu des candidats et des candidates qu'ils et elles se soient intéressés au fonctionnement des EPLE, lieux d'exercice dans lesquels ils et elles doivent être à même de se projeter avec réalisme en tant que futurs enseignants. Un bon nombre de candidates et de candidats a bien préparé cette épreuve en témoignant de connaissances poussées sur le fonctionnement des établissements scolaires. Cette connaissance approfondie des membres de la communauté éducative, du fonctionnement d'un établissement et de ses instances (CA, CESCE, CP, CVC-CVL, ...) permet de comprendre les enjeux des situations proposées et de passer le relais aux personnes compétentes.

Le jury tient à rappeler encore que le registre de langue doit être soutenu. Il est regrettable que certaines candidates et certains candidats utilisent un registre familier qui n'est pas adapté. Ainsi, des appellations comme « profs », « prof de sport » ou « stopper » sont fortement déconseillées. Le jury déplore également de nombreuses maladroites syntaxiques et imprécisions sur le plan lexical qui peuvent nuire à la clarté du propos. S'exprimer dans une langue correcte et précise est indispensable pour réussir cette épreuve à la fois dense et rythmée.

Analyse des sujets de la session 2025

Nous développons ci-dessous deux mises en situation, un cas de mise en situation professionnelle d'enseignement et un cas de mise en situation en lien avec la vie scolaire.

Situation A

Dans le cadre d'une séquence en lien avec l'entrée culturelle « Rencontres avec d'autres cultures », vous étudiez avec vos élèves de quatrième une séquence filmique qui fait référence à la célébration de *el Día de Muertos* au Mexique. Lors de la copie de la trace écrite, un élève vous interpelle et vous interroge sur votre religion.

- Quels sont les valeurs et principes de la République qui sont en jeu dans cette situation ?
- Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de solutions envisagez-vous ?
- Comment les enseignements de langues vivantes contribuent-ils à la promotion des valeurs de la République ?

Pistes de réflexion

Analyse de la situation

Étant donné que la célébration de *el Día de Muertos* a des origines religieuses qui ont pu être évoquées lors de la séance, l'élève se permet d'interroger l'enseignant à propos de sa propre religion. Derrière la question personnelle qui est posée par l'élève à l'enseignant, il y a donc une confusion implicite entre le culturel et le cultuel.

Valeurs et principes en jeu

La neutralité fait partie des droits et obligations des fonctionnaires.

- Les obligations des fonctionnaires sont précisées dans le chapitre IV de la loi du 13 juillet 1983.
- Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation :

« 1. 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. »

Solutions envisagées

- Indiquer à l'élève que l'on va traiter sa question à la fin de la copie de la trace écrite.
- Demander à l'élève d'explicitier sa question et de préciser son lien avec la séance du jour.
- Rappeler le cadre et l'obligation de neutralité.
- Expliciter pourquoi on étudie cette fête dans le cadre de l'école et montrer qu'elle est étudiée comme un fait culturel et non comme un fait religieux.
- Informer l'équipe de direction à l'issue du cours.

Contribution des Langues Vivantes

- Les supports cinématographiques sont étudiés sous l'angle de l'expression artistique.
- « À cet égard, si les fondements de la laïcité "à la française" sont incontestablement spécifiques à notre République (au point que, dans certaines langues, il est difficile de trouver une traduction ou un équivalent au terme de laïcité) et trouvent leur ancrage dans l'histoire particulière de la France, cette laïcité, loin de supposer une éviction des faits religieux hors de la sphère scolaire, permet bien au contraire une intégration pacifiée de leur pluralité. Les faits religieux sont des faits de civilisation qui ont modelé, informé et nourri les langues elles-mêmes et constituent une part essentielle de leur fond culturel, qui s'exprime de manières diverses, dans la littérature ou dans les arts en général. »
(La République à l'école, <https://eduscol.education.fr/document/11195/download>).
- L'enseignement des langues vivantes contribue au domaine 3 (la formation de la personne et du citoyen) du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- Un travail interdisciplinaire peut être mené dans le cadre du parcours citoyen ou dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle.

Situation B

À la suite d'une séance d'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité que vous avez animée dans l'une de vos classes de première, un de vos élèves vous adresse un courrier électronique

dans lequel il vous fait part du harcèlement qu'il subit dans l'établissement en raison de son orientation sexuelle.

- Quels sont les valeurs et principes de la République qui sont en jeu dans cette situation ?
- Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de solutions envisagez-vous ?

Pistes de réflexion

Analyse de la situation

Le harcèlement subi par l'élève est ici dû à son orientation sexuelle. Il s'agit d'une circonstance aggravante.

Les séances d'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité s'inscrivent dans un pilotage et sont organisées par le chef d'établissement. Trois séances spécifiques sont organisées chaque année et sont prises en charge par un membre de la communauté éducative. Elles s'appuient sur un programme national. L'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité vise notamment à prévenir le harcèlement.

Valeurs et principes en jeu

- Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.
 - « 6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques. (...)
 - Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle.
 - Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. »
- Le harcèlement constitue un délit, quel que soit le cadre dans lequel il s'exerce (article 222-33-2-2 du code pénal). Les discriminations homophobes et transphobes constituent des délits passibles de sanctions pénales (article L225-1 du code pénal). Par ailleurs, les violences verbales sont sévèrement sanctionnées, *a fortiori* si le caractère homophobe ou transphobe est retenu. Le mobile LGBTphobe constitue une circonstance aggravante des crimes et des délits (article 132-77 du code pénal).
- « Aucun élève ne doit subir, de la part d'autres élèves, des faits de harcèlement ayant pour objet ou pour effet une dégradation des conditions d'apprentissage susceptible de porter atteinte à ses droits et à sa dignité ou d'altérer sa santé physique ou mentale » (article L511-3-1 du Code de l'éducation).

Solutions envisagées

- Ne pas appréhender cette situation seul mais en équipe : programme pHARe – protocole dont se dote un établissement pour répondre à des situations de harcèlement.
- Répondre à l'élève avec bienveillance et l'assurer de son soutien.
- Informer l'élève que l'information va être partagée avec la direction et éventuellement la personne ressource de l'établissement qui assurera la gestion et le suivi de la situation.
- Informer la direction qui va mettre en place le protocole et suivre la situation.
- Se tourner vers la personne ressource de l'établissement (réfèrent harcèlement / réfèrent EVARS (Éducation à la Vie affective, Relationnelle et à la Sexualité) / réfèrent égalité filles - garçons).

Anthologie des sujets de leçon

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2025

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : Paloma ZAPATA, extrait de la bande annonce du film documentaire *La Singla*, 2023.

Document 2 : Andrea JARAMILLO CARO, extrait de «El flamenco: la simbiosis de la voz, la música y el cuerpo», 01/08/2023. <https://www.elespectador.com/el-magazin-cultural/la-historia-del-flamenco-trajes-bailes-cantes-y-toques-del-genero-espanol/>

Document 3 : María de la O. LEJÁRRAGA / Gregorio MARTÍNEZ SIERRA, *El amor brujo: gitanería en un acto y dos cuadros de Manuel de Falla*, 1915.

Document 4 : Emilio BEAUCHY, *Café cantante*, hacia 1888, colección particular de C. Teixidor.

Document 5 : Página web de la Compañía José Galán de Flamenco Inclusivo (bailaor y coreógrafo). <https://www.flamencoinclusivo.es/quienes-somos/>

Le thème/l'axe est le suivant : Rencontres avec d'autres cultures

Intitulé de la séquence : El flamenco : un arte que desafía normas y expresa diversidad

Le projet de fin de séquence est le suivant : Créer una entrevista imaginaria entre Helena y Antonia Singla, en la que esta explica su vida, su experiencia en el flamenco y cómo este arte desafía normas sociales. La entrevista debe mostrar cómo el flamenco es un arte que expresa diversidad, emoción y libertad.

La séquence s'adresse à une classe de : cycle 4 du collège.

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 : Andrea JARAMILLO CARO, extrait de «El flamenco: la simbiosis de la voz, la música y el cuerpo», 01/08/2023.

El flamenco: la simbiosis de la voz, la música y el cuerpo.

Sobre el piso de la sala de ensayo, en Casa Valhalla, repiquetean los zapatos de una mujer que alza su falda lo suficiente para que en el espejo su reflejo muestre el movimiento de sus pies. “Tap, tap, tap” suenan, en una secuencia rápida que demanda agilidad de la bailaora Stefany Vivas, quien se mueve al ritmo y compás que dicta la guitarra a sus espaldas. Sus movimientos se debaten entre la fluidez y la fuerza, lo etéreo de la música que la acompaña y la emoción que este palo flamenco expresa. Es un baile por taranto, uno de los muchos palos o ritmos que componen el género flamenco.

Este en particular “es uno de los bailes que tiene cierto dramatismo, no tiene nada que ver con fiesta. Es originario de la zona oriental de Andalucía, musicalmente de la parte de Almería. El baile es una atribución que se hace a Carmen Amaya, por un lado, y a Rosario, por otro”, explica Francisco Jiménez, investigador de flamenco. A ambas bailaoras del siglo XX, unas de las más representativas del flamenco, se les acredita el desarrollo de este baile que, según Jiménez, no es de los más antiguos.

Document 3 : María de la O. LEJÁRRAGA / Gregorio MARTÍNEZ SIERRA, *El amor brujo: gitanería en un acto y dos cuadros de Manuel de Falla*, 1915.

CANDELAS

¡No te acerques, no me mires,
que soy bruja consumá;
y el que se atreva a tocarme
la mano se abrasará!

Danza huyendo de él, con movimientos insidiosos y serpentinos ; él la sigue como alucinado.

GITANO

¿Quién eres? ¿Quién eres?

CANDELAS

Fingiendo un aire de fatalidad

¡Soy la voz de tu destino!
¡Soy el fuego en que te abrasas!
¡Soy el viento en que suspiras!
¡Soy la mar en que naufragas!

Document 4 : Emilio BEAUCHY, *Café cantante*, hacia 1888, colección particular de C. Teixidor.



Document 5 : Página web de la Compañía José Galán de Flamenco Inclusivo (bailaor y coreógrafo).

flamenco
inclusivo

INICIO PROYECTOS QUIENES SOMOS NOTICIAS CONTACTO

LA COMPAÑIA

La Compañía José Galán de Flamenco Inclusivo nace en 2010 con el propósito de acercar, promover y difundir el flamenco y las artes escénicas entre los colectivos más vulnerables, los cuales no tendrían acceso a esta formación por ningún otro medio debido a su diversidad. Es pues pionera e innovadora en la creación de un flamenco accesible e inclusivo a cualquier artista sin importar edad, etnia, género o capacidades físicas y/o intelectuales.

Precursor del flamenco inclusivo y considerado el mayor experto de la integración de la discapacidad en el flamenco, **José Galán**, se ha fijado siempre en el arte de la persona por encima de sus limitaciones para concebir sus espectáculos y se ha hecho con un espacio propio en el mundo del flamenco dedicado a clamar desde las tablas por la integración de las personas con discapacidad en la sociedad en igualdad de condiciones.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2025

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : María ALCHÉ, Benjamín NAISHTAT, *Puan*, 2023.

Document 2 : «'Puan', una oda a la universidad pública ante la sombra de la ultraderecha en Argentina», José Pablo Criales, *El País*, 05/10/2023.
<https://elpais.com/argentina/2023-10-05/puan-una-oda-a-la-universidad-publica-ante-la-sombra-de-la-ultraderecha-en-argentina.html>

Document 3 : «El Gobierno recortó casi 50% el gasto en educación en lo que va de 2024», *Infobae*, 07/10/2024.
<https://www.infobae.com/economia/2024/10/07/el-gobierno-recorto-casi-50-el-gasto-en-educacion-en-lo-que-va-de-2024/>

Document 4 : Fotografía de Mariana NEDELCO, *El Salto*, 10/10/2024.
<https://www.elsaltodiario.com/argentina/estudiantes-se-rebelan-veto-milei-al-presupuesto-universitario>

Document 5 : «Proyecto Milei», Eneko, *Público*, 24/10/2023.
<https://www.publico.es/opinion/vinetas/proyecto-milei.html>

L'axe/le thème du programme est le suivant : Dominations et insoumissions

Intitulé de la séquence : Opciones, resistencias y revueltas

Le projet de fin de séquence est le suivant : En el marco de un concurso de podcasts, grabas un audio que explica la situación actual de la docencia en Argentina. Entrevistas a los profesores Pena y Sujarchuk que exponen su visión del fenómeno.

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

Document 2 : «'Puan', una oda a la universidad pública ante la sombra de la ultraderecha en Argentina», José Pablo Criales, *El País*, 05/10/2023.

5 Mientras Argentina entra en la recta final de una elección presidencial llena de broncas, este jueves se estrena en sus cines una de las películas del año, una comedia sobre uno de los lugares que más enfurece a la ultraderecha que ha hecho de sus banderas poner fin a la educación pública: la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. *Puan*
10 cuenta un momento en la vida de Marcelo Pena, profesor de filosofía que debe dar una pelea inesperada por el lugar que le correspondía en justa herencia, la titularidad de la cátedra de su mentor recientemente fallecido. Ganadora el fin de semana pasado de los premios al Mejor Guion y Mejor Actor en el festival de cine de San Sebastián, la película dirigida y escrita por María Alché y Benjamín Naishat promete un viaje tragicómico por la vida de un hombre derrotado en la mediana edad, un vistazo a uno de los micromundos míticos de Buenos Aires, y una defensa inesperada de la universidad pública como comunidad intelectual y afectiva.

Document 3 : «El Gobierno recortó casi 50% el gasto en educación en lo que va de 2024», *Infobae*, 07/10/2024.

5 El gasto de la secretaría de Educación se redujo 56,1% interanual real en septiembre, y en los primeros nueve meses la caída es del 48,6% comparando con el mismo período de 2023. A su vez, el gasto en personal acumulado entre enero y septiembre cayó 37%. El dato se conoce a días de que el Congreso decida blindar o no el veto del presidente Javier Milei a la Ley de Financiamiento Universitario y luego de marchas multitudinarias en todo el país.

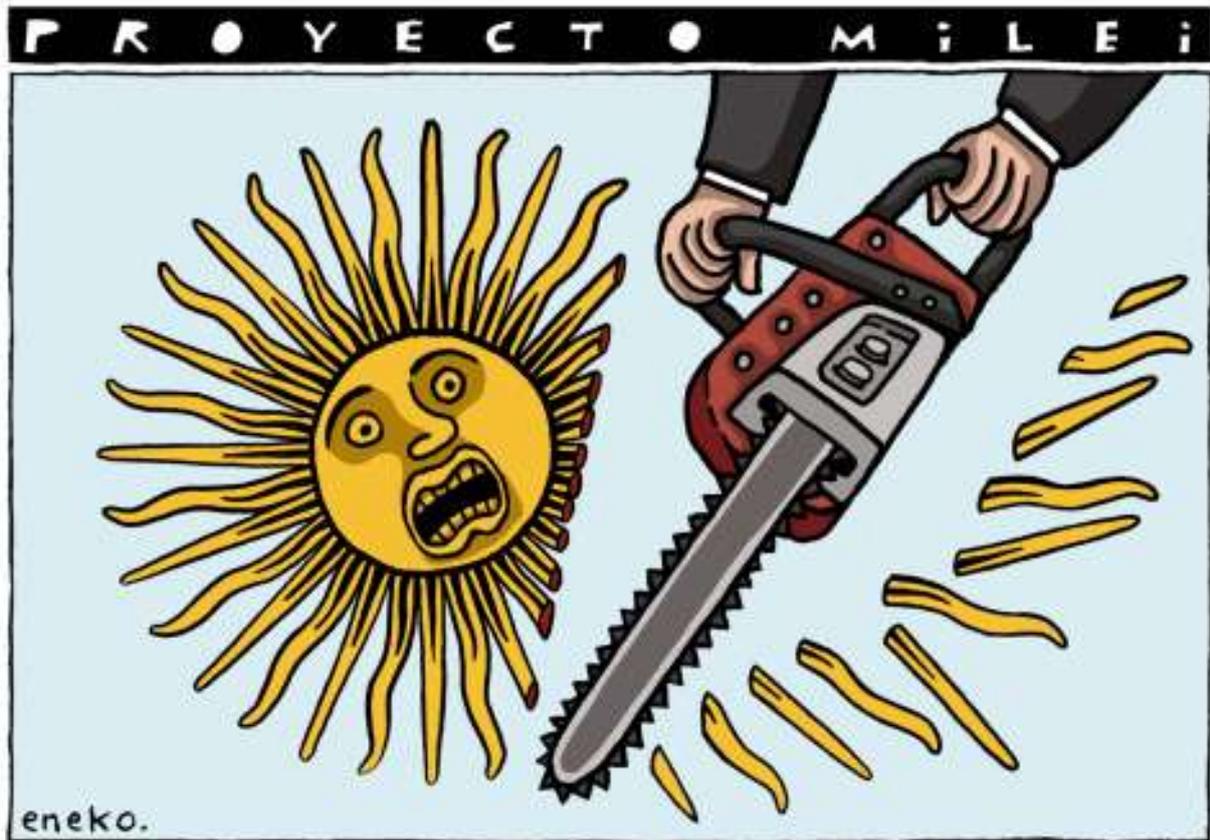
10 Según detalló un informe de la consultora Analytica, el programa más relevante es "Desarrollo de la Educación Superior" que representa el 77% del gasto total de la secretaría. El mes pasado tuvo una caída interanual real del 30,5% y en lo que va de 2024, del 30,4%. El 99% del programa se compone de las transferencias corrientes a las universidades.

10 Por otro lado, y por fuera del programa, las universidades también reciben transferencias de capital, las cuales son marginales en comparación a las corrientes. La partida más importante hace referencia al pago de salarios de los docentes universitarios cuya contracción fue del 30,3%.

Document 4 : Fotografía de Mariana NEDELCO, *El Salto*, 10/10/2024.



Document 5 : « Proyecto Milei », Eneko, *Público*, 24/10/2023.



CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2025

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : *Planeta Tierra: Las mariposas monarca (vitales en la polinización) peligran*, Noticias Telemundo, 12/12/2024. <https://www.youtube.com/watch?v=mKYORPVZ62Q>

Document 2 : Cartel CONANP (Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas), Gobierno de México, *Mariposa Monarca*, 2018. <https://www.gob.mx/conanp/galerias/mexico-estados-unidos-y-canada-suman-esfuerzos-en-la-conservacion-y-registro-de-la-mariposa-monarca-176587?tab=#carousel-custom>

Document 3 : Gabriela MISTRAL, «Mariposas», *Desolación*, 1922.

Document 4 : Gabriel GARCÍA MÁRQUEZ, *Vivir para contarla*, 2002.

Document 5 : Página web «Pingüino de Magallanes», Aves Argentinas (Asociación Ornitológica del Plata, Argentina). https://avesargentinas.org.ar/ping%C3%BCino-de-magallanes?utm_source=chatgpt.com

Le thème/l'axe est le suivant : Sauver la planète, penser les futurs possibles

Intitulé de la séquence : Voces por la vida: salvemos a las especies en peligro de extinción

Le projet de fin de séquence est le suivant : Con motivo del día mundial del medio ambiente, decides grabar un vídeo corto con mensajes sobre la protección de las especies en peligro y crear una campaña en redes sociales utilizando hashtags como #SalvemosLasEspecies o #VocesPorLaVida.

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.

MARIPOSA MONARCA

MÉXICO
GOBIERNO DE LA REPÚBLICA



SEMARNAT
SECRETARÍA DE
MEDIO AMBIENTE
Y RECURSOS NATURALES

CONANP
COMISIÓN NACIONAL
DE ÁREAS NATURALES
PROTEGIDAS



• **Ciclo vital** de hasta 9 meses.

• A las Monarca les toma aproximadamente un mes para pasar por las **etapas de vida:**

1. **Cuatro** días como huevo
2. **Dos** semanas como oruga
3. **Diez** días como crisálidas
4. **Hasta 9 meses** como mariposas

• Se estima que el **promedio de huevos** que pone durante su vida en su hábitat natural es entre **300 y 400**.

Sus alas

Patrón de color naranja y negro fácilmente reconocibles, con una **envergadura de 8 a 12 cms.**

Hembras

- **Más oscuras** y
- **Rayas negras** de las alas **más gruesas.**



Machos

- Ligeramente **más grandes.**
- **Rayas más delgadas** respecto a las hembras.
- Se puede ver un **punto negro** en cada una de las **alas traseras.**

#MisiónMonarca

Del 28 de julio al 5 de agosto

Document 3 : Gabriela MISTRAL, «Mariposas», *Desolación*, 1922.

.....A don Eduardo Santos

Al Valle que llaman de Muzo,
que lo llamen Valle de Bodas.
Mariposas anchas y azules
vuelan, hijo, la tierra toda.

5 Azulea tendido el Valle,
en una siesta que está loca
de colinas y de palmeras
que van huyendo luminosas.
10 El valle que te voy contando
como el cardo azul se deshoja,
y en mariposas aventadas
se despoja y no se despoja...

En tanto azul, apenas ven
naranjas y piñas las mozas,
y se abandonan, mareadas,
al columpio de mariposas.
Las yuntas pasan aventando
con el yugo, llamas redondas,
y las gentes al encontrarse
20 se ven ligeras y azulosas
y se abrazan alborotadas
de ser ellas y de ser otras...

El agrio sol, quémalo-todo,
quema suelos, no mariposas.
25 Salen los hombres a cazarlas,
cogen en redes la luz rota,
y de las redes azogadas
van sacando manos gloriosas.

Parece fábula que cuento
y que de ella arda mi boca;
pero el milagro se repite
donde al aire llaman Colombia.
Cuéntalo y cuéntalo, me embriago.
30 Veo azules, hijo, tus ropas,
azul mi aliento, azul mi falda,
35 y ya no veo más otra cosa...

Document 4 : Gabriel GARCÍA MÁRQUEZ, *Vivir para contarla*, 2002.

5 Una noche de gran luna nos despertó un lamento desgarrador que nos llegaba de la ribera. El capitán Clímaco Conde Abello, uno de los más grandes, dio orden de buscar con reflectores el origen de aquel llanto, y era una hembra de manatí que se había enredado en las ramas de un árbol caído. Los vaporinos se echaron al agua, la amarraron a un cabestrante y lograron desencallarla. Era un ser fantástico y enternecedor, entre mujer y vaca, de casi cuatro metros de largo. Su piel era lívida y tierna, y su torso de grandes tetas era de madre bíblica. Fue al mismo capitán Conde Abello a quien le oí decir por primera vez que el mundo se iba a acabar si seguían matando los animales del río, y prohibió disparar desde su barco.

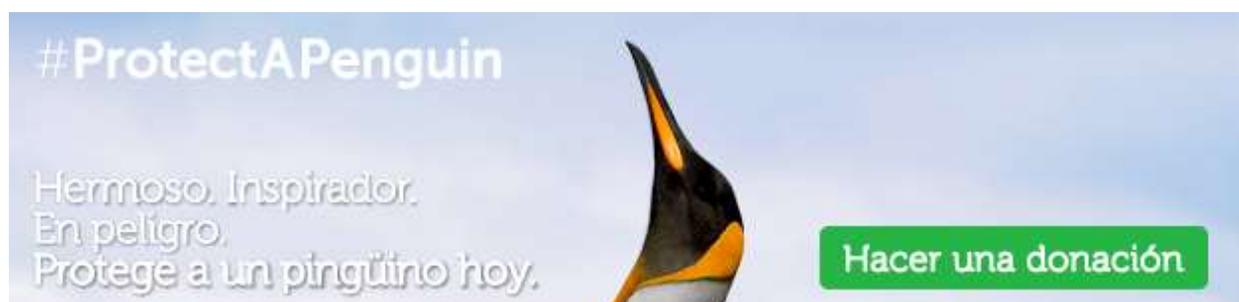
—¡El que quiera matar a alguien, que vaya a matarlo en su casa!— gritó—. No en mi buque.

Document 5 : Página web «Pingüino de Magallanes», Aves Argentinas (Asociación Ornitológica del Plata, Argentina).

[...] La población del Pingüino de Magallanes se estima en 1 100 000 parejas reproductivas. Sin embargo, la población del área norte en las Provincias de Chubut y Río Negro (la zona reproductiva más importante) viene disminuyendo sostenidamente en los últimos años y esto podría estar vinculado a la extracción off-shore y el transporte de petróleo, a las actividades pesqueras y al cambio climático. Por otro lado el sector más austral de la población Argentina (Santa Cruz) parece mostrar estabilidad en sus números pero aún falta relevar la colonia de Cabo Vírgenes (la tercera colonia en importancia nacional de la especie) que no fue monitoreada en los últimos 25 años. En estos momentos, los especialistas estiman que la población argentina ha continuado su reducción poblacional en los últimos 30 años. Es así que el Pingüino de Magallanes pasó en 10 años de ser una especie de “menor preocupación” a estar “cercana a la amenaza” (BirdLife International 2017). [...]

Sumate a la campaña mundial para conservar a los pingüinos. Con tu aporte podemos hacer mucho.

Ingresá en penguin.birdlife.org y hacé tu aporte.



#ProtectAPenguin

Hermoso. Inspirador.
En peligro.
Protege a un pingüino hoy.

Hacer una donación

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2025

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : Mario CAMUS, *La casa de Bernarda Alba*, 1987.

Document 2 : Luis CERNUDA, «Te quiero», *Los placeres prohibidos*, 1931.

Document 3 : Mario VARGAS LLOSA, *Travesuras de la niña mala*, 2006.

Document 4 : Frida KAHLO, *Frieda y Diego Rivera*, 1931, óleo sobre lienzo, 100,01 × 78,74 cm, San Francisco Museum of Modern Art.

Document 5 : Antonio MUÑOZ DEGRAIN, *Los amantes de Teruel*, 1884, óleo sobre lienzo, 330 x 516 cm, Museo del Prado, Madrid.

Le thème/l'axe est le suivant : Langages

Intitulé de la séquence : Les différentes facettes de l'amour

Le projet de fin de séquence est le suivant : Participas en un taller de teatro que rinde homenaje a Federico García Lorca. Imagina una escena en la que los personajes representan una de las facetas del amor.

La séquence s'adresse à une classe de : 3^{ème} bilangue – fin d'année scolaire – niveau A2+ du CECRL

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 : Luis CERNUDA, «Te quiero», *Los placeres prohibidos*, 1931.

Te quiero.

Te lo he dicho con el viento,
jugueteando como animalillo en la arena
o iracundo como órgano impetuoso;

5

Te lo he dicho con el sol,
que dora desnudos cuerpos juveniles
y sonríe en todas las cosas inocentes;

10

Te lo he dicho con las nubes,
frentes melancólicas que sostienen el cielo,
tristezas fugitivas;

Te lo he dicho con las plantas,
leves criaturas transparentes
que se cubren de rubor repentino;

15

Te lo he dicho con el agua,
vida luminosa que vela un fondo de sombra;
te lo he dicho con el miedo,
te lo he dicho con la alegría,
con el hastío, con las terribles palabras.

20

Pero así no me basta:
más allá de la vida,
quiero decírtelo con la muerte;
más allá del amor,
quiero decírtelo con el olvido.

Document 3 : Mario VARGAS LLOSA, *Travesuras de la niña mala*, 2006.

Yo de Lily me enamor  como un becerro, la forma más romántica de enamorarse —se decía también templarse al cien—, y, en ese verano inolvidable, le ca  tres veces. La primera, en la platea alta del Ricardo Palma, ese cine que estaba en el Parque Central de Miraflores, en la matin e del domingo, y me dijo que no, era todavía muy joven para tener enamorado. La
5 segunda, en la pista de patinaje que se inauguró justamente ese verano al pie del Parque Salazar, y me dijo no, necesitaba pensarlo porque, aunque yo le gustaba un poquito, sus padres le habían pedido que no tuviera enamorado hasta que terminara el cuarto de media y ella estaba todavía en tercero. Y, la última, pocos días antes del gran l o, [...] y, por supuesto, otra vez que
10 no, para qué me iba a decir que s  ya que estando como estábamos parecíamos enamorados.
 No nos ponían siempre de pareja donde Marta cuando jugábamos a las verdades?  No nos sentábamos juntos en la playa de Miraflores?  No bailaba ella conmigo más que con cualquiera

en las fiestas? ¿Para qué, pues, me iba a dar formalmente el sí si todo Miraflores ya nos creía enamorados? Con su fachita de modelo, unos ojos oscuros y pícaros y una boquita de labios carnosos, Lily era la coquetería hecha mujer.

Document 4: Frida KAHLO, *Frieda y Diego Rivera*, 1931, óleo sobre lienzo, 100,01 × 78,74 cm, San Francisco Museum of Modern Art.



Document 5 : Antonio MUÑOZ DEGRAIN, *Los amantes de Teruel*, 1884, óleo sobre lienzo, 330 x 516 cm, Museo del Prado, Madrid.



CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2025

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : «Caminantes de plastilina – Artista colombiano moldea el dolor de la migración en América», *AFP Español*, 19/10/2023.

Document 2 : Juan Pablo VILLALOBOS, «Allí hay culebras», *Yo tuve un sueño. El viaje de los niños centroamericanos a Estados Unidos*, 2018.

Document 3 : Alberto NAJAR, «Las Patronas que alimentan migrantes en México», *BBC Mundo*, 05/09/2012.

Document 4 : «Selva de Darién. Las zonas más peligrosas que deben atravesar cientos de migrantes para llegar a los Estados Unidos», *TN Internacional*, 16/06/2022.

Document 5 : Eduardo KINGMAN (pintor ecuatoriano). *Lugar natal*, 1989, óleo sobre lienzo, 133,3 x 99 cm, Colección del Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, EE.UU.

L'axe/ Le thème du programme est le suivant : Voyage et migration.

La thématique est la suivante : Migraciones y acciones humanitarias en América latina

Le projet de fin de séquence est le suivant : Organizas una exposición en el CDI de tu instituto. Realiza unos carteles con sus paneles explicativos, relacionados con la temática de la secuencia.

La séquence s'adresse à une classe de : 3^{ème} LV1.

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 : Juan Pablo VILLALOBOS, «Allí hay culebras», *Yo tuve un sueño. El viaje de los niños centroamericanos a Estados Unidos*, 2018.

Mi primo me dijo que ahora teníamos que esperarnos, que no habíamos hecho un camino tan largo para quedarnos ahí. Ya no éramos solo las quince personas que habíamos salido juntos de Guatemala, ya éramos más, veinte o más, había gente nueva de Honduras, de El Salvador, de México, y hasta había uno de Ecuador. Y no podíamos cruzar porque había mucha migración. Los agentes sabían que nosotros éramos migrantes, obvio, porque estábamos en el desierto, en la división de México y Estados Unidos. Cuando nos vieron que estábamos en el territorio de México no nos dijeron nada, pero nos miraban a lo lejos, se veía que no nos quitaban la mirada de encima [...].

Estábamos en las montañas, en un cerro, y nos tocaba esperar sentados, buscar la sombra de los pocos árboles que había ahí o hacer sombras nosotros. Era el mes de mayo o junio, no me acuerdo muy bien, y hacía mucho calor y el sol era muy fuerte y nos quemaba. Y los guías decían que había que estar atento, que había que ver si había posibilidad de cruzar, de que migración esté distraída y por ahí nos metan [...].

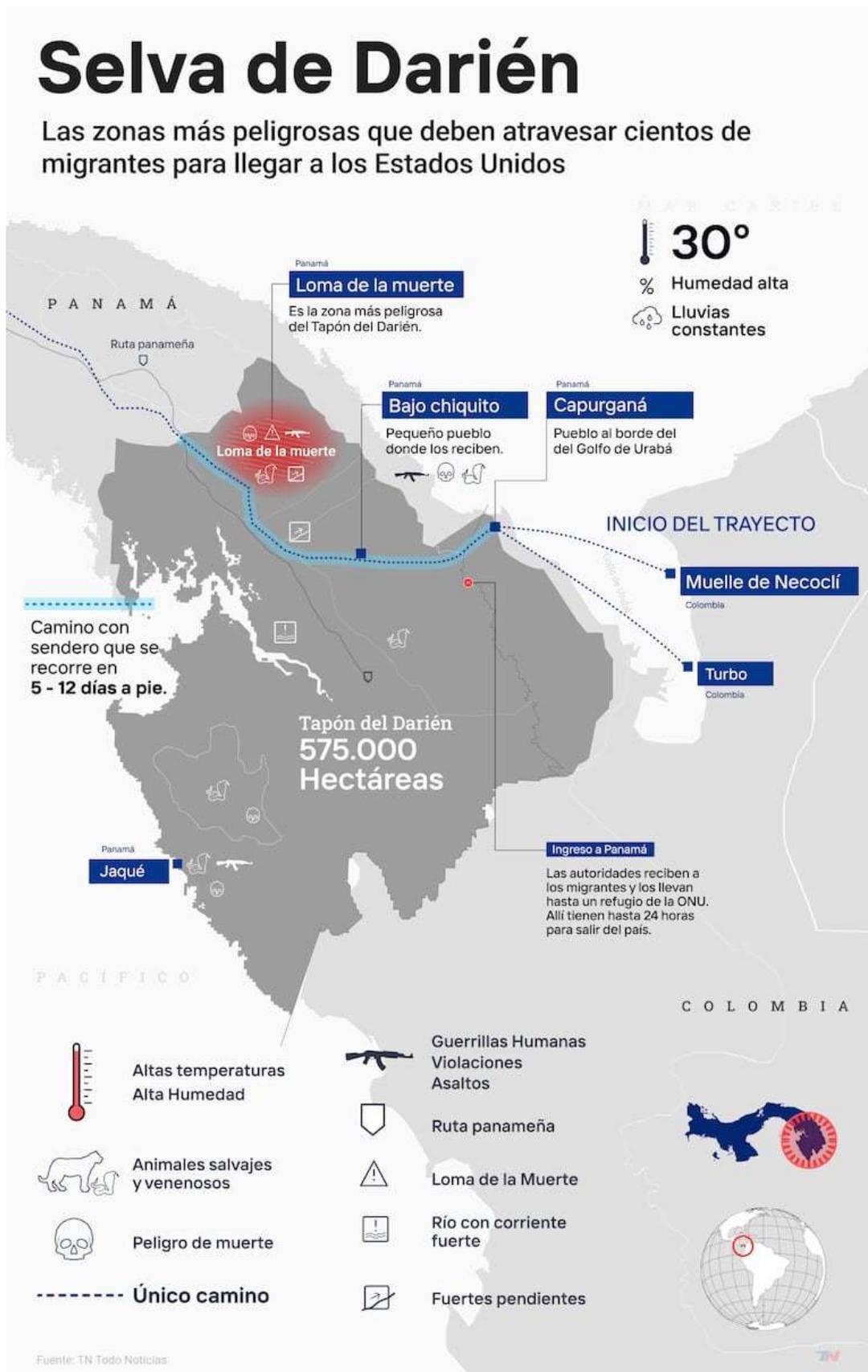
Document 3 : Alberto NAJAR, «Las Patronas que alimentan migrantes en México», *BBC Mundo*, 05/09/2012.

Al escuchar el [...] tren que se acerca, Norma Romero y sus compañeras corren a las vías, cargadas de cajas con bolsas de plástico llenas de arroz, pan y frijoles. En el convoy, que a veces viaja hasta a 50 kilómetros por hora, cuelgan migrantes centroamericanos que cruzan México en los trenes de carga.

Las mujeres levantan la mano con bolsas de comida y botellas llenas de agua, y las entregan a los indocumentados [...]. En pocos minutos Norma y sus compañeras entregan decenas de bolsas de comida y agua, que no pocas veces han salvado la vida a quienes las reciben, pues muchos indocumentados pasan varios días sin comer ni beber agua en su camino desde el sur de México hasta [los] Estados Unidos.

El lugar donde encuentran alivio es la comunidad rural de La Patrona, en Veracruz, al sureste del país. Desde hace más de 17 años un grupo de 14 mujeres prepara diariamente raciones de comida y agua para entregar a los migrantes que viajan en los ferrocarriles. A estas mujeres se les conoce como Las Patronas, no sólo por el sitio donde ayudan a los indocumentados, sino como una forma de reconocimiento.

Document 4 : «Selva de Darién. Las zonas más peligrosas que deben atravesar cientos de migrantes para llegar a los Estados Unidos», *TN Internacional*, 16/06/2022.



Document 5 : Eduardo KINGMAN (pintor ecuatoriano). *Lugar natal*, 1989, óleo sobre lienzo, 133,3 x 99 cm, Colección del Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, EE.UU.



CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2025

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : «El año del pueblo gitano», teleSUR TV, 24/01/2025.
<https://www.dailymotion.com/video/x9cyp2w>

Document 2 : Raúl QUINTO, *Martinete del Rey Sombra*, 2024.

Document 3 : «Garantizar la educación a los niños gitanos», Editorial, *El País*, 27/01/2025.

Document 4 : José LÓPEZ MEZQUITA, *El velatorio*, 1910, óleo sobre lienzo, 200 x 300 cm, Museo de Bellas Artes de Granada.

Document 5 : Federico GARCÍA LORCA, «Reyerta», *Romancero gitano*, 1928.

Document 6 : Ricardo CAVOLO, «Reyerta», ilustración para el *Romancero gitano*, 2020.

Le thème/l'axe est le suivant : Identités et échanges

Intitulé de la séquence : Vers une évolution de la perception du gitan dans la société

Le projet de fin de séquence est le suivant : El instituto participa en la *Semaine des langues* cuyo tema es «*Des langues pour créer, innover et s'engager !*». Redacta un artículo que evoque la situación de los gitanos en España.

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 : Raúl QUINTO, *Martinete del Rey Sombra*, 2024.

La orden viene firmada de su puño y letra por el mismísimo Marqués de la Ensenada, en nombre y boca del rey Fernando, y no admite interpretaciones : la salud del reino requiere del prendimiento y el arresto de toda la población gitana, ha de hacerse a la medianoche del día 30 en todos los pueblos y ciudades, se actuará con sigilo y diligencia, se procederá a incautar la totalidad de sus bienes. Y más pronto que tarde su presencia será erradicada para consuelo del futuro. Entiéndase que gitano es todo aquel de raíz infecta que viste como los gitanos y que habla su jerigonza diabólica. Serán aprisionados los que estén avecindados en las villas y también aquellos de los que se tenga noticia de que anden acampados o rondan por los caminos de alrededor. Aquí y allí se hacen rápidos listados de familias y direcciones, y se organizan las diferentes partidas de cazadores de hombres entre el ejército, los funcionarios y espontáneos del pueblo que se suman al baile a partir de las doce de la noche. Y eso, que ya puede sonar la música de la cacería. Y suena. En esta casa, por ejemplo. La familia Santiago duerme, con la piel fundida en una aleación de bronce y plata cansada, él y ella abrazados sobre la sábana y dos niños pequeños entre los pies y la espalda, enredándose los sueños y la respiración.

Document 3 : «Garantizar la educación a los niños gitanos», Editorial, *El País*, 27/01/2025.

El primer registro documental de la llegada de los gitanos a España data de 1425, cuando el rey Alfonso V de Aragón concedió un salvoconducto al llamado conde Juan de Egipto Menor y a su comitiva camino de Santiago de Compostela. En conmemoración del sexto centenario de la efeméride, el Gobierno ha calificado 2025 como el Año del Pueblo Gitano.

Pero basta poner la mirada en la educación de los niños gitanos y en la demoledora cifra de que un 62,8% de ellos deja sus estudios antes de superar la ESO (el llamado abandono escolar temprano) frente al 4% del conjunto de la población para darse cuenta de que, de las muchas tareas que España tiene pendientes respecto a esa comunidad –más de 700.000 españoles en la actualidad–, la de la educación es posiblemente la más importante.

Lo dramático de la cifra no solo es su escala, sino que muestra una evolución opuesta al del conjunto de la sociedad. Si en 2023 la tasa de abandono escolar (el no terminar toda clase de estudios, obligatorios o no) entre la población en general se había reducido prácticamente a la mitad con respecto a 10 años antes –del 23,6% al 13,6%, según el Instituto Nacional de Estadística–, entre la población gitana había crecido casi 25 puntos porcentuales hasta llegar a un 86%.

Document 4 : José LÓPEZ MEZQUITA, *El velatorio*, 1910, óleo sobre lienzo, 200 x 300 cm, Museo de Bellas Artes de Granada.



Document 5 : Federico GARCÍA LORCA, «Reyerta», *Romancero gitano*, 1928.

En la mitad del barranco
las navajas de Albacete,
bellas de sangre contraria,
relucen como los peces.

5 Una dura luz de naípe
recorta en el agrio verde,
caballos enfurecidos
y perfiles de jinetes.

10 En la copa de un olivo
lloran dos viejas mujeres.
El toro de la reyerta
se sube por las paredes.
Ángeles negros traían
pañuelos y agua de nieve.
15 Ángeles con grandes alas
de navajas de Albacete.

Juan Antonio el de Montilla

rueda muerto la pendiente
su cuerpo lleno de lirios
20 y una granada en las sienes.
Ahora monta cruz de fuego,
carretera de la muerte.

El juez con guardia civil,
por los olivares viene.
25 Sangre resbalada gime
muda canción de serpiente.
Señores guardias civiles:
aquí pasó lo de siempre.
Han muerto cuatro romanos
30 y cinco cartagineses.

La tarde loca de higueras
y de rumores calientes
cae desmayada en los muslos
heridos de los jinetes.

35 Y ángeles negros volaban
por el aire del poniente.
Ángeles de largas trenzas
y corazones de aceite.

Document 6 : Ricardo CAVOLO, «Reyerta», ilustración para el *Romancero gitano*, 2020.



CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2025

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : «Galería urbana del Barrio del Oeste», La aventura del saber, RTVE, 22/01/2019. <https://www.rtve.es/play/videos/la-aventura-del-saber/aventuralemarte/2965303/>

Document 2 : Julio CORTÁZAR, «Graffiti», *Queremos tanto a Glenda*, 1979.

Document 3 : «En Tepito con Yung Beef: “Soy feliz en el barrio”», Rodrigo Soriano, *El País*, 28/11/2024.

Document 4 : Photographie d'un graffiti de l'artiste argentin Cobre, Calia (Israël).

Document 5 : Collage de photographies du mouvement Acción Poética, *Veinte años de Acción Poética: Un diálogo con Armando Alanís Pulido*, Ana Rodríguez López, 9/12/2016. <https://www.meer.com/es/22414-veinte-anos-de-accion-poetica>

Le thème/l'axe est le suivant : La création et le rapport aux arts

Intitulé de la séquence : Street art en el mundo hispánico : entre contestación e institucionalización

Le projet de fin de séquence est le suivant : Los alumnos crean su propia frase según el modelo de Acción Poética y la presentan en un soporte visual (cartel, maqueta digital o incluso intervención temporal en centro) junto con una reflexión en español sobre su mensaje y su impacto social.

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 : Julio CORTÁZAR, «Graffiti», *Queremos tanto a Glenda*, 1979.

5 Tu propio juego había empezado por aburrimiento, no era en verdad una protesta contra el estado de cosas en la ciudad, el toque de queda, la prohibición amenazante de pegar carteles o escribir en los muros. Simplemente te divertía hacer dibujos con tizas de colores (no te gustaba el término *graffiti*, tan de crítico de arte) y de cuando en cuando venir a verlos y hasta
10 con un poco de suerte asistir a la llegada del camión municipal y a los insultos inútiles de los empleados mientras borraban los dibujos. Poco les importaba que no fueran dibujos políticos, la prohibición abarcaba cualquier cosa, y si algún niño se hubiera atrevido a dibujar una casa o un perro, lo mismo los hubieran borrado entre palabrotas y amenazas. En la ciudad ya no se sabía demasiado de qué lado estaba verdaderamente el miedo; quizá por eso te divertía dominar el tuyo y cada tanto elegir el lugar y la hora propicios para hacer un dibujo.

Document 3 : «En Tepito con Yung Beef: “Soy feliz en el barrio”», Rodrigo Soriano, *El País*, 28/11/2024.

El cantante Yung Beef todavía no ha visto el gran mural de su retrato que desde hace unos días decora una de las calles del interior de Tepito, el barrio bravo de Ciudad de México. [...]

—¿Pediste tú el graffiti?

—Qué va, esto lo ha hecho la gente. Es de corazón. [...]

5 La llegada de Fernando Gálvez (Granada, 34 años) ha convertido la calle Carpintería en una fiesta. Congrega desde niños pequeños que corretean hasta una anciana que le acompaña con su andador. Le piden fotos como a un rockstar [...]. De fondo suenan canciones de salsa, como *Tal Vez*, de Jerry Rivera. “Todos los barrios donde la gente convive me gustan. Soy feliz en el barrio. Tepito siempre me ha acogido muy bien, y con México he tenido una conexión
10 muy fuerte, la verdad. Me he sentido como en casa”, dice.

—¿De dónde crees que sale lo artístico que hay en los barrios?

—El arte nace de la necesidad y en el barrio es donde más vas a encontrar necesidad. Cuando se sufre, cuando se lucha, crecen fuerzas creativamente muy grandes.

Document 4 : Photographie d'un graffiti de l'artiste argentin Cobre, Calia (Israël).



Document 5 : Collage de photographies du mouvement Acción Poética, *Veinte años de Acción Poética: Un diálogo con Armando Alanís Pulido*, Ana Rodríguez López, 9/12/2016.



CAPEX EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2025

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : Fragmento del programa «Días de cine» (08/11/2019), Televisión Española, sobre la película *El Hoyo* (Galder GAZTELU-URRUTIA, 2019).

Document 2 : Carlos FUENTES, *La región más transparente*, 1958.

Document 3 : Eduardo GALEANO, introducción de *Las venas abiertas de Latinoamérica*, 1971.

Document 4 : QUINO, *Mafalda*.

Document 5 : Fotografía de un cartel durante una manifestación en Madrid, en el contexto del «Movimiento 15M», 2011.

L'axe/le thème du programme est le suivant : Fictions et réalités

Intitulé de la séquence : Las desigualdades socioeconómicas y su reflejo en la ficción cinematográfica y literaria

Le projet de fin de séquence est le suivant : Eres el encargado de la sección cine de la página web del instituto. En enero de 2020, poco antes de la 34ª ceremonia de los premios Goya, redactas una reseña sobre la película *El Hoyo*, para exponer tu opinión sobre la cinta, y también sobre la decisión del jurado del Festival de Cine de Sitges, que le atribuyó el premio de la mejor película en octubre de 2019.

La séquence s'adresse à une classe de : Cycle terminal / 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 : Carlos FUENTES, *La región más transparente*, 1958.

A la vista de Robles, México iba abriéndose como naipes de distintas barajas. [...] Desde la oficina, Robles veía los techos feos, las azoteas desgarradas. [...] Robles gustaba de inclinarse, imperturbable, desde la ventana, y saborear el pulguelo sin molestias de los pelados, de todas las hebras de la ciudad que pasaban inconscientes del rascacielos y de Federico Robles. Dos mundos, nubes y estiércol. Un vaso comunicante perfecto, aislado, individual, lo llevaba de la casa colonial y enrejada, con su portada de merengue pétreo, al automóvil, del automóvil al elevador de níquel y acero, del elevador al ventanal y a las sillas de cuero, y con solo apretar un botón se cumplía la trayectoria contraria. –Bien merecido– frotaba Robles su solapa. –No es empresa fácil cercenarse de este pueblo. Derrotados, todos derrotados para siempre. Miraba sus uñas rosas: habían escarbado, con la tenacidad de los distintos hechos, tierra en Michoacán. Volvía a mirar a lo lejos: hasta el humo de la terminal de Buenavista, y más allá del puente hacia la Villa. Gladys García, parada sobre el puente, fumaba un cigarrillo apestoso y luego lo dejaba caer sobre el techo de una casucha de lámina y cartón.

Document 3 : Eduardo GALEANO, introducción de *Las venas abiertas de Latinoamérica*, 1971.

La brecha se extiende. Hacia mediados del siglo anterior, el nivel de vida de los países ricos del mundo excedía en un cincuenta por ciento el nivel de los países pobres. El desarrollo desarrolla la desigualdad. [...] El ingreso promedio de un ciudadano norteamericano es siete veces mayor que el de un latinoamericano, y aumenta a un ritmo diez veces más intenso. Pero los promedios engañan, por los insondables abismos que se abren, al sur del río Bravo, entre los muchos pobres y los pocos ricos de la región. En la cúspide, en efecto, seis millones de latinoamericanos acaparan, según las Naciones Unidas, el mismo ingreso que ciento cuarenta millones de personas ubicadas en la base de la pirámide social. Hay sesenta millones de campesinos cuya fortuna asciende a veinticinco centavos de dólar por día; en el otro extremo, los proxenetas de la desdicha se dan el lujo de acumular cinco mil millones de dólares en sus cuentas privadas de Suiza o Estados Unidos.

Document 4 : QUINO, *Mafalda*.



Document 5 : Fotografía de un cartel durante una manifestación en Madrid, en el contexto del «Movimiento 15-M», 2011.

