

Rapport du jury

**Concours : CAPES externe et CAFEP-CAPES
3ème concours du CAPES et du CAFEP-CAPES**

Section : langues vivantes étrangères : espagnol

Session 2024

Rapport de jury présenté par Fabrice Quero, président du jury.

SOMMAIRE

Avant-propos	p. 3
Épreuves d'admissibilité	
Épreuve écrite disciplinaire :	p. 5
Composition	p. 5
Version	p. 21
Thème	p. 34
Épreuve écrite disciplinaire appliquée :	p. 48
Question A	p. 50
Question B	p. 54
Faits de langues	p. 57
Composition en langue étrangère (3e concours du CAPES et du CAFEP-CAPES)	p. 68
Épreuves d'admission	
Épreuve de leçon :	p. 78
Compréhension de l'oral	p. 78
Mise en œuvre pédagogique	p. 87
Épreuve d'entretien	p. 95
Anthologie de sujets de leçon	p. 108

AVANT-PROPOS

Ce rapport s'inscrit dans la continuité des rapports de 2022 et 2023. Les conseils généraux qui y sont formulés sont repris en grande partie dans les pages qui suivent. Ils ont été complétés et enrichis par ce que les membres du jury de la session 2024 ont pu observer en corrigeant les copies des épreuves écrites et en interrogeant les candidates et les candidats admissibles durant les épreuves orales. On pourra également se reporter à l'arrêté du 25 janvier 2021 paru au *Journal Officiel* pour la description des épreuves d'admissibilité et d'admission. Cet ensemble de ressources, et le rapport de la session 2024 du CAPES externe, CAFEP-CAPES et troisième concours du CAPES et du CAFEP-CAPES, au premier chef, est destiné à aider les candidats et les candidates de la session 2025 à se préparer au mieux à ces concours, aux épreuves et au programme exigeants. L'ensemble de ses membres, avec le concours de la direction et du personnel du lycée Vaucanson qu'il convient ici de remercier, ont tout mis en œuvre pour garantir que la passation des épreuves d'admission se déroule dans les meilleures conditions. Depuis l'accueil des candidates et des candidats en réunion plénière (où plusieurs conseils leur sont prodigués) jusqu'à l'entrée en salle d'interrogation, en passant par les salles d'attente ou de préparation, tout a été fait pour que chacun puisse donner le meilleur de soi-même et pour qu'il se sente accompagné vers la réussite. De fait, le niveau général des lauréates et des lauréats est satisfaisant, tant du point de vue de la maîtrise de la langue espagnole et de la langue française que de celui du niveau de connaissances disciplinaires et institutionnelles.

On trouvera, ci-dessous, un tableau offrant une vision synoptique des résultats de l'ensemble de la session. Hormis pour le 3^e concours privé du CAPES, dont la barre d'admissibilité correspond à la moyenne sur 20, les barres d'admissibilité des trois autres concours dépassent de peu la note de 05/20 qui, il faut le rappeler, est éliminatoire pour les épreuves d'admissibilité. Cette session encore, le jury a souhaité offrir l'opportunité au plus grand nombre de candidates et de candidats non éliminés et dont les résultats aux épreuves écrites présentaient des garanties minimales quant à la maîtrise de la langue, de la méthodologie des exercices et concernant le niveau de connaissances, de se présenter aux épreuves orales. Le décalage considérable entre la moyenne aux épreuves d'admissibilité des candidates et des candidats admis atteste à la fois l'effort remarquable fourni par plusieurs d'entre eux pour confirmer les résultats aux épreuves écrites mais également l'impossibilité pour d'autres de faire la démonstration, durant les épreuves orales, du niveau de maîtrise attendu des lauréates et des lauréats.

Il est opportun, par conséquent, de rappeler deux évidences. Tout d'abord, nul ne peut être reçu au CAPES externe, au CAFEP-CAPES ou aux 3^e concours du CAPES d'espagnol, s'il ne possède une maîtrise parfaite de la langue qu'il prétend transmettre, une fois lauréat, à ses élèves. On ne saurait trop insister, en second lieu, sur l'absolue nécessité de ne négliger, durant l'année de préparation, aucun des aspects

des différentes épreuves afin de renforcer et de compléter les savoirs et compétences multiples évalués, sur le papier, lors de l'admissibilité, puis, à l'oral dans le cadre de l'admission.

	CAPES externe	CAFEP-CAPES	3 ^e concours public du CAPES	3 ^e concours privé du CAPES
Postes ouverts au recrutement	287	55	27	6
Barre d'admissibilité	5,18/20	5,22/20	5,38/20	10/20
Candidats admissibles	470	106	48	13
Moyenne des candidats admis aux épreuves d'admissibilité	9,16/20	8,88/20	12,40/20	13,28/20
Candidats admissibles présents	438	99	44	10
Barre d'admission	8,31/20	9,12/20	8,07/20	8,85/20
Candidats admis	259	55	16	6
Moyenne des candidats admis	10,79/20	11,31/20	11,16/20	11,16/20

Ce rapport a été établi avec la collaboration de Jean-Charles Pineiro et d'Eva Touboul (vice-présidence du concours), de Nicolas Godbert et de Yolanda Millán (secrétariat général), ainsi que des membres du jury dont les noms figurent dans les pages qui suivent. Qu'ils soient toutes et tous sincèrement et chaleureusement remerciés.

Fabrice Quero,
Président du jury.



ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE COMPOSITION

Rapport établi par Lidwine Linares, Caroline Lyvet et Sarah Pech-Pelletier

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

Pour l'épreuve écrite disciplinaire, deux sous-épreuves sont réunies : traductions et composition. Pour ces deux parties, les candidates et les candidats disposent de six heures. Il est impératif qu'ils aient réfléchi en amont de l'épreuve à l'organisation du temps dont ils disposent. La répartition de ce temps est laissée à leur appréciation mais doit être mûrement pensée afin de rendre des travaux totalement aboutis. Même si le jury est conscient du travail exigeant et complexe demandé par l'épreuve écrite disciplinaire et même s'il n'ignore pas cette difficulté liée à la gestion du temps, il rappelle que les traductions doivent être complètes et n'omettre aucune phrase et que la composition doit être entièrement rédigée, pour chacune des parties qui la constituent. Les travaux inachevés ou dont certains éléments ne sont qu'ébauchés voire sont omis (proposition d'un simple plan détaillé, longue introduction suivie de parties extrêmement brèves, absence de conclusion) ont, du reste, été sanctionnés sévèrement. Afin d'éviter ces écueils et les sanctions qui leur sont liées, il convient de réaliser régulièrement des entraînements solides, dans les conditions du concours, durant les deux années de préparation aux épreuves.

Plus particulièrement, et tout comme le jury de la session 2023, le présent jury recommande de consacrer environ quatre heures à la sous-épreuve de composition. D'une part, afin de ménager suffisamment de temps pour les deux traductions et pour la relecture de l'ensemble de l'épreuve ; d'autre part, pour pouvoir rendre une composition totalement rédigée, cohérente et relue. Ces quatre heures semblent nécessaires dans la mesure où la composition est un exercice spécifique, qui mêle une analyse fine de chaque document, le repérage des liens entre les documents et des liens des documents avec la thématique ou l'axe proposé, la mobilisation opportune de connaissances notamment sur l'œuvre au programme et le contexte de production, l'élaboration d'une problématique, l'organisation d'un plan et un développement hiérarchisé qui débouche sur une conclusion soignée.

Le jury rappelle aux candidates et aux candidats que le sujet de l'épreuve de composition s'articule en un dossier constitué de documents de littérature et/ou de civilisation – dont un document au moins extrait du programme (pour cette session, un fragment des *Sueños* de Francisco de Quevedo). Afin de mettre en exergue le sens du dossier, le questionnement qu'il porte et les enjeux qu'il recouvre, il est nécessaire de proposer une problématique claire et



pertinente et un plan qui sera développé à travers une démonstration progressive et logique au fil de la copie, en prenant appui sur l'ensemble des documents. Cette réflexion, menée de façon structurée, conduit pas à pas à la résolution, du problème ou de la tension repérés au cours de la confrontation des documents entre eux et avec la thématique ou l'axe. Pour offrir une analyse approfondie et nuancée du dossier, la composition passe par des attendus à respecter. Une composition acceptable doit ainsi comporter des étapes indispensables : une introduction (présentation des documents, mise en relation des documents entre eux et avec la thématique ou l'axe, annonce de la problématique et du plan), un développement ordonné et rédigé, une conclusion synthétique.

Outre cette exigence, les candidates et les candidats doivent rédiger leur composition dans une langue particulièrement soignée et faire montre d'une parfaite maîtrise des structures syntaxiques espagnoles et des conjugaisons, tout en faisant usage d'un lexique varié et précis. Le jury tient à réaffirmer avec force que si quelques erreurs sont tolérables pour cette épreuve, des erreurs orthographiques, grammaticales et syntaxiques récurrentes sont tout à fait rédhibitoires pour de futures professeuses et de futurs professeurs, et ont été durement pénalisées. La présentation de la copie ne doit pas nuire à la bonne compréhension des propos exposés : l'on se gardera donc de multiplier les ratures ou les renvois et l'on s'efforcera d'écrire de façon lisible. Le soin en ce domaine est en effet un autre gage de la rigueur et du sérieux de la candidate ou du candidat.

Méthodologie de l'exercice

L'exercice de composition implique une analyse transversale et équilibrée des documents. Plusieurs lectures du dossier permettent de faire émerger des liens ou des similitudes entre les documents, mais aussi des différences, et garantissent de percevoir la spécificité de chacun d'entre eux. Les extraits proposés doivent, en effet, être mis en parallèle dans une étude contrastive qui les envisage pour eux-mêmes mais aussi et surtout les uns par rapport aux autres. Dans cette confrontation des documents, tous sont pris en compte et sont aussi importants les uns que les autres. Les deux documents proposés avec l'extrait des *Sueños* devaient occuper dans la composition une place à peu près équivalente à celle de l'œuvre au programme. Leur analyse conjointe fait ressortir les ressemblances et différences en matière de style, de point de vue, de traitement d'un même thème et ne saurait se limiter à des aspects purement descriptifs, ni conduire à un déséquilibre.

Cette analyse se double d'un examen attentif de la relation des documents avec la thématique ou l'axe indiqué. Cette mise en relation vise à faire percevoir les variations proposées par les documents sur un même aspect, une même idée : ils doivent être lus à l'aune de la thématique ou de l'axe qui détermine l'angle d'attaque du dossier. Dans le cas de la session 2024, les documents donnent à lire l'expression de trois voix particulières qui sont autant de regards portés sur un aspect du réel extradiégétique ou sur l'existence humaine en général. Ils rendent présents la réalité, la re-présentent, permettent, par un détour par l'imaginaire, de donner à voir un aspect du réel. Associés à la thématique « Représentations culturelles : entre imaginaires et réalités », ils invitent précisément à s'interroger sur les liens entre productions artistiques et réel. Ils posent la question de la représentation de la réalité et incitent à se pencher sur la façon dont les œuvres dialoguent avec le réel et avec les imaginaires.

Une lecture attentive des documents et une réflexion sur la façon dont, chacun à sa manière, ils abordent un aspect de la thématique, permet de percevoir que les documents



s'articulent autour d'un grand questionnement, d'une grande ligne directrice, c'est à dire d'une problématique.

Dans le dossier proposé, loin de tenter de recréer fidèlement le réel, les textes s'en éloignent, faisant un détour par l'imaginaire ou par la déformation. Ces productions issues de l'imaginaire de leurs auteurs, qui convoquent aussi un imaginaire collectif, semblent paradoxalement les plus aptes à dire quelque chose de ce réel, à en révéler certains aspects. À cela s'ajoute l'usage partagé par les documents d'une allégorie assez conventionnelle pour parler de l'existence, celle de la vie comme théâtre (*theatrum mundi*).

Conformément aux consignes données pour les sessions 2022 et 2023, nous rappelons aux candidates et aux candidats que l'épreuve de composition n'est pas une dissertation sur une thématique qui ne prendrait en compte que le sens des documents sans les analyser finement, encore moins un exposé sur une question d'ordre général qui serait vaguement en lien avec le contenu du dossier et tenterait de se raccrocher à des généralités ou des idées préexistantes aux documents à étudier. Elle ne saurait être non plus un exercice de repérage et de catalogage sans approfondissement des procédés artistiques employés par les auteurs des documents.

Nous mettons particulièrement en garde contre la tentation de ne proposer dans le développement qu'une redite ou reformulation, sans analyse, du contenu des documents. La paraphrase ne peut, en effet, se substituer à un véritable examen des procédés employés par les artistes, de leur sens et de leurs enjeux profonds. Pour chaque document et en fonction de la problématique qui doit guider la réflexion, le jury attend une analyse qui implique que les procédés artistiques mis en œuvre soient repérés, désignés précisément et perçus dans leurs effets de sens – car ils ne sont jamais employés ni au hasard ni gratuitement. Repérer une énumération de formules renvoyant à une mauvaise conduite ou le champ lexical des vices dans le document 1, ou la présence d'une anaphore dans le document 2, n'apportait rien à la réflexion si ces éléments n'étaient pas reliés à la portée et à l'effet produits sur le récepteur.

Particularités du dossier de cette session

Comme l'an dernier, le dossier proposé pour cette session était éminemment littéraire. La nature des documents choisis pour l'étude, c'est-à-dire un dialogue extrait d'un récit en prose satirique, un monologue extrait d'une *comedia* et l'introduction d'un article de presse, exigeait des candidates et des candidats une excellente maîtrise des notions et des outils de l'analyse littéraire. Si le jury ne demande pas des connaissances encyclopédiques ou de spécialistes pour tous les sujets, il est en droit d'attendre des connaissances disciplinaires minimales nécessaires à de futures enseignantes et de futurs enseignants. Les notions narratologiques et poétologiques de base en font partie, telles la voix narrative, la focalisation, la diégèse, la distinction entre auteur, narrateur, énonciateur, personnage, ou encore l'identification pertinente des strophes et vers employés, la précision lexicale au moment d'évoquer la tonalité des documents (grotesque, burlesque, ironie, humour et satire ne sont pas des équivalents et doivent être utilisés de façon pertinente et justifiée). C'était donc avant tout la spécificité littéraire des textes qu'il convenait d'interroger, en se penchant sur la richesse formelle du dossier.

Par ailleurs, les documents mis en lien et la thématique à laquelle ils devaient être reliés donnaient au dossier une dimension civilisationnelle importante. Les deux premiers textes sont en effet des productions du Siècle d'Or espagnol, et plus précisément du XVII^e siècle, dont de nombreux candidats ont rappelé opportunément les contradictions, les tensions, les crises,



alors que l'article de Mariano José de Larra fut publié en 1835, tandis que l'Espagne était, aux yeux de certains, un pays ankylosé et corrompu que l'écrivain romantique aspirait à voir réveillé par une révolution. Les trois documents partageaient une même finalité moralisatrice et politique malgré leur nature différente : ils possédaient une forte portée satirique, en résonance avec l'intitulé sous lequel était présenté l'œuvre au programme : « Représentations et satires de la société dans le monde hispanique ».

Qualité générale des copies

La sous-épreuve de composition requiert des candidates et des candidats une excellente compréhension des textes. Plusieurs lectures des textes du dossier devaient permettre d'en dégager le sens et d'en identifier la forme, la thématique précise et les procédés principaux. Il était important de bien remarquer que les documents littéraires soumis à leur appréciation étaient de nature différente, ce qui avait des implications sur leur sens et leur réception : un récit en prose, un monologue théâtral et l'extrait d'un article de presse n'ont pas tout à fait la même visée et mettent en jeu des procédés d'écriture spécifiques qu'il convenait de prendre en compte, outre la nécessité d'employer des outils terminologiques et d'analyse propres à chacun. Le jury ne peut que regretter la méconnaissance de l'œuvre au programme ou la simplification à laquelle se sont livrés parfois les candidates et les candidats en affirmant trop rapidement que l'extrait des *Sueños* relatait un songe alors que, précisément, dans *El alguacil endemoniado* nulle mention n'est faite d'un endormissement du narrateur. En forçant les choses pour relier les deux premiers documents, certaines copies ont ainsi commis un contresens majeur. Plus grave, un manque de connaissances inacceptable a conduit certaines candidates et certains candidats à ne pas identifier comme monologue le second document et à le présenter comme un simple poème, alors même qu'il s'agissait d'un extrait de l'une des *comedias* les plus connues de la littérature espagnole, et même universelle, œuvre majeure du théâtre baroque.

De la même façon, en se livrant à une lecture partielle et superficielle des textes, qui a empêché de bien poser leurs liens avec la thématique proposée, certaines copies ont concentré toute leur analyse sur la représentation des rois, qui n'étaient qu'une cible parmi d'autres du regard satirique porté par les trois documents sur l'ensemble de leurs contemporains. Cette dimension critique n'était du reste qu'un aspect du dossier. Elle devait être dépassée à la faveur de la relation établie avec la thématique « Représentations culturelles : entre imaginaires et réalités », pour s'interroger sur les liens entre textes littéraires, produits de l'imaginaire et dévoilement du réel. L'ensemble des documents proposés offrait en outre une unité autour d'une expression métaphorique de la vie humaine. L'existence était présentée, dans les trois documents, comme un théâtre ou comme une illusion, comme le produit d'un imaginaire, ce que les meilleures copies ont tout à fait bien vu.

Méthodologie de l'exercice de composition

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



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 des documents sans pour autant se perdre dans des détails qui risquent d'être repris dans le développement. Dans de nombreuses copies, une introduction trop longue conduisait souvent à une fin de travail précipitée et à une copie inachevée.

- **Présentation des documents qui composent le dossier**

Pour chaque document, nous précisons ici quels étaient les éléments attendus, les éléments non recevables et les cas de figure où le jury a pu valoriser une copie. En tout état de cause, une copie proposant une simple reprise du paratexte est clairement insuffisante. Par ailleurs, une présentation complète des documents implique d'avoir repéré, pour chacun d'entre eux, l'organisation, la structure et de l'indiquer clairement, ce qui a bien trop souvent fait défaut aux copies évaluées. Enfin, pour le dossier de cette session en particulier, il convenait de bien distinguer la date de publication originale de la date de réédition moderne des textes au risque de faire de *La vida es sueño* une pièce datée de 1992, ce qui était totalement farfelu.

➤ **Document 1**

Le jury a été particulièrement exigeant quant à la présentation du document 1, extrait de l'œuvre au programme. Des éléments biographiques saillants sur Francisco de Quevedo (1580-1645) étaient attendus à condition qu'ils permettent d'éclairer opportunément le texte du dossier et ne soient pas un prétexte à faire montre de connaissances peu pertinentes dans ce cas.

Souligner qu'il s'agit d'un écrivain majeur du baroque espagnol, originaire de la petite noblesse, ayant pu observer de près les pratiques courtoises, dans la sphère d'influence des puissants et en particulier du favori de Philippe IV, excellent connaisseur de la situation économique du royaume de Castille et acteur majeur de la vie politique de la première moitié du XVII^e siècle était fondamental. Toute erreur qui faisait de Quevedo un antimonarchique ou un révolutionnaire a été sévèrement sanctionnée.

Il était attendu des candidates et des candidats qu'ils sachent replacer l'extrait dans son contexte historique de production et de réception, l'Espagne de Philippe III et de Philippe IV, sous les règnes desquels les favoris eurent un rôle politique de plus en plus remarquable, alors que le royaume entrait dans une période de récession, voire de marasme, sur le plan économique financier.

Il convenait également de présenter les *Sueños* comme l'une des œuvres de jeunesse de Quevedo, pensée pour obtenir quelque reconnaissance de ses talents d'écrivain. Il s'agissait d'une œuvre légère et divertissante, mais non dénuée d'une tonalité satirique particulièrement piquante, qui inaugurerait une série d'œuvres satiriques publiées jusqu'à la mort du polygraphe.

Il était obligatoire de situer l'extrait dans l'économie de l'œuvre et d'explicitement la situation décrite. Il s'agissait du second opuscule satirique intitulé *El alguacil endemoniado* qui se présente comme le récit d'une scène d'exorcisme, dans l'église de San Pedro el Real de Madrid. Il fallait présenter les personnages en veillant à les identifier convenablement et à utiliser une terminologie précise. Ainsi pouvait-on distinguer le « je » personnage-narrateur, le prêtre exorciste Calabrés et l'alguazil possédé par un démon qui dialogue directement avec le « je » et qui est le véritable énonciateur satirique du passage.



Il était important de proposer un rapide résumé de l'objet de l'extrait qui offrait une description satirique des catégories sociales qui peuplent l'enfer (ici plus particulièrement les mauvais rois et les marchands-banquiers génois). Chacune permettait d'évoquer des vices ou des péchés, des travers ou des manquements humains (la cruauté, l'envie, la délégation du pouvoir, la soif sans fin de richesses...), tout en conférant à l'ensemble une portée politique.

Enfin, un découpage pertinent de l'extrait en deux grands mouvements (satire des rois l. 1-18/satire des marchands l. 19-30) avec leurs sous-parties, ou en quatre mouvements de tailles différentes, en fonction des questions ou relances des interlocuteurs du diable, mais tous aussi importants les uns que les autres dans l'économie de l'extrait, devait être effectué afin de dégager la structure.

Les copies qui ont su donner des éléments de contexte littéraire ou historique précis qui éclairaient le fragment ont été valorisées. L'on songe en particulier à des définitions du *conceptismo* ou encore à une explication du recours aux *asientos*, un contrat de change à taux d'intérêt élevé, très avantageux pour les prêteurs, contracté par le royaume de Castille auprès de financiers, souvent étrangers, et notamment génois.

➤ Document 2

Comme indiqué *supra*, le jury a été très surpris de constater que bon nombre de copies ne donnaient aucun élément biographique sur Calderón et semblaient témoigner d'une ignorance parfois totale de la pièce *La vida es sueño*. Outre le fait qu'il s'agit d'une œuvre majeure de la littérature espagnole, par sa thématique, cette *comedia* était en résonance particulière avec l'œuvre au programme et le baroque littéraire, un contexte partagé qu'une bonne préparation devait permettre de repérer et de mettre en avant. Cet attendu mis à part, il convenait de bien identifier le genre théâtral (*comedia*) auquel ressortissait l'œuvre et de caractériser précisément le texte qui était un monologue ou soliloque composé de quarante vers. Ce monologue, prononcé par Segismundo, personnage central de l'œuvre, revêtait une importance toute particulière dans son économie. Si le jury n'exigeait pas une connaissance précise de la pièce, du moins attendait-il que la reprise du titre de la pièce dans les propos du personnage soit repérée et que la nature philosophique de son discours soit mentionnée. Il convenait également de découper le texte de façon pertinente, soit en quatre mouvements (un mouvement = une *décima*), soit en trois mouvements (en rassemblant les *décimas* 2 et 3 : v. 2148-2157 v. 2158-2177 v. 2178-2187). Certaines candidates et certains candidats ont su précisément identifier le type de strophes (*décima/décima espinela*) et de rime (abba accddc) utilisées, des connaissances bonifiées par le jury, tout comme des références opportunes à d'autres pièces de Calderón, et en particulier à son *auto sacramental*, *El gran teatro del mundo*.

➤ Document 3

On attendait une caractérisation du texte comme texte narratif ou journalistique, compte-tenu de la source indiquée dans le paratexte. Il était fondamental de bien percevoir la dimension satirique de cet extrait, portée par la position de la voix narrative qui peint avec sévérité et ironie le fonctionnement de la société dans laquelle elle vit. La mise en valeur de l'emploi d'une image clé, celle du monde comme théâtre, où tout est pire que sur la scène du « vrai » théâtre, devait apparaître dès la présentation de ce document, tout comme une proposition de découpage pertinent et justifié du texte, en deux parties (l. 1-11 ; l. 12-27). Des connaissances, même minimales, sur Larra et sur le début du XIX^e siècle, procédant de la culture générale que doit posséder tout professeur d'espagnol dans l'enseignement secondaire, auraient pu permettre de bien percevoir la réflexion politique et même ontologique qui parcourait l'extrait. Elles ont été valorisées à l'instar des connaissances sur le *theatrum mundi*.



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

Il s'agit d'une étape indispensable dans toute bonne composition et qui a été bien trop souvent sautée dans les copies, cette session encore, et ce malgré les recommandations des jurys successifs. Il faut donc rappeler une nouvelle fois que les rapprochements établis entre les documents doivent très clairement être indiqués, puis être suivis d'un paragraphe exposant clairement les liens entre ces documents et la thématique associée au dossier.

- **Mise en relation des documents entre eux**

Le dossier présente des documents de genres et d'époque variés (deux documents du Siècle d'Or et un document du XIX^e siècle), mais tous sont des textes littéraires produits dans une même aire culturelle : l'Espagne. Malgré la diversité des époques auxquelles ils ont été écrits, ils possèdent un dénominateur esthétique commun. En effet, les documents 1 et 2 sont des textes baroques, un mouvement culturel et littéraire dont s'inspire les artistes de la période romantique, au nombre desquels il faut compter Larra. Mais les textes possèdent surtout des liens formels car le long discours du diable (document 1), le monologue de Segismundo (document 2) et le témoignage du narrateur sur son expérience (document 3), sont formés de réflexions personnelles non dénuées d'un humour féroce destiné à *enseñar y deleitar*. Ils se rejoignent en ce qu'ils énoncent une leçon de vie, en dénonçant une réalité morale, sociale et/ou politique sur un mode satirique ou sur un ton désabusé. Ils exhortent le récepteur à prendre conscience d'une autre réalité qui devient accessible grâce à la présence d'un « yo » à travers les yeux, les questions ou la plume duquel ce récepteur accède à la vérité cachée du fonctionnement social et est amené à s'interroger sur son sens ou son absence de sens. Par ailleurs, les trois documents ont un rapport formel ou de fond avec l'art dramatique et l'idée d'illusion, soit par leur nature (doc. 2), soit parce qu'ils évoquent explicitement ou implicitement une mise en scène ou un défilé d'acteurs dans le théâtre qu'est le monde (doc. 1, 2 et 3).

- **Mise en relation entre l'axe ou la thématique et les documents**

Dans le corpus de documents, la thématique « Représentations culturelles : entre imaginaires et réalités » est présente car chaque document ambitionne de représenter, c'est-à-dire de donner à voir, de rendre présent devant les yeux du récepteur, une ou plusieurs facettes de la réalité pour mieux en dévoiler le(s) pièges et le caractère illusoire. Chaque texte questionne les limites floues ou la porosité entre réalité et fiction, entre rêve et réalité, entre imaginaire et réalité. Chaque auteur, à travers la voix qui intervient dans son texte, invite à s'interroger sur le lien étroit entre imaginaire et réalité, en ce que le monde est théâtre ou mise en scène, ainsi que sur la place et le rôle de l'homme dans ce monde. Ici réside l'unité du dossier. Rappelons que dans cette partie de l'introduction, il n'est pas envisageable de plaquer une présentation artificielle de la notion sans faire le lien avec le dossier proposé, écueil trop souvent rencontré. Le jury a pu lire toutefois de bons repérages des éléments fédérateurs du dossier, en particulier lorsque le lien était fait entre les documents du dossier et des entrées de la thématique proposée notamment les axes 2 « représentations du réel » et 3 « Du type au stéréotype : construction et dépassement », en conformité avec le programme de LLCER. Cela n'était cependant nullement obligatoire.

- **Problématique**

La formulation d'une problématique claire découle logiquement du travail d'analyse et de double mise en perspective évoqué jusqu'à présent. En effet, la mise en évidence des caractéristiques des documents, la prise en compte des liens qui les unissent et la compréhension des relations qu'ils tissent avec la thématique, chacun selon sa spécificité, doit



conduire à faire surgir une question posée par l'étude contrastive du dossier. Elle guide l'avancée de la réflexion et nécessite d'être formulée clairement et avec précision. Pour que la problématique soit convaincante et surtout opérante, le jury doit percevoir nettement le débat surgi de la confrontation des documents entre eux et avec la thématique ou l'axe. Certes, sa conception et sa formulation constituent l'une des parties les plus difficiles de l'exercice, mais cet axe fédérateur ne saurait faire défaut. La problématique garantit la cohérence et la progression du raisonnement. Son absence a été sévèrement pénalisée. Par ailleurs, la problématique ne peut reprendre vaguement les termes de la thématique. Elle doit être applicable spécifiquement au corpus proposé et prendre en compte l'intégralité du dossier. Il était donc exclu de tenter de signaler ce qui relèverait du réel ou de l'imaginaire dans chaque document et le jury n'a pas accepté des questionnements comme *¿Cómo los documentos ilustran la mezcla entre imaginario y realidad? ¿En qué medida los documentos son representaciones culturales?*

Des problématiques rendant compte des trois documents mais uniquement sous l'angle de la représentation critique du pouvoir, de la satire sociale ou de la moralisation, sans réflexion sur la thématique, le rôle de la création discursive et sur la finalité de cette représentation, ont été partiellement acceptées.

Soulignons enfin que lorsque la formulation de la problématique est faite sous forme de question, les candidates et les candidats doivent être particulièrement attentifs à la syntaxe et à la ponctuation de l'interrogation directe ou indirecte (il n'y a pas de point d'interrogation dans une proposition interrogative indirecte).

- **Annonce du plan**

Après avoir indiqué le questionnement guidant leur réflexion, les candidates et les candidats doivent annoncer de manière claire et compréhensible le plan suivi, pour y répondre de façon argumentée et progressive. Cette formulation du plan doit permettre de bien distinguer les différentes parties, deux ou trois, qui seront développées.

Développement

Le cœur de l'exercice de composition est constitué par le développement qui doit être une véritable réponse à la problématique. Cette argumentation doit suivre le plan annoncé. Il est impératif de s'attacher, à chaque étape, à considérer les documents de façon croisée et à les analyser toujours en lien avec la thématique. Il ne peut s'agir de faire des listes de citations pour appuyer son propos : citer n'est pas prouver et il convient de conduire sa démonstration en analysant les exemples.

La progression et la cohérence de cette démonstration doivent être exposées grâce à des transitions. Le jury regrette que trop de copies se contentent d'indiquer le passage à la partie suivante sans prendre soin de relier les parties entre elles et de faire apparaître la logique qui les unit.

La présentation du développement doit être soignée : les correctrices et les correcteurs apprécient des copies dont la structure est aisément perceptible (un paragraphe par sous-partie, distingué par un alinéa). Le jury rappelle toutefois que la composition doit être entièrement rédigée. En d'autres termes, il ne faut pas numéroter les parties ni les sous-parties, encore moins utiliser des schémas ou se contenter d'un plan détaillé. L'on veillera à respecter un certain nombre de conventions comme l'usage des guillemets pour encadrer les citations, l'indication du numéro du document et de la ligne, le soulignage des titres d'œuvres.



Conclusion

Elle ne doit pas être omise ou se résumer à une phrase rédigée à la hâte. Elle est au contraire là pour proposer un résumé synthétique de la démonstration constituée par le développement et pour offrir une réponse claire au questionnement exposé dans l'introduction. Dans la mesure du possible, elle comporte aussi une ouverture vers d'autres pistes de réflexion ou de discussions en lien avec le sujet. L'on précisera cependant qu'il ne s'agit pas de proposer à tout prix d'autres éléments pour ouvrir la discussion, au risque que les propositions ne soient pas pertinentes et soient donc considérées comme telles.

PROPOSITION DE CORRIGÉ

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

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

[Introduction]

[Phrase d'accroche]

La cuestión de la representación de la realidad nutre la creación literaria y está precisamente en el centro del dossier propuesto para el estudio.

[Présentation des documents]

De hecho, el primer fragmento es un extracto de una de las cinco narraciones satíricas redactadas por Francisco de Quevedo (1580-1645), escritor barroco polígrafo, autor de una obra inmensa, en varios géneros, con tonalidades muy distintas y de descomunal erudición. Quevedo procedía de una familia de la pequeña nobleza que formaba parte de la alta burocracia de Palacio. Estudió en el Colegio Jesuita de Ocaña y después en la Universidad de Alcalá donde recibió una amplia y sólida formación filosófica y humanística. Su juventud es el tiempo de su primer acercamiento directo a la acción política, fundamental para su obra literaria y en su existencia, que culminará en su relación compleja y cambiante con el conde-duque de Olivares, valido de Felipe IV.

Los Sueños son fruto de su excelente observación de la realidad de su tiempo. Estas cinco historias fueron compuestas durante la juventud del escritor, entre 1605 y 1621, y publicadas en 1627 bajo el título de *Sueños y discursos de verdades descubridoras de abusos, vicios y engaños en todos los oficios y estados del mundo*. Los cinco *Sueños* y los tres del programa, entonces, son narraciones autodiegéticas con un fuerte componente de diálogo, en las que autor y narrador parecen confundirse. Tuvieron una amplia difusión manuscrita antes de su primera publicación en una versión que Quevedo no asumió, la de 1627, a diferencia de la edición revisada de 1631, publicada bajo el título de *Juguete de la niñez y travesuras del ingenio*, en la cual fueron eliminadas todas las referencias a las postrimerías y algunas alusiones a la situación política del momento. A través de esta obra se despliega no sólo una dimensión satírica sino también todo un virtuosismo verbal. El propósito del escritor satírico radica normalmente en el deseo de enmendar los vicios, a través de una censura de naturaleza moral que a veces se apoya en la risa como instrumento para hacer más aceptable la corrección pero, en Quevedo, la dimensión satírica se desdibuja a veces frente al mero juego verbal conceptista.



El texto propuesto al estudio forma parte del segundo opúsculo satírico, *El alguacil endemoniado*, redactado entre 1605 et 1608, siendo 1607 la fecha más verosímil de redacción. Va narrado el texto en primera persona, el yo personaje-narrador no relata un sueño, a diferencia de lo que ocurre en *El sueño del juicio final*, sino que cuenta una escena que dice haber presenciado en una iglesia de Madrid, un escenario especialmente verosímil. Narra lo que vio o más bien oyó en esta iglesia: un sacerdote exorcista, el licenciado Calabrés, intenta liberar a un alguacil poseído por un demonio o diablo. Este último propone entonces una presentación del infierno y de los condenados que lo habitan. Por su temática, una reescritura paródica del ritual de exorcismo y por el enunciador, el demonio, es una de las narraciones más atrevidas de la serie. A lo largo del texto, el narrador dialoga con el diablo y con el licenciado. El demonio, como enunciador satírico, cobra en el texto una importancia notable. Representa (en el sentido de hacer presente a los ojos) el infierno que se parece a un escenario en el que los hombres condenados siguen desempeñando el mismo papel que durante su vida. La sátira toma perspectivas sorprendentes. La revelación de las verdades del mundo o más bien de la mentira de los hombres, de su hipocresía, de sus engaños viene de un enunciador asociado tradicionalmente con la mentira o con lo inmoral. Se puede pensar entonces en la temática del mundo al revés («el diablo predica» dice Calabrés). Además, este desengaño se hace en un texto que es una ficción.

En el fragmento, el demonio acaba de quejarse de la representación que de su comunidad o corporación hacen los humanos. Cuenta haber interrogado al pintor Jerónimo Bosco durante su paso por el territorio infernal. Lamenta también que en el mundo terrenal se usen expresiones con la palabra «diablo» siempre asociadas con oficios deshonestos o con matices despectivos. Movidado por su curiosidad, después de haberle preguntado por los enamorados antes de esta queja, el personaje-narrador le hace nuevas preguntas.

En el pasaje se expone la reprobación que formula el diablo contra los malos gobernantes y contra los genoveses, por falta de prudencia, por no respetar su papel en el mundo y/o por codicia, crueldad y engaño.

El fragmento está perfectamente estructurado, en cuatro momentos que, si bien son de extensión muy diferente, tienen fundamental importancia. En efecto, el fragmento arranca con una pregunta del narrador que reactiva la presentación del infierno que había interrumpido el diablo para quejarse (l. 1). Sigue un largo parlamento del diablo sobre los reyes (l. 2-18), que satisface su curiosidad y puede dividirse en tres tiempos. En un primer momento, el diablo contempla los motivos de condena de los reyes (l. 2-10). Entre la l. 5 y l. 10, es de notar que el pasaje está bien estructurado, presentando los tres defectos principales achacables a los malos monarcas: crueldad, codicia, delegación de poder («porque uno se condena por», «otros se pierden por», «otros se van al infierno por terceras personas»). En un segundo tiempo, alude a las ventajas que conlleva la presencia de los reyes en el inframundo, insistiendo en la noción de valimiento (l. 10-14). Se alegra de ver más condenados entrar en el infierno y así se explica la valoración que hace. Al final de su discurso, introduce un elogio de los monarcas españoles, oponiéndolos a los malos reyes. (l. 14-18). En un tercer tiempo, el licenciado Calabrés interviene para lamentar la crítica de los mercaderes que el diablo acaba de iniciar con la condena de la codicia de los reyes. (l. 19). El diablo justifica entonces su condena de dicho oficio, centrándose en particular sobre los genoveses, prestamistas a la Corona. Se introduce así un elemento más de la actualidad política y económica en la ficción (l. 20-30).

El conjunto de documentos propone otro documento literario del mismo periodo, el del barroco. Se trata de un extracto de la famosa comedia *La vida es sueño*, publicada en 1635 y



compuesta por Pedro Calderón de la Barca (1600-1681). Calderón fue un dramaturgo de familia noble, que cursó estudios en un colegio jesuita, luego en las Universidades de Alcalá y Salamanca, y que cultivó todos los géneros teatrales (comedias de capa y espada, comedias palaciegas, comedias de santos, comedias mitológicas, tragedias, autos sacramentales). El éxito de sus obras lo llevó a ser el dramaturgo favorito del rey Felipe IV, antes de que se ordenara de sacerdote en 1651. La comedia *La vida es Sueño* tiene una honda dimensión ontológica, filosófica y política ya que se inscribe en el debate filosófico-teológico de su época entre libre albedrío y predestinación. Estructurada en tres jornadas, pone en escena al príncipe Segismundo, encerrado en una torre porque su padre el Rey Basilio quiere evitar que Segismundo lo mate, tal y como se le anunció en una profecía funesta. Basilio pone a prueba este anuncio, liberando a su hijo y dejándole actuar en palacio. Este, preso de sus instintos, se comporta con violencia y, como consecuencia de sus actos, es devuelto a su torre, mientras está durmiendo. Clotaldo, el ayo de Segismundo, intenta convencerle de que su experiencia-fracaso como príncipe en palacio era un sueño e incita a obrar bien. Segismundo pronuncia un monólogo, el monólogo más famoso de toda la literatura española, según algunos críticos, cuyo nudo constituye el documento segundo del dossier. Expresión de la interioridad del príncipe, tiene sin embargo valor universal y una función decisiva en la obra: prepara el cambio del personaje y el desenlace. Además, conlleva una cita de la fórmula título de la comedia. Desarrolla la idea de que la vida solo es un sueño o un espectáculo en el que el hombre se cree actor y no es más que soñador. El extracto se constituye de décimas que componen cuatro estrofas de versos octosílabos con rima consonante abrazada (abba accddc). El quinto verso retoma la rima primera y así sucesivamente mientras que el sexto verso viene vinculado al quinto por su sentido, lo cual es propio de las décimas espinela. Están perfectamente estructuradas para expresar el tema principal del pasaje: la vanidad y el carácter ilusorio de la vida. Así, del verso 2148 al verso 2157, Segismundo expone una forma de resignación ante la fragilidad de la vida, la segunda y tercera décimas presentan diferentes estamentos, como otros tantos ejemplos de lo aludido en la primera, mientras que la última estrofa está centrada en el «yo» y en sus conclusiones acerca del sueño que lo invade todo.

En el tercer documento se encuentra también la expresión de una visión desengañada de la vida como teatro continuo. En efecto, se trata de un extracto de un artículo de uno de los mayores escritores del Romanticismo español, Mariano José de Larra (1808-1837), dramaturgo de vida trágica (se suicidó a los 27 años), pasado aquí a periodista que critica de manera mordaz la sociedad que lo rodea. Como testigo privilegiado y prosista costumbrista, pone de realce los defectos o vicios de la sociedad con ironía. El fragmento propuesto es la introducción de un artículo en contra de la pena de muerte, un tema candente en la época. Pertenece a la prolífica obra periodística de Mariano José de Larra, quien publicó más de doscientos artículos nutridos de las ideas de la Ilustración, para despertar las conciencias sobre la situación social y política de España. En el documento, se nota la sátira social que se lleva a cabo mediante la metáfora de la vida y del mundo como obra de teatro. Al poner de realce los vicios de la sociedad humana, el «yo» la define como más trágica que el mismo género teatral de la «tragedia». El pasaje se estructura en dos partes: una referencia del yo periodístico a su trabajo como crítico teatral que lo lleva a tratar del teatro del mundo (l. 1-11), y un desarrollo de esta asimilación metafórica de la sociedad a un teatro (l. 12-27). La comparación entre los dos teatros (el teatro de las tablas y el teatro de la vida) es el hilo conductor del fragmento.



[*Relation entre les documents et avec l'axe*]

Los tres documentos, del Siglo de Oro y del siglo XIX, tienen una misma finalidad moralizadora y política, a pesar de su naturaleza discursiva diferente: se trata de denunciar los comportamientos sociales y el funcionamiento del mundo como teatro. Los tres permiten al lector o al espectador acceder a otra realidad escondida bajo las apariencias y la ilusión, y apuntan a desengañar al lector-espectador. En los tres documentos, a través de las preguntas, la pluma o los ojos de un «yo» enunciador-revelador, el lector-espectador tiene acceso a la verdad escondida, a otra realidad que la que se representa. Se incita al lector-espectador a interrogarse sobre el sentido o la ausencia de sentido del funcionamiento social y político, mediante unos procedimientos metafóricos.

De hecho, las tres obras juegan con el sentido de la palabra «representación» y con los límites borrosos entre imaginario y realidad, relacionándose con la temática «*Représentations culturelles : entre imaginaires et réalités*». Son representaciones de la realidad en la medida en que la «ponen delante de los ojos» gracias al discurso. Las tres obras son como espejos que representan de modo desformado o exagerado la realidad, o sea la sociedad, o que hacen visible lo invisible. Y esto para mejor desvelar las trampas y el carácter ilusorio de la realidad. También son representaciones en el sentido de ficción, producto del imaginario, y aún más de función teatral: el documento 1 presenta un desfile de personajes-tipo casi puestos en escena por el diablo, el documento 2 es un fragmento de una obra de teatro y el documento 3 evoca el oficio del narrador en el universo teatral.

[*Problématisation*]

El conjunto de documentos plantea pues la cuestión de cómo las producciones de ficción o de la mente pueden representar, revelar aspectos de la realidad y transformarla. Debe vincularse con la dimensión satírica o de crítica de la sociedad real de las épocas de los escritores. En los documentos, la escritura opera de hecho una simplificación y una transformación de los rasgos de los diferentes grupos sociales existentes en la realidad fuera de la ficción. Se alimenta de comportamientos observables para condenarlos, exagerando los aspectos negativos o ilustrando su ridiculez, gracias a los recursos retóricos, como los paralelismos, la metonimia, la hipérbole o las metáforas.

Nos preguntaremos cómo la ficción o el discurso literario, que tradicionalmente asociamos con la distancia de la realidad y la falsedad, con lo imaginario, se convierten así en portadores de la verdad y revelación de la realidad de la conducta humana, en una paradoja. ¿Serán las producciones imaginarias o la referencia a una modalidad ficticia o al sueño, los instrumentos y/o el producto de un descubrimiento de la realidad engañosa de las apariencias y de los hombres, en un movimiento de desengaño?



[Annonce du plan]

Veremos pues que los tres autores esbozan el retrato de una sociedad y una realidad pervertidas, gracias al discurso literario considerado como verdadero medio de desengaño. De hecho, este desengaño, aunque amargo, se considera como absolutamente necesario para conseguir la libertad.

[Plan]

1. La representación de una realidad pervertida

1.1 Una humanidad llena de vicios y engañosa

- Doc. 1: Se alude a la *hybris*, es decir que hay una exageración para remitir a comportamientos intolerables: los malos reyes o gobernantes no respetan el sitio y el papel que Dios les otorgó. Se denuncian los vicios de los reyes (l. 6-7 «uno se condena por la crueldad, y matando, y destruyendo...», l. 8 «cudicia») y de los banqueros y «mercaderes» (l. 20-21 «Vienen allá a millares» y metáfora de los alimentos).
- Doc. 2: De la misma forma, se alude a la *hybris*, ambición y violencia del personaje (v. 2149-2150) y se produce una generalización progresiva al conjunto del mundo con el paralelismo de construcción y la enumeración de viciosos en general o malvados («agraviar», «ofender», v. 2172-2175).
- Doc. 3: Notamos la enumeración de personajes sin virtud, de defectos, de vicios, que son los tópicos de las tragedias (l. 14-16). Pero, «aquello es falso» –que se opone a «en el mundo es todo lo contrario»– subraya que estas cosas son verdaderas. La consecuencia es que la realidad supera la ficción, lo que se comprueba gracias a la comparación y al paralelismo de construcción «en las tablas»/«en la sociedad» (l. 21-23), que permite denunciar los vicios de los reyes tanto como de la población en su globalidad: tiranía, codicia, envidia, etc.

1.2 Una humanidad que se engaña, ciega

- Doc. 2: La generalización «todos» sugiere la condición universal. Los hombres son actores de un papel cuyo alcance o entendimiento son incapaces de entender, como lo indica la antítesis «Todos sueñan/Ninguno lo entiende».

1.3 Una humanidad privada de libertad

- Doc. 1: l. 7. Cada personaje-tipo conduce a los otros al vicio (l. 5 «muchos que los ayudan»; alusión a la «peste real», enfermedad contagiosa, l. 7; l. 12 «nunca vienen solos»; l. 9 «se van al infierno por terceras personas...»)
- Doc. 2: Todo en la vida es efímero, incluso el apoyo aludido por metonimia en «aplausos». Se acaba en nada («escrito en el viento»; metáfora de las cenizas que son dos símbolos de fugacidad) para realzar el *memento mori* y la igualdad de todos ante la muerte. La vida no es sino un caminar hacia la muerte (v. 2165-2168).
- Doc. 3: Encerramiento, encarcelamiento, imposibilidad de salir de esta sociedad viciada (véase el paralelismo de construcción «cada preocupación es un rey, cada hombre un tirano» l. 23; el campo léxico del encerramiento: «cadena» empleado dos veces, «eslabón»; «no hay librarse» l. 24) considerada como verdadera cárcel («los hombres son la cadena unos de otros», l. 25).



2. El discurso literario revelador de esta realidad pervertida

2.1 Gracias a la puesta en escena

- Doc. 1: El mundo del infierno es el espejo de la sociedad española que el discurso del diablo representa delante de los ojos del lector. El infierno es una puesta en escena. Es el teatro del mundo.
- Doc. 2: *Mise en abyme* en la que una obra de teatro, una ilusión, una ficción cuestiona el carácter ilusorio, ficticio, engañoso de la realidad.
- Doc. 3: Metáfora del teatro. El teatro social es el espacio público como lugar de fingimiento donde se ocultan los vicios tras las apariencias.

2.2 Gracias a un lenguaje artificioso, que hay que descifrar

- Doc. 1: Por ejemplo, todos los juegos de palabra en torno al juego de naipes (l. 12, precisa el diablo que viene el rey con sus ministros al infierno con la imagen sacada otra vez del juego de naipes, siendo la «pinta» una «carta que, al comienzo de un juego de naipes, se descubre y designa el palo de triunfos»); todas las creaciones verbales para efecto de sorpresa y revelación del engaño o del vicio (l. 7 en «una grandeza coronada de vicios de sus vasallos y suyos», se cambia el complemento normalmente asociado con la corona –de espinas, de oro, de laurel– por algo inusitado, para condenar); también las dilogías o dobles sentidos (l. 3 «les hace sacar a las virtudes de su medio»).
- Doc. 2: Distintos sentidos del término sueño que aparece en forma verbal o nominal (políptoton). El sueño como acto de dormir; conjunto de sucesos imaginados durmiendo; cosas fantásticas sin fundamento; deseos; múltiples recursos estilísticos: anáforas, a veces combinadas con paralelismos, bimebraciones, interrogaciones retóricas, etc.
- Doc. 3: Importancia de las oposiciones y antítesis que ponen de manifiesto lo feo de la realidad: «deponer/dormir con»; «el que la tiene», «infinitos que no la tienen», «silbar/sufrir».

2.3 Gracias a la alegoría tópica del *theatrum mundi*

- Doc. 1: El concepto de figura está relacionado con la idea de ocultación ya subyacente en la etimología del término, forjado en *fingere* (fingir), y reconocible en el uso del término para el campo del arte dramático. Contiene la noción de *persona dramática* y ser de papel ridículo y extravagante.
- Doc. 2: la realidad de la vida no es otra cosa sino un «engaño»: notar la oposición entre ser y engaño-sueño
- Doc. 3: Alegoría del teatro. Hay un juego entre teatro de verdad (el teatro) y teatro del Mundo (la realidad), y una paradoja en el sentido en que «el llamado teatro» (l. 8) es diferente del «verdadero teatro» (l. 9), que son el mundo y la realidad.



3. La expresión del necesario, aunque amargo desengaño

3.1 Enunciador y personaje pasan por una desilusión difícil pero necesaria

- Doc. 1: El concepto de *desengaño* es esencial en este fragmento, a la vez en su significado de camino necesario hacia la verdad y la toma de conciencia, pero también en su significado de revelación de que el mundo es engañoso e ilusorio. El diablo desengaña tanto al narrador como al lector.
- Doc. 2: A pesar de la superioridad de fachada del personaje, que parece estar desengañado cuando indica que todos ignoran la ilusión que es la vida, que posee entonces un saber y que formula sentencias –se nota aquí el juego del dramaturgo–, el receptor sabe que Segismundo vive también en el engaño porque cree haber soñado.
- Doc. 3: El texto está construido como un recorrido entre dos espacios («déjeme deslizar al verdadero teatro», l. 9; «descendí a ella», l. 12, etc.), un viaje mental hacia la revelación de que la realidad supera la ficción en lo que tiene de malo.

3.2 Finalidad liberadora, toma de conciencia del receptor

- Doc. 1: Toda la presentación o representación que hace el diablo da pie a una serie de agudezas que hay que descifrar. El artificio de composición, el juego verbal, las metáforas complejas, los conceptos pueden ser fuentes de placer, servir la sátira y también provocar la risa, pero también pueden funcionar como eco a la percepción de un mundo lleno de engaños. La necesidad de descodificar el texto acompaña a la necesidad de salir del engaño.
- Doc. 2: A pesar de su engaño, la conclusión de Segismundo parece válida. Es una ilusión que desemboca en revelación para el espectador, gracias al paso de la experiencia personal a una conclusión sobre toda la condición humana: la vida es efímera, dominan las apariencias, los bienes vanos, como lo indica la tautología final que insiste en la fragilidad, lo vacío de la vida por ser sueño.
- Doc. 3: El dramaturgo, con su ensayo, intenta advertir claramente a su lector del engaño en el que vive (uso del imperativo «déjeme suavemente deslizar al verdadero teatro», l. 8-9).

3.3 Paradoja de la fuente de desengaño

- Doc. 1: La tonalidad burlesca y satírica, incluso a veces escatológica, permite abrir los ojos del narrador y del lector sobre un mundo de vicios y engaños. La meta moralizadora es paradójica ya que viene dada por el personaje del diablo en un mundo al revés. El diablo es el que pone delante de los ojos la Verdad.
- Doc. 2: Juego entre realidad e ilusión, el «engaño» y «desengaño» (la realidad no es más que un engaño, v. 2158 y siguientes). Es complejo llegar a la verdad, al *desengaño* (v. 2175-2176) y «aunque ninguno se entiende» (v. 2177). Los sentidos y la experiencia no permiten el *desengaño*, cuando paradójicamente el sueño, sí lo permite.
- Doc. 3: La obra de teatro, obra ficcional, permite desvelar parte de la verdad, aunque ésta la supera. El lector se da cuenta de que la fealdad del teatro del mundo-sociedad va más allá de la ficción, es mucho más desoladora que ella.



[Éléments de conclusion]

[Bilan]

Los autores crean o juegan con espacios intermedios (narración, comedia, artículo) en los que se difuminan los límites entre la ficción y la realidad. Gracias a enunciadores en primera persona, cuyos discursos tienen sin embargo un alcance universal, proponen nuevas representaciones del mundo: revelan así los vicios y defectos de sus contemporáneos gracias al uso de lo ficticio, de imágenes o de tópicos. Más particularmente, la vida en la tierra se ve como un teatro, lugar de las ilusiones y del engaño, espectáculo de apariencias. Los hombres y las mujeres en esta concepción son actores de una obra de teatro. Estas creaciones del imaginario son paradójicamente lo que mejor nos habla de la realidad. Esta crítica de la sociedad, en sus aspectos más íntimos, es una forma de representar el inconsciente colectivo de cada una de las épocas consideradas. También invitan a reflexionar sobre la condición humana, su fragilidad y debilidad, en un movimiento de desencanto que podría definirse como la conciencia de vivir en un mundo donde la realidad no está donde parece estar, sino detrás de las apariencias que engañan.

[Ouverture]

Esta misma problemática de las apariencias que engañan, y del necesario desencanto, también se puede encontrar en el género pictórico de las vanidades. Pensemos por ejemplo en las Vanidades de Juan de Valdés Leal o de Antonio de Pereda.

ÉPREUVE ECRITE DISCIPLINAIRE VERSION

Rapport établi par Marjolaine Héliot, Jean-Antoine Pavon et Aurore Perrin

Texte à traduire

Al día siguiente hicieron llegar a manos de Nicolau una invitación para que esa misma noche acudiera en el entreacto al palco de don Humbert, donde se serviría un pisco-labis frío. Le costó adivinar que se hacía referencia en la invitación al Gran Teatro del Liceo, a cuya representación inaugural se daba por sentado que él pensaba asistir. Tuvo que enviar un botones a comprar una entrada de platea y ordenar al servicio del hotel que planchase a toda prisa su frac. Debido a su figura había costado mucho esfuerzo confeccionar aquel frac; ahora por más que lo planchasen, siempre quedaba hecho un guiñapo.

Al llegar a la puerta del Liceo la encontró bloqueada por un triple cordón de policía. Pensó si habría habido un atentado como aquel perpetrado cinco años antes en ese mismo teatro por Santiago Salvador; de ese atentado había oído hablar mucho a los catalanes que ocasionalmente recalaban en el hotelito de la rue de Rivoli, a su paso por París. En realidad ahora se trataba de una visita regia, la del príncipe Nicolás I de Montenegro, que se había dignado realzar con su presencia aquella función inaugural con la cual culminaban las fiestas de la Merced.

Eduardo MENDOZA, *La ciudad de los prodigios*, Barcelona, Seix Barral, Colección Booket, 2016, p. 286-287.

Traduction proposée

Le lendemain ils firent remettre en mains propres à Nicolau une invitation à se rendre le soir même, à l'entracte, dans la loge de don Humbert, où serait servi un en-cas froid. Il eut du mal à deviner que l'invitation faisait référence au Grand Théâtre du Liceo, à la représentation inaugurale duquel on tenait pour acquis qu'il comptait assister. Il dut envoyer un groom acheter un billet d'entrée de parterre et donner l'ordre au personnel de l'hôtel de repasser son

frac en toute hâte. Du fait de son physique, il avait été très difficile de confectionner ce frac ; cela dit, on avait beau le repasser, il avait toujours l'air d'une loque.

En arrivant, il trouva la porte du Liceo barrée par un triple cordon de police. Il se demanda s'il n'y avait pas eu un attentat comme celui perpétré cinq ans plus tôt dans ce même théâtre par Santiago Salvador ; il avait beaucoup entendu les Catalans qui faisaient parfois escale dans la petite maison de la rue de Rivoli lorsqu'ils étaient de passage à Paris parler de cet attentat. En réalité il s'agissait à présent d'une visite royale, celle du prince Nicolas I^{er} de Monténégro, qui avait daigné ennoblir par sa présence ce spectacle inaugural qui couronnait les fêtes de la Merced.

Présentation du texte et remarques générales

L'extrait proposé est tiré du célèbre roman d'Eduardo Mendoza, *La ciudad de los prodigios*. Le récit se déroule à Barcelone entre les deux Expositions universelles de 1888 et 1929 et relate l'ascension sociale de son héros, Onofre Bouvila, jeune homme d'origine modeste qui a quitté sa paroisse natale de Sant Climent pour partir à l'assaut de la grande ville. Le lecteur suit en parallèle l'ascension sociale de ce Rastignac catalan et le développement industriel et économique de la ville au tournant du XX^e siècle. Dans cet extrait, Nicolau Canals i Rataplán, fils d'un chef de la pègre barcelonaise qui vit à Paris depuis la mort de son père, vient d'arriver à Barcelone. Il doit rencontrer Margarita, fille d'Humbert Figa i Morera, chef du clan rival de son père et responsable de son assassinat. La mère de Margarita souhaite pourtant unir sa fille à ce jeune orphelin malingre et bossu. Dès son arrivée dans sa ville natale, Nicolau écrit à la mère de Margarita. En réponse, Humbert Figa i Morera et son épouse l'invitent à les rejoindre dans leur loge à l'occasion de la première d'*Othello* de Verdi au Grand Théâtre du Liceu.

La version littéraire est un exercice universitaire canonique auquel les candidates et candidats ont généralement eu l'occasion de s'entraîner dès la première année de licence. De fait, le jury a eu le plaisir de corriger quelques très bonnes, et même excellentes copies. Il nous paraît néanmoins utile de rappeler dans ce rapport les grands principes de cet exercice. La tâche qui incombe au traducteur est passionnante mais ardue, puisqu'il doit s'efforcer de tenir ensemble deux exigences a priori contradictoires : la fidélité au texte d'origine, ou du moins fluidité de la traduction ; de sorte que le texte final semble avoir été écrit d'emblée dans la langue cible. Dans le cas d'une traduction de concours, l'exigence de fidélité est particulièrement marquée, et le principe à respecter est de ne s'éloigner de la formulation du texte source que lorsque la correction ou le style l'imposent. Ainsi, l'exercice mobilise de nombreuses compétences : maîtrise de la langue source mais aussi de la langue cible, correction linguistique, respect du registre et du style du texte d'origine.

Le texte proposé cette année présentait peu de difficultés de compréhension. Pourtant, les quelques termes de lexique qui pouvaient poser problème n'ont pas toujours été correctement analysés et ont parfois donné lieu à des traductions farfelues – nous y reviendrons. Surtout, le jury a constaté, cette année encore, que nombre de candidates et candidats sont déstabilisés par les énoncés complexes. La méconnaissance de la syntaxe espagnole a pu occasionner des contresens, et celle du français une grammaire fautive. Les correctrices et correcteurs ont également constaté de fréquentes réécritures – tendance à la

hausse cette année –, lourdement pénalisées du reste, pour contourner les difficultés syntaxiques. Plus grave encore, les copies font apparaître des confusions sur les temps verbaux et conjugaisons espagnoles et françaises : passés simples traduits par des imparfaits, confusions entre première et troisième personne du singulier, entre autres erreurs.

Le jury déplore une orthographe trop souvent fautive. Des erreurs fréquentes sur le doublement ou non de certaines consonnes sont à mentionner. En outre, l'accentuation n'étant pas respectée sur un nombre alarmant de copies, il est impossible ici d'en faire un relevé exhaustif tant les exemples sont abondants. D'autres, lourdement sanctionnées, portent sur l'orthographe grammaticale. Certaines fautes d'accent modifient la nature du mot : « du » avec ou sans accent circonflexe par exemple, la préposition « à » avec le verbe avoir, etc.

Il n'est pas acceptable que certains candidats et certaines candidates puissent commettre, à un tel niveau d'études, un si grand nombre de solécismes, à commencer par les accords du participe passé, ou ceux encore entre le sujet et le verbe, le déterminant et le nom ou entre le nom et l'adjectif. Toujours au nombre des erreurs grammaticales, on peut souligner celles concernant l'emploi des prépositions : « *en toute vitesse », « envoyer *à acheter ». Ce sont ensuite les fautes sur les modes et temps verbaux. Au fil des copies ont été relevées des erreurs d'auxiliaire au passé composé ou au plus-que-parfait (« *a arrivé », « *avait eu écouté »), des confusions entre imparfait et conditionnel (« servait » / « servirait »), entre imparfait et participe passés (« *ça coûté », « *ça concerné »), des barbarismes sur le passé simple (« il *faisit », « il *pensas », « *recalquèrent »), etc.

Face à ces lacunes préoccupantes, le jury ne peut que réitérer les conseils prodigués dans les précédents rapports : la maîtrise de la version moderne nécessite un entraînement régulier, mais aussi la fréquentation assidue des grands auteurs des XIX^e, XX^e et XXI^e siècles dans les deux langues. Outre que la lecture des classiques est constitutive du bagage culturel qu'on est en droit d'attendre de futurs professeurs, cette pratique régulière permet de se familiariser avec la langue littéraire, laquelle se distingue de la langue courante par la richesse du lexique, la variété des registres, la diversité des temps verbaux, mais aussi par la complexité de la syntaxe employée.

Méthode de la version

La version constitue l'une des trois parties de l'épreuve écrite disciplinaire pour laquelle le temps imparti est limité. Son poids dans la note globale est pourtant loin d'être anecdotique et les candidates et candidats ont tout intérêt à y consacrer suffisamment de temps pour suivre toutes les étapes qui garantiront une traduction de qualité. Comme pour toutes les épreuves du concours, une bonne gestion du temps est un gage de réussite. Par une pratique fréquente de l'exercice, chacune et chacun se forge sa propre méthode. Toutefois, avant de se lancer dans la traduction, il est vivement recommandé de lire plusieurs fois le texte dont on aura ainsi une compréhension globale. Ces premières lectures permettent de procéder à des repérages sur le cadre spatio-temporel et sur l'énonciation. Le paratexte (nom de l'auteur, titre du roman, date de publication) recèle des informations souvent utiles à l'appréhension du texte. Ici, le titre du roman – un classique de la littérature espagnole contemporaine – et la référence à l'attentat anarchiste de Santiago Salvador permettaient de situer le récit à Barcelone au tournant des XIX^e et XX^e siècles. Ce simple repérage aurait évité à certains candidats et certaines

candidates les anachronismes qui ont émaillé leurs copies, tels que « entrée premium » ou « entrée VIP » pour « *entrada de platea* ». Ces premiers repérages sont aussi l'occasion d'opérer des choix de traduction qui vaudront pour l'ensemble du texte. Ainsi, même sans connaître le roman de Mendoza, il était aisé de voir que l'extrait relevait d'une narration classique, ce qui imposait en français le choix du passé simple comme temps du récit. Les copies qui ont opté pour le passé composé ou qui ont panaché passés simples et composés ont été lourdement pénalisées.

Au nombre des erreurs les plus fréquemment rencontrées dans les copies, on trouve des barbarismes lexicaux (« une *froissure », « la *platée », « *royaliser », « *psicolabis »...) qui témoignent d'un manque de méthode chez certains. Rappelons que les barbarismes sont très sévèrement sanctionnés, tout comme les non-sens. Face à un mot ou passage que l'on ne comprend pas, on doit s'efforcer, en s'aidant du contexte, de proposer une traduction qui soit linguistiquement correcte et qui ait un sens.

Comme on l'a vu plus haut, les énoncés complexes ont souvent donné lieu à des réécritures ou à des traductions à la syntaxe bancal (« *de cet attentat il en avait beaucoup entendu parler », « *à laquelle représentation inaugurale », etc.). Ces passages démontrent, s'il en était besoin, que l'on ne peut se contenter d'une traduction au fil de la plume, et que les phrases complexes doivent faire l'objet d'une analyse syntaxique rigoureuse.

De même qu'il est indispensable de lire plusieurs fois le texte avant de se lancer dans la traduction, de nombreuses relectures du brouillon sont nécessaires avant d'aboutir à une version définitive. Le jury déplore cette année une généralisation des fautes d'accord de genre et de nombre (« représentation *inaugural ») On peut envisager, selon les fragilités éventuelles de chaque candidat ou candidate, des relectures ciblées (temps verbaux, accords, etc.). Il est par ailleurs vivement recommandé, après le premier jet, de faire plusieurs relectures en « oubliant » momentanément le texte d'origine pour s'assurer que la traduction est idiomatique dans la langue cible, qu'elle fonctionne de manière autonome et présente une cohérence stylistique. Cette étape permet aussi de corriger d'éventuels hispanismes et calques syntaxiques commis sous l'influence du texte source (« sa figure », « il avait entendu parler *aux Catalans »). Enfin, on veillera au moment de la mise au propre à retourner au texte espagnol afin de vérifier qu'aucun mot ou passage n'a été oublié. Les omissions de traduction ne sont hélas pas rares et compromettent dangereusement la réussite à l'épreuve tant elles sont coûteuses en points.

Présentation de la copie

En ce qui concerne la disposition typographique du texte, les copies doivent respecter celle du texte source : ses paragraphes et alinéas, ainsi que sa ponctuation. De façon générale, certains candidats et candidates semblent méconnaître les conventions graphiques, qui ne sont pas exactement les mêmes en français et en espagnol, notamment en ce qui concerne l'emploi des majuscules.

Le jury tient par ailleurs à rappeler que les candidats et candidates doivent s'efforcer de rendre une copie lisible en veillant tout particulièrement à ce que les caractères soient clairement formés. En cas d'ambiguïté sur une lettre (m ou n, a ou o), sur la présence ou non d'un accent, c'est systématiquement l'interprétation fautive qui est prise en compte. De

même, il n'est pas possible de proposer plusieurs traductions, car c'est précisément la tâche de la traductrice ou du traducteur que d'opérer un choix parmi toutes les versions potentielles d'un même texte.

Traduction commentée par séquences

1. ***Al día siguiente hicieron llegar a manos de Nicolau***

Le lendemain ils firent remettre en main propre à Nicolau

Cette première phrase comportait une ambiguïté que seule la lecture des lignes précédant l'extrait permettait de lever. La troisième personne, « *hicieron* », désigne en effet Humbert Figa i Morera et sa femme, à qui Nicolau a écrit pour leur annoncer sa venue à Barcelone. Les candidates et les candidats ne disposaient pas de cette information, la traduction par la forme impersonnelle (« on fit remettre ») a donc été acceptée.

Le passé simple français s'imposait d'emblée pour traduire la forme « *hicieron* » et toutes les autres occurrences du passé simple dans la suite du texte. Outre le choix malvenu du passé composé évoqué plus haut, le jury a relevé de nombreux imparfaits, « ils faisaient remettre », et même « *fesaient », qui trahissent une méconnaissance de la morphologie verbale mais également des emplois des temps du récit. Traduire un passé simple par un imparfait, c'est ne pas saisir l'opposition entre les aspects achevé (ou perfectif) et inachevé (ou imperfectif).

Rien n'interdisait de traduire mot à mot « *Al día siguiente* » par « Le jour suivant », mais « Le lendemain » nous semble préférable puisque le français dispose de ce nom qui évite de recourir à une périphrase. En revanche, la traduction par « *Au lendemain » constituait un calque syntaxique.

L'expression « en main(s) propre(s) » s'orthographe indifféremment au singulier ou au pluriel. Soulignons, là encore, que le choix des prépositions doit faire l'objet d'une attention toute particulière, puisque la correction de l'expression proposée en dépend ; « remettre dans / entre les mains » étaient impropres, tandis qu'« arriver aux mains » relevait du non-sens.

Le prénom catalan du personnage, Nicolau, devait être maintenu tel quel. Cette règle vaut pour l'ensemble des noms propres, à l'exception de ceux dont la traduction s'est historiquement imposée dans l'usage : certains personnages célèbres (Christophe Colomb, Blanche de Castille...) et de nombreux toponymes (Barcelone, l'Estrémadure...).

2. ***una invitación para que esa misma noche acudiera en el entreacto al palco de don Humbert,***

une invitation à se rendre le soir même, à l'entracte, dans la loge de don Humbert,

Syntaxiquement, « *para que esa misma noche acudiera* » constitue une proposition subordonnée circonstancielle de but. Pourtant, la locution conjonctive « *para que* » qui l'introduit est indissociable du groupe nominal « *una invitación* », d'où le choix de l'expression « une invitation à se rendre / à se présenter » ou « afin qu'il se rende / rendît / présente / présentât ». Ainsi, « une invitation pour qu'il se rende / rendît » a été légèrement pénalisé. Dans

les cas où la locution « afin que » a été choisie, la concordance des temps n'était pas obligatoire mais l'emploi de l'imparfait du subjonctif a été valorisé.

En ce qui concerne la traduction de « *esa misma noche* », il était préférable de postposer « même » (en fonction d'adverbe) au substantif. Le contexte ne laissait guère de doute sur la traduction de « *noche* » par soir, puisqu'il est peu plausible qu'une représentation d'opéra au Liceo ait lieu en pleine nuit.

La traduction erronée de « *acudir* » a souvent entraîné de graves contresens ou des erreurs de syntaxe (« *afin qu'il rejoigne / qu'il assiste au balcon de don Humbert »).

On peut admettre que « *palco* » (DRAE : « *Compartimento con varios asientos desde donde se contempla un espectáculo. Sin.; balcón, localidad* ») constitue une difficulté lexicale pour qui n'est pas un(e) habitué(e) du théâtre. L'équivalent français est « loge » ou « loge de balcon » qui désigne dans un théâtre « chacun des compartiments, séparés les uns des autres par une cloison, où peuvent prendre place plusieurs spectateurs » (TLFi). Certains candidats et candidates ont proposé « balcon », contresens qui témoignait toutefois d'une bonne compréhension globale de la scène, mais de nombreuses traductions par des termes désignant des lieux extérieurs au Liceo (« palais », « réception », « salon ») sont à déplorer. Plus étonnant, le terme « *entreacto* », pourtant courant et transparent, a souvent posé problème, qu'il ait été mal orthographié (« *entr'acte », « *entreacte(s) ») ou rendu par des périphrases hasardeuses (« pendant la pause entre les actes », « la pause des actes »).

Certains candidats et candidates ont entrepris de traduire « *don* » qui figure pourtant dans les dictionnaires français. *Don* ne peut être rendu par « Monsieur », appellation qui n'est pas en français réservée aux nobles ibériques et qui, de surcroît, ne peut être suivie d'un prénom seul. Enfin, le prénom Humbert a parfois été mal recopié - encore une erreur qu'une relecture attentive eût suffi à éviter.

3. *donde se serviría un pisco labis frío.*

où serait servi un en-cas froid.

L'adverbe relatif « *donde* » a donné lieu à des erreurs d'accent (« où » orthographié avec un accent aigu) voire à l'omission de celui-ci, entraînant un solécisme lourdement pénalisé (« ou » conjonction de coordination).

Dans la forme « *se serviría* » il était essentiel d'identifier l'indétermination du sujet qui dictait la traduction par une voie passive ou par le pronom impersonnel : « l'on servirait ». Le mode conditionnel, dont la valeur est, ici, celle d'un futur dans le passé, n'a pas toujours été identifié.

C'est sans doute le mot « *pisco labis* » (DRAE : *Ligera refacción que se toma, no tanto por necesidad como por ocasión o por regalo*), qui a donné lieu aux traductions les plus saugrenues. Plusieurs termes convenaient en français : « encas » orthographié avec ou sans trait d'union, « collation » (TLFi : « repas léger, que l'on prend à tout moment de la journée, mais le plus souvent dans l'après-midi ou dans la soirée »), « des amuse-gueule(s) » (mot familier à l'instar de *pisco labis*) mais au pluriel. Les candidates et candidats qui ignoraient la signification de ce terme pourtant courant ont fait preuve, à défaut de pertinence, d'une indéniable

inventivité : « un pastis bien frais », « un picon », « un cocktail » « *cocktel », « un pisco sour », « un entremets », « un tartare de poisson »...

4. *Le costó adivinar que se hacía referencia en la invitación al Gran Teatro del Liceo,*

Il eut du mal à deviner que l'invitation faisait référence au Grand Théâtre du Liceo,

Plusieurs tournures pouvaient être envisagées pour rendre l'emploi de « *costar* » dans cette phrase : « il eut du mal », « il peina », « il eut peine à », ou encore « il ne lui fut pas aisé de deviner », « il lui fut difficile de deviner ». Toutefois, le jury a souvent relevé des traductions imprécises, « il mit du temps », « cela lui prit du temps » ou maladroitement : « il ne fut pas évident pour lui ». « Il lui coûta de deviner » était un calque et « comprendre » pour traduire « *adivinar* », un contresens.

Une fois encore, c'est la tournure impersonnelle dans « *se hacía referencia* » qui a occasionné des contresens sur toute la proposition (par exemple : « cela faisait référence à l'invitation »). Il est préoccupant que l'indétermination du sujet, omniprésente en espagnol et qui constitue un fait de langue amplement étudié, mette tant de candidates et de candidats en difficulté. Si le jury a opté pour une formulation légèrement simplifiée, la traduction par le pronom « on » était bien sûr possible : « qu'on / que l'on faisait référence sur / dans l'invitation », ainsi que la forme impersonnelle à la voix passive : « il était fait référence sur / dans l'invitation ». « Faire allusion » était ici un faux-sens et le verbe « se référer » (TLFi : « Se tourner vers (quelqu'un, quelque chose) qui représente la source, l'origine, l'autorité sur laquelle on s'appuie, on se fonde ») un contresens.

Dans de nombreuses copies le nom du célèbre théâtre de la Rambla, « *Gran Teatro del Liceo* », n'a pas été traduit. Dans d'autres, au contraire, même le nom *Liceo* est traduit par « Lycée », ce qui rendait le passage difficilement compréhensible. Là encore, il faut s'en remettre au bon sens, en traduisant tout ce qui peut l'être (grand théâtre), et à l'usage. Le nom catalan du théâtre, *Liceu*, n'a pas été accepté non plus, afin de respecter le choix de l'auteur pour la forme castillane du nom de ce théâtre.

5. *a cuya representación inaugural se daba por sentado que él pensaba asistir.*

à la représentation inaugurale duquel on tenait pour acquis qu'il comptait assister.

Cette proposition a désarçonné bien des candidates et candidats. Beaucoup ont buté sur « *representación inaugural* » alors que la traduction la plus littérale était aussi la meilleure, ce qui n'est pas rare en version. L'expression « spectacle d'ouverture » convenait également. Signalons qu'il ne suffit pas qu'une tournure soit idiomatique, qu'elle sonne bien à l'oreille, pour être appropriée ; encore faut-il que son emploi soit adapté au contexte. Une expression telle que « cérémonie d'ouverture » était un faux-sens, puisqu'il s'agissait ici d'un spectacle – un opéra de Verdi – et non d'une cérémonie. L'adjectif « *inaugural* » a par ailleurs souvent été contourné (« représentation d'inauguration ») ou déformé dans des barbarismes tels que « *inaugurel », « *inauguratif », « *inagurel », etc.

Les équivalents possibles de « *pensaba asistir* » ne manquaient pas : « il comptait / pensait assister », « il prévoyait / avait l'intention d'assister ». Toutes ces variantes ont été acceptées.

Le jury a été surpris de constater qu'une expression aussi usitée que « *dar algo por sentado* » était inconnue de bien des candidates et candidats qui en ont proposé des traductions aberrantes : « se donnait assis », « se tenait assis »...

Quant à la proposition relative introduite par *cuyo*, elle a très majoritairement été escamotée (« représentation inaugurale à laquelle ») ou rendue par une syntaxe extrêmement fautive (« *à laquelle représentation », « *dont la représentation (...) qu'il pensait y assister »).

6. Tuvo que enviar un botones a comprar una entrada de platea

Il dut envoyer un groom acheter un billet d'entrée de parterre

Le contexte (le protagoniste loge dans un hôtel) devait permettre aux candidats et candidates qui ne connaissaient par le terme « *botones* » (DRAE : « *Persona, generalmente joven, que sirve en hoteles y otros establecimientos para llevar los recados u otras comisiones que se le encargan* ») de proposer une traduction cohérente (groom, garçon de course, ou encore chasseur). Quant au terme « *platea* », il renvoie au parterre du théâtre, soit la partie de la salle située derrière les fauteuils d'orchestre.

La traduction calquée de la préposition « *a* » est un solécisme lourdement pénalisé. Les candidats et candidates au CAPES, au CAFEP et aux troisièmes concours ne peuvent ignorer le régime prépositionnel de verbes courants tels qu'« envoyer ». On envoie quelque chose à quelqu'un. Mais on envoie quelqu'un Ø faire quelque chose.

7. y ordenar al servicio del hotel que planchase a toda prisa su frac.

et donner l'ordre au personnel de l'hôtel de repasser son frac en toute hâte.

« *Room-service* » pour traduire « *servicio* » constituait un contresens doublé d'un anglicisme. En revanche, les traductions « enjoindre / prier (le personnel) » pour « *ordenar* », « son habit », « son habit à queue », « sa queue de pie », « sa queue de morue » pour « *frac* » (TLFi : « Habit noir de cérémonie ou de soirée, à basques en queue de morue ») et « à toute vitesse » ou « à toute allure » pour « *a toda prisa* » étaient également possibles. Une lecture plus attentive de l'extrait aurait dû permettre aux candidats d'éviter les erreurs de registre, impropres de surcroît, du type « son froc » ou « ses fringues ».

8. Debido a su figura había costado mucho esfuerzo confeccionar aquel frac;

Du fait de son physique(,) il avait été très difficile de confectionner ce frac ;

La définition assez large de « *figura* » (DRAE : « *Forma exterior de alguien o de algo* ») offrait plusieurs possibilités de traduction (son physique / sa silhouette / sa physionomie / sa morphologie).

Une mauvaise analyse syntaxique de la suite de la séquence a pu engendrer des contresens sur le sujet de « *había costado* » et des ajouts (« il lui avait été très difficile », par exemple). Ici le sujet, postposé, est la proposition infinitive « *confeccionar aquel frac* ». Le jury a accepté les propositions traduisant le verbe à l'infinitif par un substantif (« la confection / la taille / la coupe de ce frac avait demandé beaucoup d'efforts ») ou celles faisant le choix d'un sujet indéfini (« on avait eu beaucoup de mal à confectionner / tailler / couper ce frac »).

Les copies n'ayant pas respecté la répétition de « frac », lui préférant un synonyme ou un pronom personnel COD (« le confectionner »), ont été sanctionnées. Il convenait en effet de respecter cette répétition voulue par l'auteur que la syntaxe française n'empêchait pas.

9. *ahora por más que lo planchasen, siempre quedaba hecho un guiñapo.*

cela dit, on avait beau le repasser, il avait toujours l'air d'une loque.

Le jury a choisi de retenir les valeurs restrictive et temporelle de l'adverbe « *ahora* » qui pouvait être traduit par « toutefois », « pourtant », « néanmoins », « mais », « à présent » ou « désormais », la traduction par « maintenant » étant exclue dans un récit au passé.

Le reste de la séquence a posé de nombreuses difficultés de traduction aux candidats. La 3^e personne du pluriel du subjonctif imparfait « *planchasen* » renvoyait ici à un sujet indéfini qu'il convenait de traduire par « on ».

Contrairement au « *por más que* » espagnol qui peut se construire avec l'indicatif (concession considérée comme réelle) ou le subjonctif (action considérée comme non réalisée ou réalisable), « avoir beau » ne peut être suivi que de l'indicatif. Les candidats et les candidates pouvaient opter pour l'imparfait « on avait beau » ou le passé simple « on eut beau ».

Enfin, l'expression « *Hecho un guiñapo* » signifie « *Abatido física o moralmente* » (DRAE). Le jury a accepté les traductions littérales de « *guiñapo* », à savoir « serpillère », « torchon », « chiffon » et bonifié les copies des candidats et candidates qui avaient su retranscrire cette expression par son équivalent français « loque » : « Vêtement usé et déchiré / Personne effondrée, sans énergie » (Le Robert).

10. *Al llegar a la puerta del Liceo la encontró bloqueada por un triple cordón de policía.*

En arrivant, il trouva la porte du Liceo barrée par un triple cordon de police.

La tournure « *al* + infinitif », très courante, marque une simultanéité ponctuelle. Elle pouvait donc être traduite ici par le participe présent « en arrivant » (qui exprime une action qui progresse, délimitée dans la durée, passagère) ou par « quand » + le passé simple « il arriva » (aligné sur le passé simple de la proposition principale).

Le sujet du verbe « *encontró* » reste Nicolau. Le jury a été surpris de lire dans un certain nombre de copies « elle trouva... », alors même que rien dans l'extrait ne justifie ce grave contresens de personne.

11. Pensó si habría habido un atentado como aquel perpetrado cinco años antes en ese mismo teatro por Santiago Salvador;

Il se demanda s'il n'y avait pas eu un attentat comme celui perpétré cinq ans plus tôt dans ce même théâtre par Santiago Salvador ;

La difficulté de cette séquence résidait essentiellement dans la restitution de la notion de doute exprimée par le personnage avec le conditionnel passé « *si habría habido* » et nombreux ont été les solécismes rencontrés dans les copies : « *il imagine s'il y avait eu un attentat », « *il pensa s'il y avait eu un attentat ». On acceptait cependant des tournures comme « s'il n'y aurait pas eu », traduisant le doute du narrateur.

L'emploi du pronom démonstratif « *aquel* » faisait référence au passé lointain de l'attentat « cinq ans auparavant » ; rendre cet éloignement par « celui-ci » ou « ce » ne convenait pas car il renvoyait le souvenir de l'attentat à quelque chose de très proche. Rappelons que les démonstratifs espagnols répondent à un ordre croissant d'éloignement de l'objet désigné par rapport au locuteur (*este, ese, aquel*). Le second démonstratif, « *ese* », rendu par « ce » ne pouvait être dissocié de l'adverbe « même » comme cela a été le cas dans certaines traductions qui, en omettant ce mot, ne rendaient pas l'insistance.

12. de ese atentado había oído hablar mucho a los catalanes que ocasionalmente recalaban en el hotelito de la rue de Rivoli, a su paso por París.

il avait beaucoup entendu les Catalans qui faisaient parfois escale dans la petite maison de la rue de Rivoli lorsqu'ils étaient de passage à Paris parler de cet attentat.

Dans ce passage, le premier écueil qu'il fallait éviter était celui de reprendre la construction du texte source en proposant par exemple « *de cet attentat il en avait beaucoup entendu parler », qui constituait un calque sanctionné comme tel.

Le verbe « *recalar* » fait partie du champ lexical de la marine. En tenant compte de l'une des définitions proposée par la Real Academia Española (« *Mar. Dicho de un buque: Llegar, después de una navegación, a la vista de un punto de la costa, como fin de viaje o para, después de reconocido, continuar su navegación* »), on pouvait penser à des traductions comme « accostaient », « mouillaient », « jetaient l'ancre ». Par contre, en choisissant « atterrissaient », les candidats et les candidates faisaient un anachronisme. Toutes ces traductions étaient toutefois beaucoup trop marquées dans leur registre et constituaient des faux-sens. Il était donc préférable de proposer une expression comme « faire escale », couramment utilisée pour parler d'un séjour plus ou moins long dans un établissement hôtelier.

Il était aussi question d'un « *hotelito* » et, si l'on ne connaissait pas l'œuvre, on pouvait penser à un petit hôtel, cette proposition a donc été acceptée. En réalité, il s'agissait d'une petite maison, la Real Academia Española donnant la définition suivante : « *Vivienda con jardín, más o menos aislada de las colindantes y habitada por una sola familia* ».

La dernière partie de cette séquence « *a su paso por París* » ne pouvait pas être traduite mot à mot au risque de produire des non-sens comme par exemple : « *à leur pas par Paris ».

Cette tournure renvoyant à « *los catalanes* », une des propositions les plus satisfaisantes était donc « *lorsqu'ils étaient de passage à Paris* ».

13. *En realidad ahora se trataba de una visita regia, la del príncipe Nicolás I de Montenegro,*

En réalité il s'agissait à présent d'une visite royale, celle du prince Nicolas I^{er} de Monténégro,

Cette séquence ne présentait aucune difficulté si ce n'est celle du sens qui pouvait être donné à « *regia* ». Il s'agissait effectivement d'une visite royale, celle de Nicolas I^{er}. La traduction par les adjectifs « officielle » ou « réglementée » ne convenait pas et encore moins l'emploi de l'adjectif « guidée ».

Il fallait également veiller à orthographier en français les deux noms propres « Nicolas I^{er} » et « Monténégro ».

14. *que se había dignado realzar con su presencia aquella función inaugural con la cual culminaban las fiestas de la Merced.*

qui avait daigné ennoblir par sa présence ce spectacle inaugural qui couronnait les fêtes de la Merced.

Dans cette dernière séquence, le jury a pu relever des usages maladroits, voire très fautifs, de la syntaxe qu'il aurait été aisé de corriger après une relecture quelque peu attentive.

Le pronom relatif « *que* » renvoyait au prince Nicolas I^{er} et la traduction « qui avait daigné » était à la fois l'une des plus simples et des plus évidentes.

Pour le terme « *realzar* », il convenait d'opter pour une traduction exprimant l'idée que cette visite avait quelque chose de grandiose. Des verbes comme « ennoblir », « magnifier », « rehausser » convenaient bien pour traduire l'idée de prestige. Le jury a sanctionné lourdement des tournures totalement dénuées de sens comme « *avait fait l'honneur avec sa présence », « *qui s'était attribué de réaliser », « *qu'avec sa présence l'inauguration ».

La préposition « *con* » introduisant un complément d'accompagnement a généré une série de de maladresses d'expression (« grâce à sa présence » ou « avec sa présence »), les seules traductions possibles étant « par sa présence » ou « de sa présence ».

D'autre part, on pouvait s'interroger sur la traduction de « *aquella* » qui soulignait dans le texte source l'idée de magnificence. Rappelons encore que les démonstratifs espagnols répondent à un ordre croissant d'éloignement, mais que dans ce cas précis, « *aquel* » était aussi chargé d'une connotation laudative. Certains candidats et candidates ont essayé de traduire cette idée, sans succès toutefois, alourdissant par conséquent la phrase. On était donc contraint de renoncer à cette nuance du texte espagnol pour ne pas risquer une réécriture.

La structure « *con la cual* » a dérouté un certain nombre de candidats et de candidates. Elle ne constitue pourtant pas une difficulté majeure. Ainsi des propositions comme « de sorte que », « *dont laquelle », « avec lequel » étaient totalement irrecevables. « *La cual* »

renvoyant à « *función* », il était aisé de traduire par la proposition subordonnée relative « qui couronnaient ».

Le verbe « *culminar* » conjugué à l'imparfait dans le texte source s'inscrivait dans l'idée de grandeur et de magnificence dont il était question plus haut. Il était donc judicieux de proposer des termes comme « couronner », « culminer » ou des expressions comme « marquer l'apothéose », « marquer l'apogée » qui faisaient écho aux verbes « ennoblir » ou « rehausser » utilisés juste avant dans la phrase pour parler des effets de la présence de Nicolas I^{er} sur ce spectacle inaugural.

Essayer de traduire « *Merced* », l'une des fêtes les plus emblématiques de Barcelone, n'avait pas de sens.

Enfin, le jury a bonifié les copies ayant utilisé des termes comme « couronnait » et « point d'orgue » qui témoignaient d'un choix judicieux de champs lexicaux.

Bibliographie

Dictionnaires de langue espagnole :

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

Dictionnaires de langue française :

- Académie française, *Dictionnaire de l'Académie française* (<https://www.dictionnaire-academie.fr>).
- REY Alain, REY-DEBOVE Josette, *Le Petit Robert de la langue française*, version électronique (<https://dictionnaire.lerobert.com>).
- THOMAS A.V., DE TORO M., *Dictionnaire des difficultés de la langue française*, Paris, Larousse, 1994.
- Trésor de la Langue Française informatisé (<http://atilf.atilf.fr>).

Ressources et outils en ligne :

- Académie française : <https://www.academie-francaise.fr/questions-de-langue>.

Grammaires et ouvrages de langue :

- BEDEL Jean-Marc, *Grammaire de l'espagnol moderne*, Paris, PUF, 1997.
- Bescherelle, *La conjugaison pour tous*, Paris, Hatier, 2024 ou sa version électronique (<https://conjugaison.bescherelle.com>).
- GERBOIN Pierre, LEROY Christine, *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Paris, Hachette, 1997.
- GREVISSE Maurice, *Le bon usage. Grammaire française*, Paris, Duculot, 1993.



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, *Nueva gramática de la lengua española* (<https://www.rae.es/gramática/>).

ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE THÈME

Rapport établi par Claire-Emmanuelle Demarne, Sony Isasi et Christophe Moquet

Texte à traduire

Sur ses conseils, nous nous dispersâmes en étoile. On sentait qu'on n'était pas loin. Je marchais en regardant par terre avec une attention soutenue. On aurait pu croire que j'avais perdu quelque chose, que j'essayais de retrouver. À ce moment, je sentis à nouveau mon téléphone vibrer dans ma poche. Je ne sortis pas l'appareil, car je savais très bien qui m'appelait. Je continuai à avancer, puis les vibrations du téléphone cessèrent.

Autour de moi, il n'y avait plus personne.

Que des arbres.

Je décidai de retourner sur mes pas en prenant garde de suivre le même axe qu'à l'aller, mais en sens opposé pour ne pas me perdre. Or, à force de marcher, il fallut me rendre à l'évidence. Rien ne ressemblait plus à un arbre qu'un autre arbre. Autrement dit, j'avais beau regarder autour de moi, je n'étais plus du tout certain d'être déjà passé par là.

Roland ?

Ma voix ne trouva aucun écho. Au contraire, elle se dispersa en se volatilisant. J'attendis, puis répétai, plus fort, le prénom de mon oncle, auquel ne répondit, cette fois encore, que le bruissement du feuillage dans les arbres.

Vincent ALMENDROS, *Faire mouche*, Paris, Les éditions de Minuit, 2018, p. 111-112.

Traduction proposée

Siguiendo sus consejos, nos dispersamos cada uno por su lado. Se intuía que no estábamos lejos. Yo caminaba mirando al suelo con mucho detenimiento. Se podría haber pensado que había perdido algo y que trataba de encontrarlo. En aquel momento, sentí de nuevo mi móvil vibrar en el bolsillo. No saqué el aparato, pues sabía muy bien quién me estaba llamando. Seguí avanzando, luego las vibraciones del móvil pararon.

A mi alrededor, ya no había nadie.

Solo árboles.

Decidí volver sobre mis pasos asegurándome de seguir la misma senda que para la ida, pero en dirección contraria para no perderme. Ahora bien, de tanto haber caminado tuve que rendirme ante la evidencia. Nada se parecía más a un árbol que otro árbol. Dicho de otra forma, por mucho que miraba a mi alrededor, ya no estaba seguro en absoluto de haber pasado por allí antes.

¿Roland?

Mi voz no encontró eco alguno. Al contrario, se dispersó esfumándose. Esperé, y luego repetí, más alto, el nombre de mi tío, al que solo contestó, una vez más, el susurro del follaje en los árboles.

Présentation générale du texte à traduire

L'extrait qui était proposé est tiré du roman de Vincent Almandros (né en 1978) intitulé *Faire Mouche* (publié en 2018). Le roman retrace, dans une narration à la première personne du singulier, le séjour de Laurent Malèvre qui est de retour dans son village natal de Saint-Fourneau, un hameau de moyenne montagne au sud de Clermont-Ferrand. Il y retrouve sa famille, quittée depuis des années, à l'occasion du mariage d'une cousine. Le passage à traduire se situe à la fin du roman, au moment où le narrateur-personnage, Claire et son oncle, Roland, partent en forêt chercher des champignons. Laurent s'égare...

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

Rappel des attendus de l'épreuve et conseils méthodologiques

Le jury a pu apprécier cette année de lire des traductions témoignant d'une excellente maîtrise à la fois de la langue française et de la langue espagnole. Toutefois, la présence d'erreurs récurrentes dans un certain nombre d'autres copies a aussi pu révéler une extrême méconnaissance, voire une pure et simple ignorance, du système morphosyntaxique espagnol.

Manifestement, certaines candidates et certains candidats ne semblent pas mesurer le degré d'exigence linguistique que suppose l'exercice du métier de professeur certifié d'espagnol. Le jury les invite donc à se préparer plus rigoureusement à l'épreuve de thème et espère que les conseils présents dans ce rapport pourront les y aider.

Faire preuve de méthode face au texte à traduire

Quoique redouté, l'exercice de la traduction n'est pas particulièrement difficile en soi, dès lors qu'on le pratique avec méthode et rigueur. Une analyse grammaticale préalable (nature et fonction des mots, mode et temps des verbes...) manque souvent dans les copies les plus faibles. Cette étape est pourtant primordiale ; elle permettrait d'éviter ainsi les plus grosses erreurs. Par ailleurs, comprendre le cheminement narratif de l'extrait proposé (identifier les lieux, les personnages, les enjeux...) permet de ne pas tomber dans le piège de la réécriture partielle, voire totale, d'un ou plusieurs passages du texte. En effet, sans être des calques, les traductions doivent rester aussi fidèles que possible au texte original. Il nous semble donc évident, mais rappelons-le une fois de plus, qu'avant même de se lancer dans ce type

d'exercice, il convient de lire scrupuleusement le texte source afin d'en cerner le sens global, mais aussi pour en saisir les subtilités qu'il faudra conserver et rendre. C'est pourquoi on ne saurait que trop conseiller à la plupart des candidates et des candidats de consacrer un temps plus significatif à la lecture et à la compréhension du texte avant même de commencer à traduire quoi que ce soit. Pour les meilleures copies, ce travail sera aussi utile pour identifier finement et restituer pleinement la cohérence lexicale et stylistique de l'extrait, notamment pour identifier le registre de langue adéquat.

Les enjeux de lexique

L'épreuve de traduction est un exercice révélateur du niveau de maîtrise linguistique, tant en langue française qu'en langue espagnole. Il est indispensable que la polysémie, les subtilités lexicales et sémantiques ou les expressions idiomatiques soient connues en français avant de pouvoir être traduites de la façon la plus juste en espagnol. Pour les mêmes raisons, une parfaite maîtrise lexicale et une réelle sensibilité à la langue espagnole et à l'authenticité de ses tournures idiomatiques sont absolument nécessaires à la pleine réussite de cette épreuve. Sa préparation doit être associée à une lecture assidue d'œuvres littéraires variées – théâtre, poésie, romans, essais, etc. – en langue française, mais surtout en langue espagnole, et ce, dès le début de la licence. Bien sûr, les futures candidates et les futurs candidats tireront également profit du visionnage d'œuvres cinématographiques, de séries et d'émissions de télévision, ou encore de l'écoute de programmes radiophoniques ou de podcasts en espagnol.

Le système grammatical

Trop souvent, le système grammatical de l'espagnol a été malmené, en particulier en ce qui concerne les conjugaisons. Sans vouloir établir une liste exhaustive des erreurs rencontrées par le jury, voici quelques exemples de fautes qui ne sont pas acceptables :

- des erreurs sur des formes verbales, parfois les plus courantes
- une méconnaissance des règles grammaticales les plus rudimentaires
- des approximations orthographiques ou lexicales, voire des barbarismes
- des confusions *nadie/nada/nunca, más/muy, volver/volverse*
- des erreurs de concordance des temps
- un mésusage des verbes *ser* et *estar*
- des confusions entre *sus* et *estos* attestant une confusion entre les déterminants possessifs et démonstratifs français *ses* et *ces*
- un mésusage des déictiques avec des confusions *aquí, ahí, allá, allí, este, ese, aquel*
- une méconnaissance des périphrases aspectuelles telles que *seguir* + gérondif

Les outils bibliographiques

Se préparer à l'épreuve de thème requiert certes un travail suivi l'année du concours, mais pas seulement. Un entraînement régulier à cet exercice tout au long de leur formation universitaire est en effet indispensable. Il est à ce titre conseillé aux candidates et aux candidats de prendre l'habitude d'avoir recours à certains outils comme le *Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD)* et le *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*, tous deux accessibles en ligne. Le premier permet de lever certains doutes d'ordre lexical ou

grammatical ; le deuxième, de mesurer la fréquence de certaines collocations ou de vérifier l'existence même de certaines constructions syntaxiques en espagnol.

Ces efforts doivent par ailleurs être associés à une fréquentation assidue des ouvrages de grammaire de référence : ceux de Jean-Marc Bedel, de Pierre Gerboin et de Christine Leroy, de Jean Coste et Augustin Redondo, de Jean Bouzet et, pour des approfondissements, la *Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE)* ou encore la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española (GDLE)* de Ignacio Bosque et Violeta Demonte. Pour ce qui est de la langue française, on pourra recommander de se référer à la *Grammaire méthodique du français* de Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat ou René Rioul. Tous ces titres apparaissent dans la bibliographie qui figure à la fin de cette partie du rapport.

La présentation de la copie

Rappelons enfin quelques conseils de présentation formelle de la copie : être capable d'adopter une écriture claire et conforme aux conventions afin de ne donner lieu à aucune confusion ou à aucun questionnement au moment de la correction est tout particulièrement indispensable dans cette épreuve, mais aussi, plus généralement, à l'exercice du métier de professeur.

Cela implique par conséquent :

- de bien former les lettres (les < o > et les < a > notamment)
- de bien tracer les accents (aigus), en les distinguant nettement des simples points (sur le < i > notamment)
- de placer les accents écrits avec précision sur telle ou telle voyelle
- de veiller à n'écrire qu'une ligne sur deux afin de rendre la lecture plus aisée pour mettre les correctrices et les correcteurs dans de bonnes dispositions
- d'éviter les ratures (le cas échéant, il faut rayer proprement à la règle)
- de proscrire l'usage des astérisques, de tout signe distinctif (*a fortiori* des smileys).

Traduction commentée par séquences

1. Sur ses conseils, nous nous dispersâmes en étoile.

Siguiendo sus consejos, nos dispersamos cada uno por su lado.

Ce passage simple de compréhension a donné lieu à de nombreuses réécritures toutes fautives et approximatives. Il est évident que la traduction de la préposition « sur » est impossible par l'équivalent espagnol « sobre », dont le sens implique un contact avec un objet ou un support. Ici le sens est figuré et doit conduire à une traduction par un verbe au gérondif.

Par ailleurs, de nombreuses fautes ont été constatées sur l'adjectif possessif « ses », dont la traduction a trop souvent été effectuée à l'aide du démonstratif « estos ». Il en va de même des nombreuses erreurs commises sur l'affaiblissement du verbe *seguir* dans sa forme gérondive. Par ces seuls exemples, nous revenons une fois de plus sur des confusions grammaticales totalement inacceptables pour quiconque prétend enseigner la langue espagnole.

Nous attirons aussi l'attention des candidates et des candidats sur l'importance du respect des emplois des temps. Le choix des temps doit non seulement répondre à la rigueur grammaticale qu'exige l'exercice du thème, mais aussi rester cohérent tout au long du texte à traduire : « [...] nous nous dispersâmes » est un passé simple en français. Sa traduction en espagnol par un autre temps que le *pretérito indefinido* est considérée comme une faute grammaticale grave. Cette erreur a été sanctionnée d'autant plus lourdement que ce temps réapparaît dans l'ensemble du texte à traduire.

Il en va de même du choix de la traduction du verbe « se disperser » : une autre occurrence apparaît à la séquence 14. Les candidates et les candidats doivent donc veiller à la cohérence dans leur choix de traduction.

L'expression française « en étoile » ne peut être traduite littéralement. Il est ici nécessaire d'utiliser une périphrase grâce à la locution « *en forma de...* » afin d'explicitier le sens de l'expression. Les propositions non calquées sur l'expression française telles que « *cada uno por su lado* », « *en abanico* », « *por todos lados* » ou encore « *a diestro y siniestro* » ont été valorisées. Il est cependant à déplorer que trop peu de candidates et de candidats aient fait montre de connaissances lexicales fines au moment de rendre cette expression.

2. On sentait qu'on n'était pas loin.

Se intuía que no estábamos lejos.

Cette séquence présente des points de grammaire fondamentaux. En effet, la traduction du pronom personnel *on*, propre à la langue française, pose toujours problème en espagnol. Sur ce point en général, le jury recommande aux candidates et aux candidats de lire assidûment le point spécifique présenté dans les grammaires citées en bibliographie. Ici, il fallait donc prendre le temps de réfléchir au(x) sujet(s) auquel(s) renvoyait le pronom indéfini en français. Dans la proposition complétive « [...] qu'on n'était pas loin », la traduction par « *nosotros* » s'impose au vu du sens de la phrase : le pronom personnel est ici employé comme un équivalent à la première personne du pluriel que l'on retrouve dans la phrase précédente (« nous nous dispersâmes »). « On » renvoie directement et exclusivement au groupe de cueilleurs qui inclut le narrateur « je ». En revanche, dans la proposition principale « On sentait que [...] », il est possible de retenir deux traductions :

- soit un alignement sur le « on » de la subordonnée (et donc une traduction par « *nosotros* » pour les mêmes raisons que celles évoquées précédemment) ;

- soit la traduction par *se* + 3^e personne, si l'on y voit l'expression d'une vérité générale : la sensation évoquée pourrait alors être envisagée comme une expérience partagée par quiconque se serait trouvé là à ce moment-là.

Le verbe « *sentir* » renvoie ici à une sensation prémonitoire, une intuition : d'après le DRAE, le verbe espagnol *intuir* peut traduire précisément cette nuance : « *Percibir íntima e instantáneamente una idea o verdad, tal como si se la tuviera a la vista* » (<https://dle.rae.es/sentir?m=form>). C'est pourquoi nous préconisons ici l'usage de ce verbe. Toutefois, le jury déplore que trop peu de candidates et de candidats n'aient pensé à l'utiliser.

Enfin, certaines copies font état d'une regrettable méconnaissance des emplois les plus rudimentaires d'*estar*, ici pour se référer à une situation spatio-temporelle. Trop souvent, l'accent sur ce verbe, conjugué ici à la première personne du pluriel à l'imparfait de l'indicatif, a été oublié ou mal placé.

3. Je marchais en regardant par terre avec une attention soutenue.

Yo caminaba mirando al suelo con mucho detenimiento.

La présence du pronom personnel sujet *yo* est obligatoire ici afin de lever l'ambiguïté qu'induit la terminaison de l'imparfait en espagnol (confusion possible entre la 1^{ère} et la 3^e personne du singulier). En effet, c'est la première fois que le narrateur autodiégétique entre en scène personnellement à ce stade du texte.

Du point de vue lexical, la traduction de « marcher » par *caminar* est à privilégier ici à celle par *andar*, notamment car l'action traduit bien un cheminement, un déplacement à travers un lieu précis, la forêt). Il s'agit du 5^e sens relevé dans le DRAE : « *Dirigirse a un lugar o meta, avanzar hacia él.* » La conjugaison de ce verbe à l'imparfait de l'indicatif a donné lieu à nombre de formes tout aussi fantaisistes qu'erronées.

Pour l'expression « par terre », dont la traduction est toujours délicate, il fallait comprendre qu'il s'agit ici du sol de la forêt dans laquelle les personnages se trouvent. C'est pourquoi nous avons refusé *tierra* qui renvoie plus explicitement à la matière ; nous avons privilégié la traduction par *suelo*. L'emploi de la préposition *a* permet de préciser le mouvement des yeux (« vers, en direction de »).

La traduction de « avec une attention soutenue » a donné lieu à des contresens et à de nombreux faux-sens. En effet, le terme « attention » est ici employé dans le sens de *detenimiento*, tel que le DRAE le définit : « *esmero, cuidado, detalle, diligencia, escrupulosidad, minuciosidad* » (<https://dle.rae.es/detenimiento?m=form>)

L'adjectif « soutenue » renvoie ici à la durée et non pas à la notion de force que certains candidats ont interprété par méconnaissance de la langue française, ce qui a donné lieu à de nombreux contresens. C'est pourquoi on préférera utiliser l'adverbe *mucho* pour renforcer l'idée de précision et de détail de l'observation du sol qui se trouve prolongée dans le temps.

4. On aurait pu croire que j'avais perdu quelque chose, que j'essayais de retrouver.

Se podría haber pensado que había perdido algo y que trataba de encontrarlo.

Le pronom impersonnel « on » renvoie ici à une expérience partagée par quiconque se serait trouvé là à ce moment-là (cf. séquence 2). Les traductions ayant recours à la 1^{ère} ou à la 3^e personne du pluriel ont été jugées fautives par rapport au sens original. En revanche, la traduction par *cualquiera* a été acceptée, « on » revêtant ici le sens de « quiconque/ n'importe qui » (Bedel § 416-d).

Le conditionnel passé du verbe *pouvoir* suivi d'un infinitif présent en français pouvait se traduire de nombreuses manières : *se podía haber creído/se podría haber pensado/se hubiera*

podido pensar/se habría podido pensar. En effet, pour les verbes *poder* et *deber*, l'espagnol a souvent recours au schéma inverse du français : la forme simple est suivie de la forme composée (cf. Bedel, § 393-b). Par ailleurs, le verbe *poder* peut s'employer à l'imparfait de l'indicatif avec une valeur de conditionnel (Bedel § 437-g, Bouzet § 60) ; avec ce verbe, c'est également le cas du subjonctif imparfait.

Bien que la traduction littérale de la proposition relative explicative « quelque chose, que j'essayais de retrouver » par *algo, que trataba de encontrar*, ne fût pas jugée complètement convaincante, le jury a décidé de l'accepter en raison de la complexité du passage à traduire. Toutefois, les copies qui ont opté pour une explicitation de ce passage en proposition complétive par l'ajout de la conjonction de coordination *y* et du pronom complément enclitique « *lo* » avec suppression de la virgule ont été valorisées. Il en va de même pour une explicitation par l'utilisation d'une relative déterminative juxtaposée par le maintien de la virgule et l'ajout de l'antécédent *alguna cosa* (*había perdido algo, alguna cosa que trataba de encontrar*).

5. À ce moment, je sentis à nouveau mon téléphone vibrer dans ma poche.

En aquel momento, sentí de nuevo mi móvil vibrar en el bolsillo.

Au regard du contexte passé, les adjectifs démonstratifs *aquel* et *ese* ont été acceptés et *este* a été pénalisé car inacceptable à ce niveau d'exigence. Il faut rappeler de nouveau aux candidats et candidates l'importance de l'excellente maîtrise des nuances idiomatiques dans l'emploi des adjectifs démonstratifs.

Ici, le sens du verbe *sentir* ne faisait aucunement référence à l'odorat ; l'emploi du verbe *oler* a donc été lourdement sanctionné. La proposition infinitive « mon téléphone vibrer » pouvait aussi être traduite par une proposition complétive (*volví a sentir que mi móvil vibraba*).

6. Je ne sortis pas l'appareil, car je savais très bien qui m'appelait.

No saqué el aparato, pues sabía muy bien quién me estaba llamando.

La traduction du verbe *sortir* a posé problème à de nombreux candidats et à de nombreuses candidates. Rappelons simplement que l'espagnol distingue le fait de sortir d'un endroit (*salir*) et le fait de sortir, extraire quelque chose d'un endroit ou d'une situation (*sacar*). Il faut veiller au changement orthographique des verbes en *-car* au *pretérito indefinido*.

Pour la traduction du pronom « qui », les formes tonique et atone ont toutes deux été acceptées (cf. *Panhispánico de dudas* : <https://www.rae.es/dpd/qui%C3%A9n> : « *Ciertos verbos como depender, saber pueden construirse con subordinadas interrogativas indirectas encabezadas por el interrogativo tónico quién (« qué persona ») o con subordinadas relativas sin antecedente expreso introducidas por el relativo átono quien (« la persona que » sin que la elección de unas u otras suponga una diferencia sustancial de significado) »* .

7. Je continuai à avancer, puis les vibrations du téléphone cessèrent.

Seguí avanzando, luego las vibraciones del móvil pararon.

La forme verbale au passé-simple « je continuai » a trop souvent été confondue avec l'imparfait *je continuais*, ce qui inquiète le jury : ces confusions de temps grammaticaux sont inacceptables. De la même façon, la traduction de la périphrase verbale *continuer de* par les constructions *seguir/continuar* + gérondif ne devraient plus poser de problème aux candidates et aux candidats à ce niveau d'exigence.

Enfin il faut veiller à la cohérence de la traduction, en particulier pour les termes qui se répètent. Ici, le terme « téléphone » devait être traduit de la même manière que dans la séquence 5.

8. Autour de moi, il n'y avait plus personne.

A mi alrededor, ya no había nadie.

La traduction *ya no estaba nadie* a été elle aussi acceptée. Étonnamment, la traduction de la structure négative « ne... plus » n'est pas toujours maîtrisée (cf. Bouzet §694-695).

9. Que des arbres.

Solo árboles.

Compte tenu des changements récents introduits par la Real Academia Española, les deux graphies, avec et sans *tilde*, ont été acceptées : *solo* et *sólo*. La Real Academia Española a en effet précisé le contenu de la réforme de 2010 par une « *Nota de prensa* » (2023) qui laisse une certaine liberté :

« a) *Es obligatorio escribir sin tilde el adverbio solo en contextos donde su empleo no entrañe riesgo de ambigüedad.*

b) *Es optativo tildar el adverbio solo en contextos donde, a juicio del que escribe, su uso entrañe riesgo de ambigüedad. »*

10. Je décidai de retourner sur mes pas en prenant garde de suivre le même axe qu'à l'aller, mais en sens opposé pour ne pas me perdre.

Decidí volver sobre mis pasos asegurándome de seguir la misma senda que para la ida, pero en dirección contraria para no perderme.

L'expression « retourner sur ses pas » peut être rendue en espagnol de plusieurs manières. Dans *La Familia de Pascual Duarte*, au moment où le protagoniste se dirige vers le lit de sa mère pour l'assassiner, on peut lire : « *Pero no se puede matar así; es de asesinos. Y uno piensa volver sobre sus pasos, desandar lo ya andado...* ». Les candidates et les candidats pouvaient s'inspirer de l'une de ces deux possibilités. Plus simplement, ils pouvaient aussi

envisager une traduction par *volver atrás* ou *hacer el camino al revés*, deux autres solutions que le jury a acceptées.

L'expression « en prenant garde de » peut être rendue par *asegurándose de*, *prestando atención a* ou *procurando*. Le régime prépositionnel qu'implique la traduction par *tener cuidado a* a posé une difficulté aux candidates et aux candidats qui ont voulu retenir cette solution : nous leur rappelons que la préposition *con* s'impose pour signifier la précaution à prendre face à un potentiel danger, au contraire de la préposition *de* qui renvoie à l'idée de soin (<https://www.rae.es/dpd/cuidado>).

Pour la traduction de « suivre le même axe », le jury a accepté *seguir*, *seguir con* ou *seguir por* suivi de *senda*, *camino*, *itinerario*, *dirección* ou *rumbo*.

Les deux prépositions *a* (*la ida*) et *para* (*la ida*) ont été acceptées pour la traduction de « à (l'aller) ».

Enfin, ici, outre par *perderme*, « me perdre » pouvait être rendu par *extraviarme* ou *despistarme*.

11. Or, à force de marcher, il fallut me rendre à l'évidence.

Ahora bien, de tanto haber caminado, tuve que rendirme ante la evidencia.

Dans de nombreuses copies, la traduction de la conjonction de coordination « Or » a occasionné des difficultés. Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul rappellent qu'en français, cette conjonction « introduit une nouvelle donnée qui va se révéler décisive pour la suite des événements (dans un récit) ou du raisonnement (dans un enchaînement argumentant ou déductif [...]) » (p. 883). En cela, elle est l'équivalent de *ahora bien* en espagnol, qui a la valeur spécifique « d'introduire dans le raisonnement un nouveau point de vue » (Bouzet, § 1003). Cette traduction de « Or » par *ahora bien* – également préconisée par Pierre Gerboin et Christine Leroy (§ 382 [3ème édition]) – était celle qu'il fallait retenir prioritairement, notamment par rapport aux adversatifs *pero* ou *sin embargo* (*empero* et *no obstante* posaient, quant à eux, en plus, un problème de registre de langue).

La locution prépositionnelle à valeur causale « à force de » peut se traduire en espagnol par *de tanto* suivi de l'infinitif (Bedel, § 222-d). Le dictionnaire de la Real Academia Española stipule également que la locution *a fuerza de* peut être utilisée avec la même valeur : elle exprime « *la insistente reiteración de la acción expresada por el verbo* ». Le jury a donc accepté ces deux traductions. En revanche, une construction du type *del mucho caminar*, substantivant l'infinitif sur le modèle cervantin (« *y así, del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro* ») est peu conforme au style du texte à traduire, qui n'a rien d'archaïsant. Enfin, si opter pour l'infinitif passé en espagnol était préférable compte tenu du sens, le maintien de l'infinitif présent n'a aucunement été sanctionné ici.

Le verbe *falloir* renvoie ici à une nécessité impérative qui est aussi une obligation personnelle : compte tenu des événements qui précèdent et de la situation dans laquelle le narrateur-personnage se trouve, il ne peut pas faire autrement que de reconnaître qu'il est perdu. En espagnol, c'est la tournure *tener que* + infinitif qui a la valeur correspondante d'une obligation personnelle qui découle d'une nécessité (Gerboin/Leroy, § 275-1 ; Bedel, § 423-a). La

traduction par *deber* + infinitif était également recevable ici, quoique ce verbe ait plus volontiers une valeur d'obligation morale, liée à l'observance d'une loi ou d'une règle (Gerboin/Leroy, § 275-2 ; Bedel, § 423-c). Au contraire, la traduction par *haber que*, d'emploi impersonnel, était à proscrire ici (Bedel, § 424). Enfin, certaines copies ont pu avoir recours à une traduction avec *haber de* + infinitif ; Gerboin et Leroy soulignent que cette construction peut, entre autres, avoir une valeur de fatalité et exprimer un « événement inéluctable » (§ 194-c, 3^e édition), ce qui semble tout à fait correspondre à la description du narrateur-personnage. Le jury a donc accepté cette troisième possibilité.

Enfin, concernant la traduction du verbe « marcher », le jury tient à rappeler une fois encore que les candidates et les candidats doivent porter une attention toute particulière à la cohérence de leur proposition. Afin de respecter le style du texte, il fallait donc veiller à conserver le terme utilisé dans la séquence 3.

12. Rien ne ressemblait plus à un arbre qu'un autre arbre.

Nada se parecía más a un árbol que otro árbol.

Outre la proposition de traduction ci-dessus, le jury a accepté : *Nada se parecía tanto a un árbol como otro árbol*. Toutefois, si cette option était retenue, il était impératif de ne pas apocoper *tanto* (cf. Bedel, § 86).

En ce qui concerne la traduction de ressembler, le verbe *asemejarse* était également une possibilité correcte. En revanche, le recours au verbe espagnol *semejar*, qui demeure rare ou littéraire (Manuel Seco), était une option à écarter pour une question de style. Rappelons par ailleurs qu'il ne s'agit pas d'un verbe pronominal, contrairement à ce que certaines copies ont proposé. Enfin, utiliser le verbe *aparentar* constituait ici un contresens.

Certaines candidates et certains candidats ont mal analysé la négation (« Rien ne ») et la comparaison (« plus... que »), ce qui les a conduits à l'erreur de traduire « ne... plus » par *ya... no*. L'adverbe « plus » n'est pas ici la variante aspectuelle de « pas » (indiquant une rupture de la continuité temporelle). Il s'agit d'un adverbe de comparaison qui devait être identifié et traduit comme tel (cf. Riegel, Pellat, Rioul, p. 618 et p. 707).

Le maintien de l'article indéfini devant *otro* a été sanctionné puisque son omission est obligatoire dans pareil cas (Bedel, § 104).

13. Autrement dit, j'avais beau regarder autour de moi, je n'étais plus du tout certain d'être déjà passé par là.

Dicho de otra forma, por mucho que miraba a mi alrededor, ya no estaba seguro en absoluto de haber pasado por allí antes.

On a observé, dans certaines copies, des difficultés pour traduire la périphrase verbale française *avoir beau* qui correspond aux tournures *por más que* ou *por mucho que* en espagnol. En ce qui concerne le mode du verbe qui suit ces conjonctions, Gerboin et Leroy préconisent de s'en remettre aux valeurs générales de l'indicatif et du subjonctif : « l'indicatif exprime la

concession considérée comme réelle, tandis que le subjonctif exprime l'action considérée comme non réalisée ou non réalisable » (Gerboin et Leroy, § 584 et § 587 [3^e édition]). Ici, l'action de regarder avec insistance étant réalisée, le recours à l'imparfait de l'indicatif semble plus cohérent.

Toutefois, Gerboin et Leroy font remarquer que, dans l'usage, « le subjonctif est beaucoup plus fréquent que l'indicatif après les conjonctions *por más que* [et] *por mucho... que* » (Gerboin et Leroy, § 584-b et § 589-b [3^e édition]). Si l'emploi du subjonctif était retenu, il fallait appliquer la concordance des temps, indispensable dans les subordonnées avec un verbe à ce mode (cf. Bedel, § 442-b). Lorsqu'il l'a rencontré, le jury a donc accepté l'emploi de l'imparfait du subjonctif, dans sa forme en *-ra* comme dans sa forme en *-se*.

Ne... pas (plus) du tout se rend en espagnol par *(ya) no... en absoluto* ou *(ya) no... para nada*. Dans plusieurs copies, le jury a rencontré trop fréquemment la confusion avec la locution adverbiale *(ya) no... del todo* qui signifie *ne... pas (plus) tout à fait*.

Pour la traduction de *être certain, estar seguro* (au sujet de quelqu'un : qui ne doute pas) a parfois été confondu avec *ser cierto* (au sujet de quelque chose : être vrai, indubitable). Sur les emplois de *ser* et *estar*, les candidats et les candidates pourront utilement se référer au *Dictionnaire d'usage du verbe être en espagnol* d'Éric Freysselinard.

Dans certaines copies, on a séparé l'auxiliaire (*haber*) du participe passé (*pasado*) au moment de traduire la proposition infinitive « d'être déjà passé par là ». Ces propositions de traduction ont été considérées par le jury comme des solécismes. À l'instar de Bedel (§ 402-b), nous conseillerons aux candidats et aux candidates « d'éviter, autant que possible, de séparer le participe passé de l'auxiliaire *haber* », contrairement à ce qui se produit en français.

Enfin, la traduction du déictique « là », qui renvoie au lieu par lequel le narrateur-personnage est passé, a été la source de nombreuses erreurs. Ici, c'est l'adverbe de lieu *allí* qu'il convenait d'employer : lui seul permettait de rendre l'écart entre le temps de l'énonciation et celui de l'action, un écart qui est mis en évidence par l'emploi du passé simple tout au long du texte (Gerboin et Leroy § 482 [3^e édition]). Au contraire, *ahí* introduisait une proximité trop grande (Gerboin et Leroy § 483 [3^e édition]). Voilà de nouveau pourquoi, afin d'éviter ces écueils, il est indispensable de procéder, préalablement au travail de traduction, à une analyse littéraire précise et méthodique du texte source.

14. Roland ?

Ma voix ne trouva aucun écho. Au contraire, elle se dispersa en se volatilissant.

¿Roland?

Mi voz no encontró eco alguno. Al contrario, se dispersó esfumándose.

Le jury tient à rappeler aux candidates et aux candidats quelques règles à suivre en matière de traduction des prénoms. Il ne faut les traduire que s'il s'agit de personnages historiques ou de fiction célèbres, pour lesquels l'usage des traducteurs et des traductrices, des critiques, des historiens et des historiennes ou du public en général a déjà imposé une tradition. Dans ce cas, il convient de se conformer à l'usage en vigueur. Ainsi, en français, a-t-on pris l'habitude de se référer aux personnages de Cervantes en disant « don Quichotte »

(pour don Quijote) ou « Maritorne » (pour Maritornes). Mais pour l'écuyer de l'hidalgo de la Manche « Sancho » est maintenu tel quel, tandis que les historiens ont imposé l'usage de la francisation pour se référer à la lignée royale (ils écrivent, par exemple, Sanche IV de Castille). Dans le cas qui nous occupe, il est d'usage de traduire par Roldán, Orlando ou Rolando le prénom du personnage historique franc, mort à Roncevaux. Mais il va sans dire qu'il ne s'agissait aucunement de ce Roland-là dans notre texte. Retenir cette option était une erreur. Il convenait de maintenir « Roland » dans le texte traduit.

L'accent sur *ningún* (eco) – qui résulte de l'apocope à opérer si cet adjectif indéfini est placé avant le nom – a trop souvent été oublié, quand c'est cette option de traduction qui a été retenue.

Concernant la traduction du verbe *disperser*, le jury tient à rappeler encore une fois que les candidats et les candidates doivent veiller à la cohérence de leur proposition de traduction. Afin de respecter le style du texte, il fallait donc prendre soin de conserver le terme utilisé dans la séquence 1.

Dans certaines copies, **au contraire** a été traduit par *de lo contrario*. Ce choix a été sanctionné puisque, en espagnol, cette locution adverbiale signifie *en cas contraire* (<https://dle.rae.es/contrario?m=form2#19iizHM>). En revanche, la traduction par *al revés* (« *de modo contrario al [...] esperado* », selon Manuel Seco) était correcte, au sens où l'écho attendu par le narrateur-personnage ne se produit effectivement pas.

Dans de nombreuses copies, on a cru bon de rendre le gérondif français « en se volatilissant » par la structure *al* + infinitif, en espagnol. Il s'agissait d'une erreur. En effet, le gérondif a ici une valeur de manière (il répond à la question *comment* ?). Or, si c'est bien une nuance que le gérondif recouvre parfaitement en espagnol (Bedel, § 396), ce n'est pas le cas de la structure *al* + infinitif qui a une valeur strictement temporelle ou causale (Bedel, § 389-h).

Au niveau lexical et sémantique, de nombreuses possibilités s'offraient pour la traduction du verbe se volatiliser : *esfumarse*, *disiparse*, *volatilizarse*, *desvanecerse* (*en el aire*) ou encore *difuminarse*. En revanche, *desaparecer* ne permettait pas de rendre l'image du texte source.

Enfin, il est important que la disposition typographique du texte source soit scrupuleusement respectée dans les copies. Ici, le retour à la ligne voulu par l'auteur devait donc être conservé.

15. J'attendis, puis répétai, plus fort, le prénom de mon oncle, auquel ne répondit, cette fois encore, que le bruissement du feuillage dans les arbres.

Esperé, y luego repetí, más alto, el nombre de mi tío, al que solo contestó, una vez más, el susurro del follaje en los árboles.

Plusieurs candidates et candidats ont lu *j'entendis* au lieu de « j'attendis » et ont donc proposé *escuché* ou *oí* en guise de traduction. Ces erreurs d'inattention sont bien sûr coûteuses. L'exercice du thème, comme celui de la version, exige une lecture et une relecture attentives.

Par ailleurs, l'identification du sujet du verbe « **répondit** » a été la source de contresens : dans beaucoup de copies, on a pensé que c'était l'oncle qui ne répondait pas. C'est en tout

cas ce qui découlent de propositions telles que *el cual no respondió, quien no respondió, el que no respondió, éste no respondió*, toutes erronées.

La locution adverbiale « cette fois encore » a donné lieu, quant à elle, à de nombreuses propositions fautives dans les copies (*esta vez todavía, esta vez más, esta vez de nuevo, esta vez otra vez*). Plusieurs solutions pouvaient pourtant être envisagées : *una vez más, otra vez* ou *también/tampoco esta vez* (selon la construction choisie pour la restriction « ne... que »). Enfin, la présence de la locution adverbiale « cette fois encore », en incise, semble avoir perturbé certains candidats et certaines candidates qui ont parfois traduit « ne répondit que » par *no respondió que*, ce qui revenait à transformer une négation à valeur exceptive en une conjonction introduisant une complétive (cf. Riegel, Pellat, Rioul, p. 700 et p. 824).

« Puis » se traduit le plus souvent par *luego*. Cependant, cet adverbe est polysémique en espagnol (DRAE) :

- il peut avoir une double valeur temporelle : indiquer une simple postériorité (*después, más tarde*) ou renvoyer à une postériorité immédiate (*prontamente, sin dilación*)

- il peut aussi avoir une valeur consécutive (*por consiguiente, por lo tanto*), comme dans la célèbre traduction du *cogito* cartésien (« *pienso, luego existo* »).

Dans un souci de désambiguïsation, on a ajouté, dans certaines copies, la conjonction de coordination *y* à l'adverbe *luego*. Cette précaution, qui permettait d'écarter la valeur consécutive, est celle que le jury privilégie, sans l'imposer pour autant comme la seule solution acceptable.

En ce qui concerne le vocabulaire, la traduction du terme « bruissement » a parfois donné lieu à des stratégies de contournement, notamment via des hyperonymes tels que *sonido* ou *ruido*. Ces propositions ont été sanctionnées. Au contraire, dans d'autres copies, on a pu faire montre d'une plus grande maîtrise lexicale en proposant *susurro* ou *murmullo*. Le jury a choisi de valoriser ces traductions. Il a lourdement sanctionné, en revanche, divers barbarismes coûteux. Enfin, dans certaines copies, le jury a pu lire des confusions entre *murmuro*, c'est-à-dire la 1^{ère} personne du verbe *murmurar* au présent de l'indicatif, et le substantif *murmullo*.

Bibliographie

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

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

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

FREYSSELINARD Eric (2013), *Ser y Estar. Dictionnaire d'usage du verbe être en espagnol*, Paris, Ophrys.

GERBOIN Pierre et LEROY Christine (2014), *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Paris, Hachette Supérieur (3^e édition).

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

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



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

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

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

RIEDEL Martin, PELLAT Jean-Christophe PELLAT et RIOUL René (2009), *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.

SECO Manuel (1964), *Diccionario de Dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Aguilar (2^{da} edición).

ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE

Rapport établi par Manuel García Calle, Michel Martinez, Marine Poirier et Jacqueline Timmerman

Propos introductif

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

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

Comme pour chacune des épreuves d'admissibilité, le jury attend d'une copie qu'elle soit soignée, aérée, articulée à l'aide de paragraphes et donc de transitions qui montrent l'organisation de la pensée. Il est regrettable de devoir enjoindre aux candidates et aux candidats d'utiliser une règle pour souligner ou de trouver des copies sans alinéas et sans paragraphes distincts, par exemple. Il est recommandé d'indiquer clairement les numéros des questions et il est souhaitable d'en respecter l'ordre afin d'éviter les redites. Les indications du rapport du jury des sessions précédentes et en particulier de la session 2023 ont permis aux candidates et aux candidats de mieux appréhender l'épreuve dans sa globalité. La méthodologie de l'épreuve semble maîtrisée dans son ensemble dans une bonne part des copies, mais manifestement avec des imprécisions sur la hiérarchie des points importants, certaines parties étant traitées trop brièvement ou superficiellement. Nous y reviendrons. *La gestion du temps* est un autre écueil. Le jury recommande un entraînement régulier en temps limité, qui pourrait se fractionner de la façon suivante : 2h15 pour la partie A et 15 minutes de relecture puis 3h15 pour la partie B (afin de disposer du temps nécessaire pour traiter le fait de

langue), et, enfin, 15 minutes de relecture. Cette relecture est indispensable pour s'assurer de la cohérence des écrits et garantir la qualité de la langue.

Qualité de la langue française

La qualité d'expression en langue française demeure un enjeu crucial pour les candidates et les candidats et elle se doit d'être irréprochable. En 2024, le jury a observé des tendances préoccupantes quant à la maîtrise de la langue française. Il souligne, de nouveau, l'importance de cette compétence, non seulement pour la réussite au concours, mais encore pour l'exercice futur du métier d'enseignant. Les correcteurs ont constaté qu'un certain nombre de copies présentent des lacunes graves, rendant parfois la compréhension difficile. Des fautes basiques et répétitives mettent en lumière un manque de rigueur et de préparation chez bon nombre de candidates et de candidats.

Parmi les erreurs les plus récurrentes, l'absence systématique d'accents a été particulièrement remarquée, ce qui rend certains mots méconnaissables et affecte gravement la lisibilité des copies. La ponctuation est un autre domaine de faiblesse majeur. Dans un grand nombre de copies, la ponctuation appropriée fait défaut, ce qui complique la lecture et la compréhension des idées. Le jury déplore également l'absence de majuscules pour les noms propres tels que « Amérique latine », « Espagne » ou dans les gentilés comme « les Espagnols ». Par ailleurs, les copies raturées et les écritures illisibles sont à proscrire.

De nombreuses copies utilisent un lexique limité ou manquant de précision. Cela a été patent dans l'utilisation indifférenciée des substantifs « gitan », « tzigane » ou de l'expression « gens du voyage », mais également dans la confusion entre « préjudice » et « préjugé ». Parfois, ce lexique devient familier voire vulgaire. Les expressions relâchées ou les marques d'oralité trop fréquentes, telles que « la facilité de Cervantes à titiller tous les genres littéraires » ou « allons donc dans le vif du sujet », démontrent une utilisation inadéquate du registre de langue requis et sont inappropriées dans un contexte académique. À l'opposé, certaines candidates et certains candidats utilisent un langage complexe et pompeux sans apporter de véritable contenu.

Les expressions telles que « on voit », « on peut remarquer », « on aperçoit », l'abus et emploi inapproprié de l'adverbe « ici » sont à proscrire. Ces formulations doivent être remplacées par des termes plus précis et professionnels tels que « Il est à noter que » ou « Il convient de souligner que ». En outre, des interférences linguistiques dues à l'espagnol sont fréquemment observées, avec des hispanismes comme « penser en » ou « parler sur ». L'orthographe des adjectifs numériques, notamment « quatre », est souvent erronée.

Du point de vue grammatical, les constructions incorrectes comme la confusion entre le participe passé et l'infinitif, ainsi que l'emploi erroné de prépositions et de conjonctions, sont également fréquemment rencontrées. Chez les francophones, les fautes d'accord du participe passé au passé composé et des adjectifs sont fréquentes. Chez les hispanophones, nous regrettons beaucoup de barbarismes et des fautes d'emploi des prépositions.

Certaines copies manquent totalement de structure et de clarté dans leurs propos, sans paragraphes ni alinéas distincts, ce qui rend la lecture particulièrement difficile pour les correcteurs. Rares sont les candidates et les candidats qui démontrent une bonne maîtrise de la langue française et qui offrent une présentation à la hauteur des enjeux de l'épreuve.

Il est essentiel que les candidates et les candidats maîtrisent les règles de base de la syntaxe, de l'orthographe et des accords (nom-adjectif, sujet-verbe). L'enrichissement du vocabulaire et l'évitement des expressions familières ou vulgaires sont cruciaux. Les écrits doivent être clairs, précis et concis, en évitant les redites et les circonvolutions inutiles. Une attention particulière doit être portée à la ponctuation et à la structuration des copies, avec des paragraphes bien définis et une progression logique des idées. Les hispanophones doivent faire attention à ne pas laisser leur langue maternelle interférer avec leur expression en français.

La session 2024 a mis en évidence de graves défaillances dans l'expression en langue française. Les correcteurs exhortent les futures candidates et les futurs candidats à intensifier leurs efforts pour améliorer leur expression écrite en français, condition *sine qua non* pour réussir le CAPES externe et le CAFEP d'espagnol et exercer efficacement le métier d'enseignant. Le jury réitère l'importance de cette compétence et encourage les candidates et les candidats à prendre conscience des exigences élevées de cette épreuve, tout en fournissant un travail rigoureux et soigné.

Partie A : analyse universitaire du document 1

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

Question A1 : Vous proposerez un commentaire du document 1

Le jury ne saurait trop insister sur l'importance de *maîtriser des outils d'analyse car ils permettent aux candidates et aux candidats d'accéder au sens* et donc de s'appuyer sur leurs propres stratégies pour faire des propositions cohérentes. La *formulation d'une problématique précise*, fondée sur la thématique du dossier, et éclairante pour le document, a manifestement représenté une difficulté pour nombre de copies. L'absence de problématique, ou des questions trop vagues, déconnectées des axes et enjeux du dossier, ou encore qui vaudraient pour n'importe quel document, ne sont pas recevables. Le jury a valorisé les propositions soulignant les stratégies propres de *l'incipit* : présentation d'un personnage et de son monde ou encore présentation et construction du personnage de Preciosa, lequel présente des traits assez conventionnels mais aussi des éléments originaux.

Sur le plan de l'histoire littéraire, les repères manquent. Les catégories utilisées dans certaines copies sont erronées « Cervantes écrivain du Moyen Âge » ou « Cervantes, auteur du Lazarillo » ... De très nombreux anachronismes et contresens, en somme, ont empêché la compréhension de ce texte : « Cervantes a publié l'œuvre en 1980 », « Œuvre publiée pendant la transition démocratique » ... Le jury regrette le faible niveau de culture générale de certains candidats et de certaines candidates et la méconnaissance des grands auteurs de la littérature

espagnole et de leurs œuvres. Ces intolérables lacunes ont obéré la contextualisation et ont rendu impossible d'identifier le lien entre société et création artistique. En revanche, le jury a particulièrement valorisé les candidates et les candidats ayant proposé des éléments de contextualisation historique (les gitans constituaient au XVII^e siècle une minorité qui, simultanément, fascinait et inquiétait à cause de son mode de vie itinérant, lequel rendait ces populations difficiles à contrôler par les autorités).

On a observé de profonds déséquilibres entre le traitement de cette partie et le reste de l'épreuve, sans doute en raison d'une mauvaise gestion du temps de composition. Souvent, une problématique est proposée pour structurer un développement linéaire (plus rarement, par axes). Il y a parfois des observations très justes et fines mais, à maintes occasions, les copies contiennent de simples reformulations des différents moments du texte, sans interroger le sens et la portée du document, et peinent à passer à l'analyse. De nombreuses copies confondent auteur et voix narrative.

Dans certaines copies, on propose une véritable analyse littéraire qui atteste une compréhension fine du document. À l'inverse, trop de candidates et de candidats abordent le texte comme s'il ne s'agissait pas d'un extrait littéraire et se limitent à une paraphrase voire à une glose sans beaucoup d'intérêt. *Le jury a apprécié les propositions structurées clairement, avec une introduction, un développement et une conclusion, fondées sur la connaissance des *Novelas ejemplares*, dans lesquelles Cervantes s'approprie un genre venu d'Italie, la *novella*.* Quelques candidates et candidats ont su, avec pertinence, s'interroger sur la portée du texte pour en extraire un commentaire qui dépasse la simple transcription superficielle en s'interrogeant : d'où parle-t-on ?, pourquoi ?, pour qui ?

Les problématiques les plus pertinentes ont consisté à montrer quelle vision Cervantes nous donne du monde des gitans et dans quelle mesure ce texte reflète les préjugés de l'époque contre les gitans. Dans l'ensemble, le jury a valorisé les candidates et les candidats qui ont été capables de lire le contenu implicite du texte, dont le message, entre les lignes, nécessitait une interprétation fine. Il était nécessaire d'analyser méthodiquement le texte afin de trouver ce sens qui ne se voyait d'emblée et qui, par conséquent, pouvait être ambigu et déroutant.

Les mouvements du texte ont été, dans l'ensemble, bien repérés par les candidates et les candidats. Plusieurs propositions ont été acceptées par les correcteurs lorsqu'elles étaient justifiées. La plupart des copies ont proposé trois mouvements. Le jury envisageait aussi différentes possibilités : un premier mouvement (ligne 1 à 4, première phrase du texte), affirmation générale sur les gitans caractérisés comme « voleurs » ; un deuxième, de la ligne 5 à 26, qui correspond à la présentation du personnage de Preciosa et, enfin, un troisième mouvement, de la ligne 27 jusqu'à la fin, qui invite le lecteur à entrer dans le récit avec la danse de Preciosa et la fascination que la jeune gitane suscite ce faisant. Les deux découpages suivants étaient acceptables également : de la ligne 1 à la ligne 17, les origines de Preciosa, de la ligne 18 à la ligne 26, la transition du monde des gitans au monde *payo* et enfin, de la ligne 27 jusqu'à la fin, l'entrée de Preciosa dans le monde ; il était possible de regrouper le deuxième et le troisième mouvement en un seul, de la ligne 20 à la fin, où le narrateur présente la véritable nature de Preciosa mise à l'épreuve du monde). Ces différentes parties permettaient de cibler les points communs avec les autres documents du dossier : la série de préjugés et de clichés

sur les gitans, l'anticipation des nobles origines de Preciosa, qui n'est pas une gitane, n'ont pas toujours été perçus par les candidates et les candidats.

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

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

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

Le jury a relevé de nombreuses erreurs d'interprétation et de contextualisation sur les documents du sujet. Elles ont mené à des contresens importants. L'intérêt du dossier (regards croisés sur les gitans, minorité présente dans les territoires de langue et culture hispanique) survolé ou non compris dans de nombreuses copies, a généré de plusieurs contresens sur le texte de Gabriel García Márquez, qui rappelons-le, est un auteur colombien et non mexicain ou encore espagnol, comme les correcteurs ont pu le lire dans de nombreuses copies. Publié pour la première fois en 1967, et non en 2007, *Cien años de soledad*, est l'un des romans les plus importants et les plus représentatifs du *realismo mágico*. Le texte proposé évoque la venue des gitans à Macondo. Le jury a eu le plaisir de lire dans certaines copies, une contextualisation historique qui donnait du sens à la présence de cet extrait dans ce dossier : la présence de la minorité gitane en Amérique latine, dès la fin du XVI^e siècle, est liée aux persécutions sur le Vieux Continent. Certaines candidates et certains candidats ont su préciser que l'extrait se situe quelques lignes à peine après *l'incipit* du roman. L'intérêt du texte a été souvent peu relevé dans les copies : une autre vision des gitans et les procédés contribuant à la construction du Réalisme magique.

La méconnaissance des auteurs a été dommageable dans de nombreuses copies. Ainsi, le poème de Federico García Lorca, tiré du *Romancero gitano* (1928), pourtant très connu, a été très peu choisi par les candidates et les candidats et, lorsqu'il a été retenu, on a très peu tenu compte de la dimension poétique de l'œuvre, la réduisant à une simple description, souvent superficielle. La spécificité du document 3 a été peu remarquée par les candidates et les candidats : il s'agit du seul document du dossier qui semble, en partie du moins, issu du peuple gitan ou, *a minima*, validé par ce dernier (les logos mentionnent « *Consejo estatal del pueblo gitano* »). Tous les autres documents reflètent des voix ou des regards extérieurs au monde gitan.

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

Question A3 : Vous montrerez la complémentarité de ces quatre documents en précisant comment ils s'inscrivent dans la thématique du programme de l'enseignement de spécialité Langues, littératures et cultures étrangères et régionales – espagnol – de Première générale : « Diversité du monde hispanophone »

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

Le jury rappelle qu'il est souhaitable de varier la nature des supports pour susciter l'intérêt des élèves. Dans le cas de ce dossier, les combinaisons 1/2/3/5 et 1/2/5/6 ont été choisies le plus souvent, et, à juste titre, pour leur cohérence interne. Il est conseillé de s'appuyer sur *la complémentarité des documents*, pour éviter l'écueil de la répétition des éléments exposés aux questions A1 et A2, ou la juxtaposition qui ne croise pas les documents. La mise en relation a été parfois réduite à une mention de points communs surprenants ou manquant de pertinence, comme « tous les documents sont d'origine espagnole ». Il s'agissait de mettre en évidence le fait que tous les documents reflètent l'hostilité et les préjugés contre les gitans. Même les documents qui prétendent défendre ou exalter le monde gitan n'échappent pas à certains clichés (document 3 : affiche qui montre un gitan avec une guitare, entrant en résonance avec le document 1 où les gitans sont présentés comme des voleurs, comme des musiciens et des danseurs ; ou encore le document 5 qui semble cultiver encore le cliché de la femme gitane, libre, « rebelle » et « sensuelle », comme le souligne le détail de l'épaule dénudée). Le document 6 dépeint aussi la société gitane comme une société machiste, patriarcale, avec un père ou un frère violent, qui menace la jeune fille « rebelle ». Il est intéressant de noter que la plupart de ces documents (sauf le document 3) émanent d'auteurs ou d'artistes extérieurs au monde gitan. Mais même le document 3, issu du *Consejo estatal del pueblo gitano* (2014) n'échappe pas à certains « clichés » (le gitan avec sa guitare). En fait, le monde gitan est lui-même complexe et divers. Enfin, presque tous les documents soulignent les implications économiques de la condition gitane, la pauvreté, le dénuement dans lequel vit une partie de la communauté gitane : dans le document 1, à la ligne 26, on rencontre une allusion à la faim (« *el hambre* »), qui pousse à trouver des expédients pour survivre ; le document 2, à la ligne 1, évoque des gitans « *desarrapados* » ; le document 6 montre la pauvreté des gitans (pieds nus, enfant nu), et le document 5, le plus récent, évoque la « *enorme brecha* » (ligne 33) qui existe entre le peuple gitan et la société, notamment dans l'accès au logement, à l'éducation et à la santé.

Partie B : mise en œuvre pédagogique d'une séquence d'enseignement.

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

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

À l'instar de la session précédente, les correcteurs ont été confrontés une fois de plus à de nombreuses copies dans lesquelles les candidates et les candidats, au moment de définir la **thématique**, se contentent de recopier l'intitulé du programme indiqué sur le sujet, négligeant par la même occasion l'axe d'étude. Il faut bien sûr citer ledit sujet tout en montrant de façon précise comment les documents choisis dans le dossier permettent de l'illustrer. À contrario, certaines candidates et certains candidats se sont emparés de la thématique pour en faire une tribune en faveur de l'inclusion. S'il était attendu que la dimension citoyenne soit déterminante, appliquer sa propre sensibilité sans distance critique est irrecevable. L'enjeu est de faire réfléchir les élèves et non de leur livrer une vision manichéenne qui ferait fi de la complexité du monde qui les entoure. Le jury déplore que trop de candidates et de candidats méconnaissent le programme officiel et le niveau attendu pour la spécialité LLCER ou ne proposent qu'une mise en relation superficielle des documents avec ladite thématique. Préparer les concours du CAPES et du CAFEP requiert d'avoir une connaissance fine de ces documents disponibles sur Éduscol (programmes officiels du lycée¹, programmes officiels du collège², repères annuels de progression³) et de démontrer sa capacité à organiser une séquence pédagogique en accord avec les documents officiels. Il convenait donc de rappeler que ce dossier destiné à une classe de première LLCER serait étudié à travers la thématique « Diversité du monde hispanophone » sous l'axe d'étude n°2 du programme « Altérité et *convivencia* ». Il s'agissait ainsi de montrer que les relations à l'autre peuvent être de toute nature et que le fait d'être autre, d'être distinct peut parfois être perçu comme une menace, parfois comme une infériorité, parfois comme un enrichissement. D'un autre côté, la notion de *convivencia* évoque les relations harmonieuses entre des populations appartenant à des groupes sociaux, à des ethnies et à des religions différentes, qui cohabitent au sein d'une même communauté. Ces notions d'altérité et de *convivencia* trouvent un écho dans le monde

¹ Programmes officiels du lycée : <https://eduscol.education.fr/92/j-enseigne-au-lycee-generaltechnologique>

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

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

hispanophone à travers les époques et les zones géographiques. Les copies qui avaient une connaissance précise des programmes ont pu proposer un titre de séquence donné aux élèves illustrant cette réflexion. Les candidates et les candidats qui ont également su rappeler les spécificités de la spécialité LLCER en classe de première (quatre heures par semaine ; objectifs de développer le goût de lire en langue étrangère et de pouvoir rendre compte du patrimoine linguistique, littéraire et culturel de l'aire hispanique à travers différents domaines ; invitation à explorer des aspects historiques, géographiques, sociaux, politiques et artistiques des pays hispanophones...) ⁴ ont vu leur travail valorisé, tout comme celles et ceux qui ont compris que la thématique du dossier de cette session se prêtait à un travail d'interdisciplinarité avec les programmes d'EMC et d'histoire-géographie de première. Il faut d'ailleurs rappeler que la classe étant indiquée sur l'intitulé du sujet, il est inapproprié de chercher à assigner le dossier à un autre niveau.

Le jury attendait donc un projet de séquence destiné à une classe de première, dont le *niveau du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* attendu est le B2, c'est-à-dire celui d'un utilisateur indépendant de niveau avancé : « La finalité de l'apprentissage des langues vivantes dans le cadre de l'enseignement de spécialité est de viser les niveaux de compétence suivants : le niveau attendu est B2 en fin de première [...] » (BO spécial n° 8 du 25 juillet 2019). Par méconnaissance des programmes et du CECRL – si tel est le cas, le jury invite fortement les candidates et candidats à les étudier de façon précise –, ou bien par crainte de proposer un niveau avancé, celles et ceux qui ont proposé d'étudier le dossier au niveau B1 ou au niveau inférieur ont été lourdement sanctionné(e)s. Nous nous réjouissons toutefois de constater que, à la différence de la session 2023, bon nombre de copies ont su définir le niveau attendu, ce qui a permis d'ajuster et d'adapter le reste des propositions didactiques de la copie. Le jury a toléré des propositions relevant du B1+ tendant vers B2, étant donné que le niveau B2 est le niveau visé en fin d'année de première et dans la mesure où les candidates et les candidats ont su citer des descripteurs qui mettaient en avant la capacité des élèves à comprendre des discours assez longs, de suivre une argumentation complexe, de rendre compte de leurs opinions et de les défendre, tout en développant un point de vue et en construisant une argumentation logique, en réception ou en production. Ces descripteurs ne doivent d'ailleurs pas uniquement servir à justifier le niveau proposé, ils doivent également être en cohérence avec les activités langagières développées dans la question B3.

Une fois l'entrée du programme et le niveau du CECRL définis, une *problématique* d'étude est attendue afin de travailler les quatre documents choisis. Le jury croit bon de rappeler que cette problématique doit être différente de la problématique posée en partie A, et qu'elle peut être rédigée en français ou en espagnol. La rédaction de la problématique pour ce dossier a parfois suscité des difficultés, en grande partie à cause d'un maniement de termes peu précis. En effet, lorsque les candidates et les candidats exposent une problématique, le poids de chaque mot doit être considéré. Enfin, elle doit être en consonance parfaite avec tous

⁴ En plus des textes officiels, on pourra consulter « L'abécédaire de la LLCE », réalisé par Mme Chauvigné (IA-IPR) et publié sur le site académique d'espagnol de Versailles :

<https://espagnol.ac-versailles.fr/spip.php?article1646>

les documents choisis, sans en délaissier aucun et tout en permettant de déterminer avec justesse l'ordre des documents retenus. Le jury a sanctionné les problématiques trop générales du type « Quelle image des gitans proposent ces différents documents ? », puisqu'elles amenaient à proposer uniquement une caractérisation des personnages dans les documents choisis. En revanche, il a valorisé les problématiques qui ont intégré le poème de Federico García Lorca. En effet, il ne faut pas perdre de vue que le dossier s'adressait cette session à une classe de première LLCER dans laquelle l'étude des œuvres littéraires espagnoles et latino-américaines, allant des classiques aux contemporains, est incontournable. En voici un exemple : « Comment les différentes représentations artistiques parviennent-elles à montrer la diversité ? ». Bien entendu, d'autres problématiques s'affranchissant du poème étaient envisageables. Si le choix des documents 1/2/5/6 était fait, il s'agissait par exemple de mettre en lumière la tension entre discrimination et clichés d'un côté et la reconnaissance de la richesse identitaire et culturelle du peuple gitan de l'autre. Si le choix se portait sur les documents 1/2/3/5, combinaison la plus plébiscitée mais également la plus simpliste, le jury a apprécié les copies dans lesquelles les candidates et les candidats ont su voir qu'il était question du passage du motif littéraire (documents 1 et 2) à la reconnaissance institutionnelle (documents 3 et 5).

De cette problématique découlent *les objectifs* qui seront travaillés et développés tout au long du projet pédagogique de la séquence proposée. Le jury tient à revenir sur quelques points, cette partie de la question ne devant pas se résumer à un catalogue d'objectifs ou à une approche peu ambitieuse au regard de la classe visée. Les objectifs culturels ne doivent pas être un prétexte : s'ils sont cités comme objectifs d'étude dans cette partie de la question, ils devront ensuite se refléter dans la mise en œuvre pédagogique proposée. Il ne s'agit, en aucun cas, de paraphraser le paratexte du dossier : dire que les élèves vont « approfondir leur connaissance de Miguel de Cervantes » ou « (re)découvrir le réalisme magique » n'a aucun sens si la vision et le traitement que ces auteurs offrent du peuple gitan ne sont pas mis en avant dans la question B3, pour exposer un état des lieux et montrer l'évolution du regard porté sur ce peuple. Il en va de même pour les auteurs, qu'il convient de savoir situer dans leur contexte avant d'envisager la transmission de contenus culturels aux élèves. Comme cela a été souligné au sujet de la question A, de trop nombreuses copies ont commis des confusions inacceptables à ce niveau d'études, conduisant à des absurdités ou des anachronismes qui ont été reproduits dans le projet pédagogique. Les objectifs se limitent trop souvent à une liste sans justification, sans relief et sans pertinence eu égard au niveau de la classe concernée. Par exemple, le jury a souvent lu « la négation »/« le vocabulaire de la description »/« les temps du passé » (sans mention de réactivation), soit des objectifs décalés, non justifiés, peu pertinents. Il faut que la définition des objectifs culturels montre que le ou la futur(e) enseignant(e) envisage une approche pédagogique et non encyclopédique, permettant aux élèves de développer leurs savoirs et d'accéder au sens du document. Un soin particulier doit être apporté à la formulation des objectifs pragmatiques du dossier, en accord avec le niveau visé : comprendre, analyser, justifier son opinion, mettre en lien... Ces verbes d'action peuvent être nombreux, à condition qu'ils soient réellement au service du projet de séquence lors de la mise en œuvre des activités langagières. Les candidates et les candidats qui ont fait découler de leurs objectifs pragmatiques les outils linguistiques grammaticaux et lexicaux nécessaires aux élèves pour

comprendre et s'exprimer, en expliquant l'intention de ceux-ci, sont celles et ceux qui ont su proposer des objectifs pertinents et en lien avec leurs activités langagières, le niveau de classe et les évaluations ensuite développées. C'est ce qui est attendu d'un(e) futur(e) professeur(e) de langues vivantes : savoir définir des objectifs précis pour amener les élèves à communiquer. Il serait opportun de relire, à toutes fins utiles, la différence entre la compétence linguistique et la compétence pragmatique (CECRL, p. 17-18), lesquelles fondent, avec la compétence sociolinguistique, les compétences de communication langagière de façon générale. Enfin, le dossier soumis aux candidates et aux candidats de cette session 2024 se prêtait tout particulièrement à la mise en place et à l'utilisation d'objectifs éducatifs et civiques tels que la découverte d'autres minorités, la lutte contre la discrimination ou encore le respect et l'intégration d'autres cultures. Le jury a malheureusement constaté l'omission ou la négligence de ces objectifs chez de nombreuses candidates et candidats et, lorsque ceux-ci ont été évoqués, ils n'ont pas toujours trouvé un écho dans la construction de la séquence pédagogique proposée dans la question B3.

Enfin, l'ordre des documents dépend de la cohérence interne du projet pédagogique. S'il est vrai, comme énoncé plus haut, que plusieurs ordres sont envisageables, il convient là encore d'expliquer les raisons de son choix (ordre chronologique, thématique, dialectique...) et de mettre en avant la progressivité de la réflexion induite par cet ordre : progressivité culturelle si l'un des documents présuppose et pose une notion-clé qui parcourt les autres documents, prérequis linguistiques et lexicaux... Les meilleures propositions ont émané de candidates et de candidats qui ont manifesté un véritable souci de cohérence : cohérence dans l'articulation des documents, cohérence dans les objectifs assignés à l'étude du corpus (difficultés, réemplois...), cohérence avec le projet pédagogique et la réponse à la problématique. Il est évident que l'ordre proposé à ce stade de la construction de la séquence devra être respecté quand il s'agira de détailler les activités langagières proposées (question B3).

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

Cette année encore, le jury a constaté que la question B2 avait été trop souvent négligée ; dans certaines copies, elle n'a pas du tout été traitée. Or, elle représente une part importante des points accordés à la partie B de cette épreuve ; ne pas la traiter, c'est donc hypothéquer assez largement ses chances de réussite. Sur les six heures que dure cette épreuve, le jury conseille aux futurs candidats et aux futures candidates de consacrer une heure entière à cette question – en sachant que le travail effectué pour la préparation de la question de fait de langue pourra être largement réexploité dans la question B3 (activités langagières mises en place séance par séance). De même, le fait de langue demande une préparation assidue et sérieuse non seulement tout au long de l'année du concours, mais également en amont de celle-ci : l'acquisition d'une acuité grammaticale permettant de bien décrire le discours, le maniement d'une terminologie adaptée, l'habitude de conceptualiser de manière claire et

synthétique les règles d'emploi des structures linguistiques, doivent faire l'objet d'un entraînement régulier sur plusieurs années avant le jour du concours.

Faisant partie de l'épreuve dite « disciplinaire appliquée », cette question de grammaire mêle les connaissances disciplinaires et leur application. Elle suppose en cela de concilier deux démarches opposées, que l'épreuve rend complémentaires : une démarche *analytique* de *linguiste*, qui part d'un signe ou d'une structure linguistique pour en étudier le fonctionnement et les différents effets de sens possibles (démarche dite *sémasiologique*) ; et une démarche de *didacticien*, qui, au contraire, demande aux candidates et aux candidats de partir d'un effet de sens voulu, pris comme « objectif communicationnel » (linguistique et/ou pragmatique), pour déterminer les différents signes et structures à utiliser pour répondre à cet objectif (démarche dite *onomasiologique*).

La question de cette année illustre cette double démarche : elle s'appuyait en effet sur une structure (*no ... sino*), dont il s'agissait dans un premier temps d'expliquer le fonctionnement *en langue* et les possibles valeurs qui, *en discours*, dérivent de ce fonctionnement (une valeur dite « contrastive », « substitutive » ou « corrective », et une valeur dite « exclusive » ou « restrictive »). Dans un deuxième temps, les valeurs ainsi dégagées devaient correspondre, dans une séquence, à un ou plusieurs des objectifs communicationnels (par exemple, expression de la restriction, expression de la réfutation ou de la correction, capacité à argumenter de manière polémique), et les candidates et les candidats devaient amener leurs élèves à l'utilisation de *no... sino*, parmi d'autres structures possibles répondant au même besoin de communication.

La consigne donne le plan attendu : un premier volet proprement disciplinaire demande une identification et une description du fait de langue, puis une présentation de son fonctionnement et de ses valeurs possibles en contexte. Après quoi, intervient un deuxième volet, didactique, lui-même organisé en deux temps : importance du fait de langue pour l'accès au sens du document, et proposition d'activités d'intégration à une séquence destinée à des élèves de première. Dans la mesure où les copies ont montré des difficultés à comprendre les attentes du jury, on reprendra ici ces deux volets un par un pour revenir sur ce qui pouvait être proposé cette année, et orienter au mieux les futures candidates et futurs candidats.

Premier volet

Identification et description

En tout premier lieu, le jury attendait donc *une identification du fait de langue*. On avait ici affaire à deux occurrences d'une structure mettant en corrélation deux morphèmes grammaticaux : d'un côté, *no*, adverbe de négation, et de l'autre, *sino*, conjonction de coordination. Les approximations terminologiques ont été nombreuses, ce que l'on ne peut que regretter.

La *description* du fait de langue consiste ensuite à observer les occurrences proposées dans le texte, et à exposer l'analyse logique des éléments pertinents autour desquels s'articule la structure observée. Une rapide définition de ce qu'est une *conjonction de coordination* doit apparaître (il pouvait être utile de la faire apparaître ici même, avant la description ; à défaut, elle peut être gardée pour le début de l'exposé théorique) : d'un point de vue *syntactique*, il s'agit d'un outil de liaison qui n'exerce aucune fonction grammaticale dans la phrase, mais qui

permet de relier entre eux deux éléments ayant la même fonction. La description de la première occurrence était aisée : *sino* y lie deux groupes prépositionnels (« *entre los gitanos/entre cuantas hermosas y discretas pudiera pregonar la fama* ») à fonction de complément circonstanciel du verbe *hallarse*. La description de la seconde occurrence, en revanche, était bien plus complexe, et le jury a donc largement valorisé les copies où l'on avait fait l'effort d'en donner au moins quelques éléments, et où l'on avait ainsi montré une bonne compréhension de la phrase. Ici, l'un des deux éléments que lie *sino* est *implicite* ; en effet, *sino* introduit une proposition infinitive (« *ser nacida de mayores prendas que de gitana* »), COD du verbe *descubría*, qu'il relie à un élément implicitement nié par *no* : tout autre COD qui aurait pu prendre la place de celui-ci.

D'un point de vue *sémantique*, il existe des conjonctions de coordination de plusieurs types ; *sino*, pour sa part, est classée parmi les *adversatives ou restrictives*, et ne peut apparaître sans la négation antérieure *no*. Les copies qui ont pu citer d'autres types de conjonctions de coordination afin de mieux situer *sino* dans cet ensemble ont été valorisées – on pouvait citer, par exemple, les *copulatives* (*y, e, así como*), les *disjonctives* (*o, u*), ou encore les *causales ou consécutives* (*pues*).

Cette identification et cette description faites, avant de passer à l'exposé théorique concernant le fonctionnement et les valeurs en contexte, il est essentiel que les candidates et les candidats se demandent *sur quoi porte la question* qui leur est adressée, et quelles sont donc les attentes du jury. Ici, le soulignement de deux occurrences de *no... sino* (et l'absence de tout autre élément souligné) montrait qu'il ne s'agissait pas de s'interroger sur la différence entre *sino* et une autre conjonction (comme *pero*), mais sur le fonctionnement syntaxique et sémantique de la structure *no... sino* et sur ses différents effets de sens possibles. En guise de transition entre l'identification et l'exposé théorique, il est utile de formuler une problématique de ce type. Cela permet à la fois de montrer que l'on a bien compris l'objet de la question et de guider, ensuite, tout le reste de la démonstration.

Exposé théorique : fonctionnement et valeurs possibles de no... sino

Si le jury a constaté que le sens de *no... sino* était bien souvent compris par les candidats et les candidates, l'exposé théorique qui s'imposait ensuite (s'il n'était pas manquant) est trop souvent resté très confus. Il s'agissait ici d'expliquer le fonctionnement de la structure *no... sino*. C'est la description de ce fonctionnement qui permettait de déployer les différentes valeurs possibles, en contexte, de *no ... sino*. On rappellera que cet exposé doit absolument être agrémenté d'exemples, inventés par les candidates et les candidats, afin d'illustrer leur propos.

Le fonctionnement de *sino* est toujours le même : il est invariablement corrélé à une négation antérieure (exemple : *no está comiendo patatas, sino zanahorias*). Cette corrélation *no... sino* permet de mettre en contraste deux éléments, que l'on appellera A et B : est nié l'élément A (qui suit généralement *no*), et lui est opposé un élément B (qui suit *sino*). Selon la façon dont A et B sont instanciés en contexte, la structure *no... sino* présente plusieurs effets de sens possibles. Le tableau suivant présente, dans la colonne de gauche, les modes d'instanciation possibles de A et de B, et dans celle de droite, la valeur que prend la structure :

<p>1) <i>A et B peuvent être des mots ou groupes de mots au sein d'une proposition.</i></p> <p>Ils peuvent y occuper toute sorte de fonctions grammaticales possibles ; par exemple, COD (<i>no quiero UN CAFÉ sino UN TÉ</i>), complément circonstanciel (<i>no me llamó EL LUNES sino EL MARTES</i>), adjectif épithète (<i>es una niña no LISTA sino TONTA</i>), etc.</p>	<p>Dans ces deux premiers cas, en contexte, l'effet de sens produit par <i>no ... sino</i> est bien connu des candidates et des candidats, qui ont toutefois pu avoir des difficultés à l'explicitier. Le jury a accepté toutes les terminologies grammaticales que l'on peut rencontrer sous la plume des différents grammairiens : on parle d'usage <i>contrastif</i>, <i>substitutif</i> ou encore <i>correctif</i> de la structure <i>no ... sino</i> ; Bernard Pottier considère <i>sino</i> comme un « substituteur sémantique ». L'idée d'<i>opposition</i> a également été acceptée, et on a particulièrement apprécié le qualificatif <i>réfutatoire</i>.</p>
<p>2) <i>A et B peuvent être des propositions entières :</i></p> <p>dans ce cas, <i>sino</i> a besoin du secours de <i>que</i> (exemple : <i>no ME LO COMENTÓ sino que ME LO INSINUÓ</i>).</p>	
<p>3) <i>A est omis ou implicite.</i></p> <p>Exemple : <i>no quiero sino TU CONFIANZA</i>. On pourrait ici reformuler la phrase de manière à faire apparaître A : <i>no quiero (NADA) sino TU CONFIANZA</i>.</p>	<p>Dans ce cas, on parle de valeur <i>restrictive</i> ou <i>exclusive</i> de <i>no... sino</i>. Partant d'un ensemble ouvert (car non explicité), <i>sino</i> restreint les choix à un élément unique, seul jugé valide, qui apparaît à sa suite. Ce type d'emploi peut être glosé par l'adverbe de restriction <i>sólo/solo</i>, ou par les structures <i>no más que</i>, <i>no... otra cosa que</i>, <i>nada más que</i>, <i>lo único que</i>.</p>

La présentation sous forme de tableau n'est qu'une proposition possible et n'est bien évidemment pas exigée ; par ailleurs, si elle est adoptée, elle ne dispense en rien de la rédaction de phrases complètes (au sein même du tableau ou en commentaire de ce dernier).

On remarquera qu'en ce qui concerne la glose des effets de sens, les terminologies utilisées par les grammairiens sont diverses (effet « correctif », « substitutif », « contrastif », « réfutatoire » d'un côté ; effet « restrictif » ou « exclusif » de l'autre) : toutes ces propositions ont été acceptées, sans préférence exclusive du jury pour la terminologie d'un grammairien en particulier. L'exposé devant toujours être agrémenté d'exemples, le jury a particulièrement apprécié ceux qui étaient contextualisés de manière à bien mettre en valeur le caractère réfutatoire de *sino* ; la présentation de petits dialogues polémiques montrait que le candidat ou la candidate avait particulièrement bien compris le mécanisme sous-jacent à la conjonction *sino*, qui permet de s'inscrire en faux contre des propos antérieurs (réels ou imaginés, explicites ou implicites). Par exemple : « —*¡Este niño es insoportable!* —*No, no es insoportable, sino travieso y adorable* ». *Sino* oppose ainsi deux appréciations contradictoires, que le locuteur présente comme incompatibles.

Dans un certain nombre de copies, on a centré l'exposé théorique sur une mise en contraste des deux conjonctions de coordination que sont *sino* et *pero*, alors que ce dernier n'était pas souligné dans le sujet. Le jury a jugé non recevable tout exposé théorique qui, au détriment de la description du fonctionnement syntaxique et sémantique de *sino*, se limitait à cette comparaison, a *fortiori* lorsqu'elle n'était motivée que par le prisme du français. Rappelons que la langue espagnole ne peut pas être regardée comme « une traduction du français » : les conjonctions de coordination de l'espagnol doivent être observées dans leur cohérence propre, et on ne peut se limiter à y voir des « traductions possibles de *mais* ». En revanche, lorsqu'il ne s'agissait pas du cœur de l'exposé mais seulement d'une ou deux remarques ponctuelles, ces éléments de comparaison entre *pero* et *sino* ont pu être valorisés, dès lors qu'ils étaient justifiés par une volonté d'éclairer par contraste le fonctionnement propre à *sino*, et qu'ils étaient précis et argumentés. Sur *pero/sino*, voici quelques exemples de remarques ne se limitant pas à la « traduction de *mais* », et qui pouvaient conduire à la bonification d'une copie :

- D'un point de vue syntaxique, l'ordre est contraint avec *sino* (*No trabaja Paco sino Pedro*), tandis qu'il ne l'est pas nécessairement avec *pero* (*María vive con Paco pero no lo quiere/María no quiere a Paco pero vive con él*). D'un point de vue syntaxique toujours, alors que *pero* porte sur des propositions entières (*Paco es trabajador pero entiende poco*), *sino* est capable de porter sur une partie d'une proposition (*Hoy no trabaja Paco sino Pedro*) ou sur une proposition entière à condition d'avoir le secours de *que*.

- D'un point de vue sémantique, Bernard Pottier parle de « substituteur sémantique » pour *sino*, mais d'« inverseur sémantique » pour *pero*. Toujours d'un point de vue sémantique, *sino* est intrinsèquement réfutatoire (et donc polémique), posant une incompatibilité (voir *supra*). *Pero* ne l'est pas : dans *llueve pero salgo*, *pero* est simplement concessif, levant au contraire une possible incompatibilité présumée entre *llueve* et *salgo*.

- Un point de comparaison bien mené avec *pero sí*, enfin, était largement bonifiable : *No*

estuve en su casa sino en su oficina /vs./ No estuve en su casa pero sí en su oficina. La phrase avec *sino* insiste sur la réfutation d'un propos antérieur, qu'elle corrige : il y a polyphonie, polémique. La deuxième phrase ne fait que nier la réalité d'un fait (*no estuve en su casa*), pour concéder la réalité d'un autre (*sí estuve en su oficina*).

Deuxième volet

Accès au sens

Le deuxième volet est plus proprement didactique et concerne *l'exploitation pédagogique du fait de langue*. Il convient de commencer par un retour sur les passages soulignés dans le texte, de façon à expliquer quelle est la valeur de *sino* en s'appuyant sur l'exposé théorique préalablement développé. Il s'agit ici de montrer en quoi la bonne compréhension de la structure *no... sino* par les élèves est essentielle pour accéder au sens du texte. Cette partie est trop souvent absente des copies, ou au mieux, survolée. Voyons

comment on pouvait s'y prendre, en glosant chaque occurrence d'abord, puis en les resituant dans le contexte global du texte.

Dans la première phrase, comme souligné dans la partie d'identification et de description, les deux éléments reliés entre eux par *no... sino* sont deux groupes prépositionnels à fonction de complément circonstanciel (« *entre los gitanos* »/« *entre cuantas hermosas y discretas pudiera pregonar la fama* »). Il s'agit donc du premier cas d'emploi décrit dans la partie théorique : *sino* relie deux éléments à l'intérieur d'une proposition et il a une valeur *corrective*. Dans cette phrase, « *no entre los gitanos sino entre cuantas hermosas y discretas [bailadoras] pudiera pregonar la fama* » s'inscrit dans la dépendance d'un superlatif (« *la más hermosa y discreta [bailadora] que pudiera hallarse* »), qui souligne le caractère exceptionnel de la beauté et de l'ingéniosité de Preciosa. Cette structure *no... sino* renforce le superlatif, en opposant la communauté gitane à la communauté humaine toute entière : Preciosa n'est pas seulement la plus belle danseuse parmi les gitans, mais parmi toutes les danseuses existantes. Cervantès aurait pu utiliser ici *no (sólo)... sino (incluso)*.

Dans la deuxième phrase, l'élément nié (appelé A dans la partie théorique) n'est pas explicite. On se trouve dans le troisième cas d'emploi de *sino* décrit dans la partie théorique, et *sino* prend une valeur restrictive : l'éducation grossière que recevait Preciosa ne faisait que révéler (« *no descubriría sino* ») le fait qu'elle était née (« *ser nacida* ») de personnes aux qualités bien supérieures à celles d'une gitane (« *de mayores prendas que de gitana* »). Cette deuxième phrase était, de nouveau, plus complexe que la première, et le jury a donc largement valorisé les copies qui l'avaient bien comprise, et qui avaient fait preuve d'une bonne analyse de la valeur qu'y prenait *sino*. On pouvait rapprocher cette occurrence d'une autre, présente dans le texte à la ligne 4 : « *la gana del hurtar y el hurtar son en ellos como accidentes inseparables, que no se quitan sino con la muerte* », où *no... sino* avait également une valeur restrictive.

Pour bien saisir l'importance de cette structure pour l'accès au sens du document, il convenait de la resituer dans le contexte global du texte. Les mises en écho avec d'autres éléments du texte ont été particulièrement valorisées. On pouvait souligner ici que la récurrence de la structure *no... sino* sous la plume de Cervantès s'inscrivait dans la mise en opposition de deux mondes : celui des gitans (perçus comme « *ladrones* », l. 2, « *toscós* », l. 12) et celui des aristocrates (perçus comme « *hermosos y discretos* », l. 8 et 9) ; cette opposition s'y exprime par la mise en relief du caractère exceptionnel de Preciosa parmi le peuple des gitans, et *no... sino* permet de *réfuter* ce à quoi on aurait pu s'attendre de la part d'une enfant élevée chez les gitans, pour y substituer une description tout autre. C'est ce qu'il convient de faire percevoir aux élèves à travers des activités que les candidates et les candidats doivent développer dans un dernier temps.

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

Une fois que les effets de sens produits par la structure *no... sino* dans ce texte sont clairs et ont bien été explicités, les objectifs selon lesquels intégrer ce fait de langue à la séquence se déroulent d'eux-mêmes. La valeur *corrective* de *no... sino* peut, par exemple, parfaitement correspondre non seulement à un objectif grammatical, mais aussi s'intégrer à un objectif pragmatique consistant à savoir argumenter de manière polémique, en s'inscrivant en faux contre certains discours antérieurs ou certaines idées reçues discriminatoires. Le jury constate

que, dans trop peu de copies, on a réellement utilisé le fait de langue pour l'intégrer de manière pertinente et réfléchie dans la séquence, autrement qu'en l'y plaquant, pour ainsi dire, sans justification adaptée. On encourage les futures candidates et les futurs candidats à prendre le temps de la réflexion sur la structure linguistique qui leur est proposée et sur ses usages en discours, car c'est le gage d'une bonne réexploitation didactique ensuite. Bien entendu, cette réflexion doit faire l'objet d'une préparation et d'un entraînement assidu bien en amont du jour du concours.

Par conséquent, dans cette partie, on attend des candidates et des candidats qu'ils proposent des activités progressives visant d'abord la compréhension et l'assimilation du fait de langue, puis sa fixation et son réemploi. Ici, dans le cadre d'une classe de première, on pouvait attendre des élèves qu'ils connaissent déjà la valeur *corrective* de *no... sino (que)*, qui tiendra donc de la *réactivation* ; en revanche, la valeur *restrictive* (comparable à celle de l'adverbe *sólo/solo*) pourra éventuellement être une découverte. Les copies qui ont su faire la différence entre ces types d'emploi ont été valorisées.

Après un travail de repérage et de conceptualisation du fait de langue dans le document 1, on pouvait penser à des activités de manipulation et d'exemplification à partir de ce document. On pouvait, par exemple, demander aux élèves un travail de repérage en binôme : en premier lieu, l'un des deux élèves se concentre sur le repérage des clichés et des idées reçues caractérisant les gitans, et l'autre sur le repérage des éléments permettant de caractériser Preciosa ; une mise en commun en EOI permet alors d'établir toutes les oppositions entre Preciosa et les stéréotypes habituellement véhiculés sur les gitans. L'EOI conduira ainsi à la manipulation répétée du fait de langue. Des activités de description hyperbolique de Preciosa pouvaient aussi permettre la manipulation de la valeur restrictive de *no... sino (no veían sino su belleza, su hermosura)*.

En activité de fixation, dans les autres documents, plusieurs pistes d'exploitation étaient possibles. Dans le document 2, un travail de confrontation des deux personnages (Melquíades et José Arcadio Buendía) pouvait ensuite permettre un réinvestissement du fait de langue, par exemple dans le cadre d'une expression écrite (*Con el imán, José Arcadio Buendía no quiere buscar calderos y tenazas, sino oro enterrado ; José Arcadio Buendía cree que Melquíades no es honrado sino mentiroso*). Le document 3 offre une vision du peuple gitan différente de celle qui est présente dans les autres documents de la séquence ; une fois les autres documents travaillés, une comparaison écrite de ce document avec les autres pouvait permettre aux élèves un réemploi des différentes valeurs de *no... sino*.

Le projet final, qui pouvait consister, par exemple, en une activité écrite d'argumentation visant à dénoncer et réfuter des idées reçues discriminatoires, devait bien sûr permettre d'attendre le réemploi du fait de langue.

Quelques mots de conclusion sur la question B2. Cette question, on le voit, demande à la fois une très bonne connaissance de la grammaire espagnole, une capacité à en conceptualiser et à en décrire un sous-système ou un point particulier de manière claire et complète, et une aptitude à inclure ce point dans une séquence d'enseignement en collège et en lycée, d'une manière qui ne soit pas artificielle. C'est donc une question très complexe, ce dont le jury est conscient. La question de cette année autour de *no... sino* a manifestement pu dérouter de nombreuses candidates et de nombreux candidats, car elle portait non pas sur un

système grammatical, mais sur les différentes valeurs d'une structure précise et ponctuelle. Si l'utilisation de cette structure pouvait paraître simple, sa description requérait une certaine finesse dans l'analyse des occurrences proposées. Le jury s'est donc montré sensible à tous les efforts qui avaient pu être faits pour décrire correctement cette structure, proposer un exposé théorique clair, et intégrer efficacement le fait de langue à la séquence. On a toutefois regretté que, dans beaucoup de copies, le découragement ait conduit à renoncer à le faire : avec une bonne méthode, une terminologie maîtrisée (au moins concernant les natures et les fonctions grammaticales), un entraînement à la conceptualisation d'un fait de langue, il était possible de proposer des éléments de réponse pertinents et intéressants à cette question B2. On conseille aux futures candidates et aux futurs candidats de s'entraîner à la méthodologie propre à cette question, à l'analyse des structures grammaticales, de manière à ne pas se laisser surprendre par certaines questions qui ne correspondraient pas nécessairement à une « fiche » qu'ils auraient pu apprendre par cœur. Par ailleurs, la bonne connaissance et compréhension du système de la langue espagnole, la capacité à en produire une description claire et synthétique, sont autant de gages d'épanouissement dans le métier d'enseignant : on ne peut envisager sereinement d'enseigner l'espagnol, non seulement sans maîtriser au mieux la langue elle-même, mais encore sans en connaître intimement le fonctionnement, afin de le faire ressentir à ses élèves et de les accompagner dans sa mise en œuvre.

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

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

Quelques écueils à éviter :

- activité de réception : trop de copies se contentent simplement de proposer un repérage lexical sans ensuite l'utiliser pour accéder au sens du document. Il serait souhaitable de proposer des exemples concrets de ces différents champs lexicaux afin que le jury ait une vision juste des propositions. Ce lexique doit ensuite être utilisé à bon escient, en tenant compte de sa spécificité et non de manière générale.
- la seule mise en commun des idées d'un document ne saurait suffire à l'activité de production (il s'agit en effet plutôt de médiation⁵). Les candidates et les candidats doivent amener les élèves à remobiliser les outils travaillés afin de produire un discours écrit ou oral en lien avec le document de la séance. Des

⁵ « Co-construction du sens dans l'interaction et va et vient entre le niveau individuel et social dans l'apprentissage de la langue, principalement à travers la conception de l'utilisateur/apprenant comme acteur social », *CECR - Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs*, 2018, page 34.

productions attendues, des exemples précis, pourraient aider à mieux comprendre ces stratégies. Les productions doivent rester adaptées à la classe proposée et au niveau requis.

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

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

Le jury a parfois relevé un manque de cohérence dans la structure de la séquence. Pour chaque séance de cours, il invite les candidates et les candidats à se montrer capables de compléter un tableau reprenant les éléments ci-dessous. Celui-ci leur permettra peut-être d'avoir une bonne vision globale de la proposition rédigée sur la copie. Il en va de même pour la trame de la trace écrite qui peut être détaillée dans une ou quelques séance(s).

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

Les candidates et les candidats ayant rappelé à chaque séance les objectifs poursuivis et les activités langagières ont su donner une meilleure lisibilité à leur démarche et en ont garanti la cohérence. Pour que la réponse à cette question de l'épreuve soit pertinente, il ne fallait pas non plus perdre de vue la spécificité du dossier : une classe de première LLCER. Les copies ayant axé leurs propositions autour d'une réflexion en lien avec la problématique et en pensant à l'entraînement à l'épreuve terminale du baccalauréat ont été valorisées car elles démontraient ainsi une réelle connaissance du terrain. Le jury a également valorisé les propositions alternant une variété de modalités de travail et d'outils : travail individuel, en

binômes, en groupes, activités de type world café, outils numériques, quand ils étaient mentionnés à bon escient (plickers pour une reprise, wooclap, par exemple). Cependant, attention à l'écueil de l'inventaire de stratégies qui vaudraient pour n'importe quel document : pour éviter cet effet de liste, il est conseillé d'annoncer les consignes ou de donner des exemples précis et adaptés de mise en œuvre pour en montrer l'efficacité. Si des travaux sont proposés à l'écrit, il sera judicieux de préciser comment les élèves seront guidés vers l'accès au sens. Enfin, le jury recommande de se souvenir que les activités de production écrite peuvent et doivent faire l'objet d'un entraînement en classe

Le travail hors classe doit être également un entraînement et un approfondissement du travail et des activités menés lors de la séance de cours. L'accès au sens doit se faire pendant le cours grâce à une réflexion mûrie, fruit de l'échange entre les élèves eux-mêmes et l'enseignant.

Le rôle de l'enseignant est alors primordial afin de donner aux élèves les clés et les outils pour progresser.

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

L'évaluation des acquis des élèves est une étape cruciale dans l'épreuve écrite disciplinaire appliquée, révélatrice de l'organisation et de la rigueur des candidates et des candidats. Cette étape doit être anticipée dès le début de l'élaboration de la séquence pédagogique afin de garantir la cohérence du projet. La question B4, en particulier, permet de mesurer la pertinence des activités de la séquence vis-à-vis des évaluations proposées.

Le jury a constaté que cette partie de l'épreuve, constituant le dernier point à aborder, est fréquemment négligée ou mal traitée, souvent en raison d'un manque de temps. Les candidates et les candidats se contentent généralement de citer les types d'évaluation (diagnostique, formative, sommative) sans fournir d'exemples précis ni proposer des consignes concrètes en lien avec le dossier. Par ailleurs, les critères d'évaluation et les attendus de la classe dont il était question cette année, c'est-à-dire une classe de première LLCER, ne sont pas toujours maîtrisés, ce qui entraîne des incohérences (à titre d'exemple, la proposition d'une affiche comme tâche finale pour une classe de première LLCER visant un niveau B2). Nous rappelons que les évaluations doivent être en adéquation avec les niveaux visés du CECRL, une référence souvent absente ou mal utilisée dans des copies qui en ont négligé les descripteurs. L'absence de grilles d'évaluation, même ébauchées, a été également un point faible récurrent. Nous exhortons les candidates et les candidats à proposer des critères d'évaluation précis, en accord avec les niveaux visés, et à intégrer ces critères dès la conception de leurs séquences pédagogiques.

Les erreurs courantes incluent des propositions d'évaluations qui ne permettent pas aux élèves de réfléchir ou de transférer les connaissances acquises tout au long de la séquence, ou bien sans lien avec les compétences travaillées. Par exemple, certains projets finaux proposent aux élèves de se déplacer de la culture gitane vers d'autres cultures (comme les cultures maya ou aztèque); d'autres proposent une évaluation de la compétence de compréhension orale alors que la séquence envisagée comporte essentiellement des

compréhensions écrites. De plus, les candidates et les candidats citent souvent les types d'évaluation sans qu'elles soient correctement critériées. Il est important de rappeler que les évaluations proposées doivent être intimement adaptées aux objectifs pédagogiques définis et aux activités langagières travaillées dans la séquence afin que les élèves soient bien entraînés à celle qui prédomine dans leur évaluation. Les membres du jury déplorent, par exemple, les évaluations purement grammaticales alors que la séquence visait à développer des compétences de compréhension et d'expression écrites. De même, les évaluations sommatives proposées ne sont pas toujours en lien avec les évaluations formatives, ce qui crée une discontinuité dans le processus d'apprentissage.

Nous ne saurions trop conseiller de gérer le temps de l'épreuve de manière à traiter cette partie de façon adéquate. *Les candidates et les candidats doivent proposer des évaluations concrètes, assorties de consignes claires et de critères précis annoncés aux élèves, tout en tenant compte des descripteurs du CECRL.* Les projets de fin de séquence doivent être réalistes et en adéquation avec les compétences travaillées. Les évaluations actionnelles offrant davantage de liberté et de variété ont été valorisées. Par ailleurs, les évaluations doivent permettre d'évaluer non seulement les compétences linguistiques, mais aussi la dimension culturelle du dossier. Elles doivent répondre à la problématique de la séquence et être clairement liées à la thématique étudiée. Il est également conseillé de proposer des évaluations formatives et sommatives sur le modèle des épreuves du baccalauréat, ce qui présente l'avantage d'y entraîner les élèves. C'est pourquoi le jury aurait souhaité trouver des propositions d'évaluation permettant de préparer les élèves à l'épreuve de traduction de l'examen du baccalauréat de terminale LLCER, élément que trop peu de candidates et de candidats ont envisagé de travailler.

La session 2024 a mis en lumière des lacunes significatives dans l'approche de l'évaluation des acquis des élèves. Les candidates et les candidats doivent intensifier leurs efforts pour améliorer la cohérence et la pertinence de leurs propositions. Le jury encourage vivement une meilleure anticipation de cette étape dès la conception de la séquence pédagogique, afin de garantir des évaluations structurées, pertinentes, et alignées sur les objectifs pédagogiques et les niveaux du CECRL.

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

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

Rapport établi par Carmen Aznar, Gilles Del Vecchio, Christine Di Benedetto et Laura Isely

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

Afin d'aborder favorablement la composition du 3^e concours du CAPES et du CAFEP, il est nécessaire d'avoir conscience des compétences évaluées à travers cette épreuve écrite. Une composition efficace et réussie est celle qui s'impose comme le résultat d'une réflexion. L'épreuve met en évidence les capacités d'analyse de la personne qui rédige, son aptitude à problématiser et à structurer sa pensée ainsi que sa démonstration. Le propos tenu sera clair et argumenté. Le travail exige donc un entraînement à long terme qui doit être réparti sur l'ensemble de l'année de préparation.

Le sujet de la composition se présente cette année sous la forme d'une citation accompagnée d'un libellé. Le libellé donne une première orientation en invitant à porter un regard critique sur la citation proposée. Elle constitue le point de départ de tout l'exercice. Il est donc indispensable de lui consacrer du temps.

Méthodologie de l'exercice de composition

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

À l'instar du rapport de la session précédente, le jury de la session 2024 se permet d'insister sur la nécessité d'éviter des écueils tels que :

- Une réflexion hors-sujet ou en contresens, du fait d'une lecture trop rapide, voire partielle de la citation



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

- Des lieux communs et des idées reçues, vaguement en lien avec l'un ou l'autre des termes de la citation proposée
- Un étalage de connaissances, ou plus encore d'expériences personnelles détachées du sujet
- Un catalogue ou, au contraire, l'absence d'exemples précis
- Une absence de démarche méthodique
- Une exploitation didactique du sujet
- Une langue fautive

L'introduction

Le travail d'analyse du sujet trouvera toute sa place au sein de l'introduction. Il peut, par exemple, s'avérer utile de s'interroger sur l'identité de l'auteur de la citation. La différence est grande entre des formulations générales qui prennent appui sur la tradition ou l'habitude (« Il est fréquent de lire que... », « Il est admis de considérer que... », « On considère traditionnellement que... ») et celles qui sont annoncées comme le résultat d'une démonstration (« Dans son célèbre essai intitulé ..., X affirme que... »). Dans la première famille de formulations, nous sommes généralement confrontés à une tendance qui mérite éventuellement d'être réévaluée. Dans le second cas, une démarche scientifique débouche sur la citation. Cela ne doit pas pour autant donner l'impression que le rédacteur de la composition est condamné à adopter le point de vue exposé. Le jury attend tout à la fois une lecture critique du sujet et la démonstration d'une appropriation de l'œuvre (pour les sujets de littérature) ou de la période concernée (pour les sujets de civilisation). L'affirmation provient nécessairement d'un ensemble plus vaste : entretien, déclaration, discours, conférence, publication, ouvrage critique, prologue, ce qui a son importance pour en comprendre la portée. Si l'auteur de la citation est connu, ce dernier peut faire l'objet d'une rapide mise en contexte. La source doit être précisée, voire commentée. Le titre de la production (fictionnelle ou non) d'un écrivain ou d'une écrivaine ou du travail critique peut orienter la réception de la citation. La date est également à considérer.

Problématique

À la lumière de ces données, il reste à délimiter un thème. De quoi parle-t-on ? De l'originalité d'un recueil ? De sa dette envers une tradition ou un autre auteur ? De la volonté de l'auteur de se démarquer d'un courant, voire de sa propre production ? De la réception d'une œuvre ? De l'engagement d'un poète ? Du traitement spécifique que reçoit le thème de l'amitié, ou du voyage, ou de l'exil, ou de l'amour, ou de l'écriture, ou de la mort... ?

Il reste à présent à considérer les implications de ce thème. Ce thème est-il volontairement provocateur ? Favorise-t-il l'imitation, le détournement, la remise en cause, la parodie d'un courant ou d'un texte ? Est-il contradictoire avec ou dans la ligne des principes, des déclarations, d'autres productions de l'auteur ? Impose-t-il une part d'implicite ? Ce ne sont là que des pistes. L'essentiel est de remarquer que nous traitons le sujet comme une micro-explication de texte et que cette phase de compréhension de la citation, voire de la mise en évidence de paradoxes ou d'éléments qui résistent, est primordiale. Ensuite il faut se rendre compte que le thème ne doit pas être



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

confondu avec la problématique, et que cet ensemble de réflexions nourrit l'introduction de la composition.

Une fois les implications du thème posées, la problématique peut être rédigée. Elle peut parfaitement adopter la forme d'une interrogation directe, bien que cela ne soit pas une obligation. Elle gagne à être claire et synthétique. Une approche du type « Comment et par quels moyens... » a le mérite d'orienter à la fois vers l'intention de l'auteur et vers les stratégies formelles déployées afin d'atteindre son objectif. La problématique sert de transition entre le corps de l'introduction et l'annonce du plan.

Annonce du plan

Le plan doit être annoncé clairement et doit impérativement découler de la formulation de la problématique. En fait, le plan annonce les étapes, les paliers de la démarche qui vont permettre de répondre à la problématique dans une démonstration progressive. Une fois le plan annoncé, il doit être scrupuleusement respecté. Tout s'enchaîne.

Développement

Comme cela est pressenti lors de l'introduction, l'analyse détaillée du sujet oriente la position du lecteur par rapport à la citation proposée. Redisons-le, la citation doit être traitée en micro-explication de texte. Le thème en découle. Puis le thème est problématisé, et la problématique induit le plan qui va apporter une solution, un point de vue personnel sur la question. Le corps du devoir n'est qu'un développement du plan. Il faut délimiter des étapes, car une démonstration se mène par paliers. Ces étapes sont les sous-parties des grands mouvements de la démonstration. Chaque sous-partie traite un point précis ; des paragraphes marquent la progression de la réflexion. Chaque mouvement referme un palier de la démonstration. À l'intérieur de ces unités, l'argumentation est développée. On ne limitera ainsi jamais un paragraphe à une unique phrase.

Tout ce qui est avancé doit être étayé par une référence critique, par un renvoi au sujet, par une citation. Les passages cités peuvent parfaitement faire l'objet d'une analyse de texte si ce travail est mis au service de la démonstration. C'est à partir du plan détaillé que la rédaction se fait directement sur la copie. Si, sur le brouillon, les repères du type I 1), I 2), II 1)... sont extrêmement utiles, ils ne doivent pas figurer sur la copie. Cela étant, il faut bien que ces repères disparus soient compensés d'une manière ou d'une autre. Cela se réalise en changeant d'unité textuelle pour chaque nouveau palier, en annonçant les transitions (« Nous venons de constater que... ce qui nous permet d'aborder dans l'unité suivante ... »). Dans ce même ordre d'idées, les mots charnières sont d'une grande utilité et permettent au lecteur de suivre le raisonnement sans s'égarer. À titre d'exemples, « Par ailleurs », « De plus », « De surcroît » annoncent qu'un élément va se rajouter à la démonstration. « Or », « En revanche », « Cependant » orientent clairement vers la nuance du propos. Il est toutefois recommandé d'éviter l'effet-catalogue (« Premièrement », « Deuxièmement »...).

La mise en page contribue tout autant à la clarté de la structure. Un espace typographique entre chaque sous-partie aide le lecteur. Un espace plus large entre chaque mouvement est également fort utile. Nous avons fait référence à des outils rédactionnels, ce qui donne l'occasion



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

de rappeler que si la composition favorise l'appréciation de l'analyse, de la réflexion, de la capacité à structurer, à argumenter pour démontrer, elle n'en donne pas moins l'occasion au correcteur d'apprécier la qualité de l'expression. Il convient de trouver un équilibre entre une langue trop terre à terre et un langage pédant et prétentieux qui masque souvent un grand vide. La terminologie doit être précise, variée, adaptée. Le respect des règles de grammaire et de syntaxe est impératif pour un candidat ou une candidate au métier d'enseignant. Une reformulation plus simple est à préférer à une proposition compliquée si elle n'est pas maîtrisée. Une relecture soigneuse permet souvent de corriger des erreurs de conjugaisons, d'orthographe, d'accents... Il est vivement conseillé d'accorder le temps nécessaire à cette relecture.

Conclusion

Comme pour tout exercice littéraire, le travail doit se refermer sur une conclusion. Celle-ci doit regrouper les principales étapes de la démonstration. Elle rassemble les points forts de l'argumentation. En principe, on devrait y retrouver une ou deux phrase(s) pour chaque unité développée. C'est avant tout le bilan de la démonstration. Ce bilan est une réponse à la problématique formulée. L'idéal consiste à parachever le tout avec une ouverture. Cela peut tenir en une phrase, mais l'exercice est très délicat. Il faut, en effet, que l'ouverture soit amenée naturellement. Plutôt y renoncer que de plaquer du hors-sujet. La conclusion est obligatoire, elle doit obéir aux principes exposés, elle ne peut pas servir à traiter ce que l'on n'a pas été capable d'insérer dans le plan.

Proposition de corrigé

Éléments à prendre en compte pour la rédaction de la composition

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

Compte tenu du temps imparti, le jury n'attendait pas une introduction aussi détaillée et précise que celle que nous développons dans ce corrigé, mais les candidates et les candidats pourront y trouver des pistes possibles.

[Introduction]

[Cita propuesta de la que debe partir la composición]

La cita propuesta se reproduce aquí tal cual con una finalidad conmemorativa. No es aconsejable copiarla completamente al principio de la composición. Además, una cita tan compleja requiere una apropiación previa de los enunciados de los que se compone. Para ello es mejor acudir a un borrador con el objetivo primero de destacar y organizar todos los elementos que permiten entender la cita en su complejidad, y no reducirla a uno o dos términos. Se trata entonces de identificar primero la estructura de la frase (acumulación, oposición... de ideas) y los campos

semánticos que aparecen, de comprender desde qué posición se expresa su autora, qué asociación de palabras puede sorprender (por ejemplo « memoria anticipada » o « nostalgia de un tiempo deseado » que no podrán ser reproducidas en la composición sin cuestionarlas):

«Escribir es como una memoria anticipada, el fruto de un malestar entreverado de nostalgia, pero no sólo nostalgia de un pasado desconocido, sino también de un futuro, de un mañana que presentimos y en el que querríamos estar, pero que aún no conocemos, una memoria anticipada, más fuerte aún que la nostalgia del ayer, nostalgia de un tiempo deseado donde quisiéramos haber vivido.»

Es fundamental darse cuenta de los datos que aportan las referencias, aunque de ellos únicamente se extraerán aquellos que nos ayuden a situarnos y a situar el fragmento. En este caso se trataba de un texto sacado del discurso pronunciado por Ana María Matute en su recepción pública como miembro de la Real Academia Española. Aunque ninguna indicación de la fecha nos permitía situar a la autora en una época determinada y los miembros del tribunal no esperaban que el candidato o la candidata conociera que dicho acto fue realizado el 18 de enero de 1998, casi dos años después de su nombramiento el 27 de junio de 1996, era lógico pensar que sería fácilmente identificable dentro de la literatura española contemporánea, dada su incidencia en el mundo de las letras y de los prestigiosos premios alcanzados como el Premio Cervantes con el que fue galardonada en 2011. Se espera por lo menos que se reconozca el nombre de la novelista española del siglo XX, Ana María Matute, y que se haga referencia a que se trata aquí de una afirmación/reflexión escrita para pronunciarse durante un discurso oral. Y, si pudiera ser, destacar que fue en la Real Academia de la Lengua Española, es decir, en un entorno académico e institucional, dedicado a la defensa de la lengua y de la literatura. Esto ayudaría a ponerse en el ámbito de las reflexiones metaliterarias complejas que siguen y que no se trata de reducir a un par de palabras o sintagmas sino de exponer en su riqueza, incluso en lo que no se descifra inmediatamente.

Por otra parte, la cita debe ser leída, analizada y comentada teniendo en cuenta la tarea propuesta. En este caso, se trataba de destacar «una problemática» a partir de la cual «comentar y valorar» lo expuesto en una cita que cabría calificar de compleja, en el sentido etimológico de la palabra. *Complexus*, como indicaba Edgar Morin al intentar explicar qué entendía por pensamiento complejo, significa «lo que está entretejido conjuntamente». Y es precisamente este particular entreverado de elementos y nociones, cuyo sentido inefable no se nos da de manera inmediata, lo que conduce a la autora a acudir en ocasiones al oxímoron para expresar contenidos cuyo significado último permanece abierto, cuya significación adopta formas plurales que se van entretejiendo para conformar un laberinto que puede ser el motivo que da título al discurso: *En el bosque*, metáfora del intrincado análisis de lo que representa la escritura, ni volcada completamente a recordar el pasado, ni únicamente pendiente de un compromiso con el futuro.

[Anuncio de la problemática de la que partirán el análisis, el desarrollo y las citas que se traerán a colación.]

Para ello, es necesario analizar palabras clave y aquellos enunciados que nos permitan justificar nuestra elección y proponer un índice de contenidos. No hay una única solución: en realidad, es a través del conjunto de la composición como puede observarse la pertinencia o no del eje o ejes elegidos. Ahora bien, se trata de una fase fundamental, pues una problemática desviada tendrá un efecto negativo en el desarrollo.

La cita parte de una relación intertextual implícita que entreteje, para subvertirla, una relación con aquel «cualquiera tiempo pasado» del que nos hablaba Manrique. Si las numerosas hilaturas que el texto va tejiendo con el hipotexto y con el co(n)texto en el que se elabora contribuyen a sobredimensionar el sentido o, quizá mejor, los sentidos hacia los que apunta, el ejercicio al que se nos invita nos conduce a excluir cualquier catálogo enumerativo de las huellas más o menos descifrables de cuantas influencias o confluencias hayan podido dejar su huella en ese bosque repleto de claroscuros, sembrado de columnas fundacionales y auroras por esclarecer.

El vocablo con el que se introduce el texto indica ya de entrada la temática sobre la que gira el fragmento. El uso del infinitivo nos adentra en su hacer inacabado, en el movimiento que anima la escritura. La fórmula copulativa invita a identificar, sólo que el símil tropieza con el oxímoron, haciendo que la identificación con esa «memoria anticipada» contribuya a aumentar el misterio en lugar de desvelar. Por ello, los enunciados siguientes tratarán de ir tirando del hilo de Ariadna para atar cabos, cabos con los que se promueven nuevas aperturas mientras se nos va orientando hacia constelaciones de sentido entre las que también se nos invita a perdernos. Se destacará el estilo acumulativo de una fraseología distendida.

Particularmente interesante podía ser el análisis conjunto de una de las palabras clave, la que hace referencia al «futuro» y la noción de «memoria anticipada». El subrayado de tiempos y modos verbales conduce a observar una dialéctica temporal que invita a una fusión entre temporalidades en principio opuestas, aunque dialógicamente relacionadas con las que se subraya la libertad de la novelista en su actividad creadora. Es de notar el uso anafórico del vocablo «nostalgia» que aparece explícitamente cuatro veces y dos veces más inferido a través de la elisión. Actuando como hilo conductor, es el factor que permite reunir «malestar» y «tiempo deseado donde quisiéramos haber vivido», que permite ligar «un pasado desconocido» a «un futuro», a «un mañana que presentimos».

Dada la complejidad del dispositivo enunciativo, proponemos una formulación en batería desde lo general a lo particular, siguiendo las deambulaciones del texto: ¿Qué representa la escritura para Ana María Matute? ¿Qué temporalidades se hallan implicadas en el acto de escribir? ¿Cómo se van entretejiendo la subjetividad de la autora, sus anhelos, su experiencia, las memorias con las que va intentando aprehender y comprender lo vivido, el modo en que el pasado y el futuro que se desea contribuyen a configurar un logos en lo aparentemente inconexo? ¿Cómo van cuajando a través de la escritura texto y contexto, literatura e historia, el peso de memorias y revitalizaciones con las que se observa el pasado desde el futuro que se pretende?

[Ejemplos de problemáticas posibles]

Aunque también era posible cuestionar el funcionamiento del fragmento a partir de una única fórmula enunciativa como, por ejemplo:



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

- ¿Cómo y con qué intención contribuye la obra literaria a romper los límites impuestos por la lógica (la razón, las normas, la cronología) para adentrarse, a través de la memoria y anhelos de futuro en la complejidad de las cosas?
- ¿De qué recursos se puede valer la autora a la hora de elaborar un mundo de ficción que contribuya a conocer mejor la historia y proyectarse en un futuro?
- Reflexión metaliteraria que cuestiona los vínculos entre ficción y realidad en una temporalidad amplia que abre perspectivas hacia caminos múltiples.

Centradas en la escritura, cada una de ellas requeriría un tratamiento distinto.

[Anuncio del esquema de análisis]

Muchos candidatos y muchas candidatas se han sentido realmente perdidos y han utilizado senderos conocidos para proponer una línea temática y unos ejes de discusión que, por la aplicación más o menos pertinente que representaban, los encajonaban en un comentario ajeno, en ocasiones incluso completamente fuera de tema. Lanzarse a hablar de la guerra civil, perdiendo completamente el contacto con el texto y particularmente con la línea temática anticipada al comienzo de la cita («Escribir es»), era una mala estrategia discursiva. Se han sancionado todos los trabajos que ni siquiera se tomaban la molestia de indicar la incidencia que podía tener en el discurso de Ana María Matute. En cambio, se han valorado los esfuerzos por dotar de coherencia, animadas por la cita, las reflexiones y sugerencias que explícita o implícitamente permitían observar una reflexión personal que no perdía de vista las nociones evocadas por la autora y el o los contextos a los que podía hacer referencia.

Proponemos de nuevo unos ejes de análisis que, sin ser los únicos posibles, aspiran a dar cuenta de la complejidad de las nociones que la cita baraja, sin pretensión de exhaustividad:

- I/ La escritura como nostalgia de un pasado desconocido.
- II/ La escritura como anhelo de un tiempo deseado
- III/ La escritura como «memoria anticipada»

[Modelo de esquema para el desarrollo y anotaciones pertinentes para el análisis]

I/ Como a muchos otros escritores profundamente marcados por la Guerra Civil española, a Ana María Matute se la incluye en el grupo de novelistas de la llamada Generación del 50. Se trata de escritores que han vivido la experiencia traumática de la guerra durante la infancia o en su juventud y han asistido al proceso de instalación y mantenimiento de la dictadura franquista. Algunos de ellos, como Ana María Matute, han visto llegar la Transición democrática e incluso las movilizaciones de la ciudadanía pidiendo una «democracia real, ya».

En el fragmento sometido a estudio, algunas palabras clave como «escribir», «nostalgia», «memoria», «pasado desconocido», nos permiten observar que para la novelista la escritura va irremediabilmente ligada a la memoria, pero al mismo tiempo, en sus esfuerzos de rememoración del pasado, la tarea de recordar va mucho más allá de recobrar y recuperar. Leído en 1996, el discurso precede de poco a la promulgación de la Ley de la Memoria histórica de 2007 y ya se advierte en él una reflexión que será fundamental para una España que busca afianzarse en una

democracia que todavía arrastra antiguos lastres ligados a los compromisos adoptados durante la llamada Transición. Cuando estalló la Guerra Civil, Ana María Matute tenía unos once años. Desde su mundo infantil pudo captar briznas de información que, con la Dictadura, fueron sometidas a las narraciones del vencedor. Vivencias de los efectos de ese modo de vida y modo de ver que se instauraba usurpando el poder de la palabra al vencido, podían entrechocar cauces con el olvido, con esos fragmentos de desconocimiento con el que se alzaba, anclando cimientos, la legitimación del nuevo poder. Los intentos de acceso a esa memoria olvidada han conducido la escritura a hurgar entre los archivos la historia del vencido. Simultáneamente, la democracia rebusca entre fragmentos otro punto de vista y narraciones otras que contribuyan a aumentar el conocimiento de aquellos acontecimientos velados y con ello a asentar su propia legitimación. Sin la nostalgia de ese pasado perdido en experiencias muchas veces anónimas, esa mirada que investiga entre lo desconocido no podría tener lugar.

Muchos de los protagonistas de los cuentos de Ana María Matute son niños que ven pasar atónitos los acontecimientos entre los que se desvanecen sus vidas. Tal es el caso por ejemplo de Remo, a quien su madre conduce a las trincheras para que defienda su pueblo en *El Hermoso Amanecer*. En otras, es a través de la memoria de una persona ya mayor como se intentan recuperar recuerdos de infancia, recuerdos entre los que se destaca la incomprensión de aquella niña frente a lo acontecido (Véase, por ejemplo, la novela *Paraíso inhabitado*, 2008). O niños que desde lejos, sienten u oyen hablar de un conflicto bélico borroso, que se reproduce a pequeña escala en su vida cotidiana (por ejemplo, *Primera memoria*).

II/ La noción de «tiempo deseado» bien podría remitir a la utopía y al compromiso sociopolítico de una escritura que avanza con la febril y quizá íntima, aunque no necesariamente consciente intención de promover otros cauces que el deseo configura bajo los signos de una nueva era, cualquiera que sea el tono con el que se percibe y vislumbra la posibilidad o imposibilidad de alcanzarlo.

De ahí que los contenidos hacia los que apunta el fragmento no puedan circunscribirse únicamente a la traumática experiencia de la guerra civil española. Conviene señalar incluso, para aquello(a)s candidato(a)s que, olvidando la cita, centraron todo su trabajo en torno a los datos que recordaban de la guerra civil y del franquismo, que el fragmento contiene consideraciones que, aun asentadas en lo concreto y particular, apuntan hacia algo buscado o intuitivo por varios escritores y varias escritoras (conviene señalar el uso de la primera persona del plural en la cita de Ana María Matute). Por ello, apuntalar argumentos con citas sacadas de la literatura latinoamericana podía permitir dar cuenta del problema tratado atendiendo a experiencias e interrogantes compartidos por aquellos escritores que, desde el área latinoamericana, han intentado escribir sobre las revoluciones acaecidas, las narraciones y contra-discursos con los que se han ido vislumbrando, con el paso del tiempo y la situación en la que se encontraban, los movimientos revolucionarios antes y después de su toma de poder, o incluso a la zaga de las ilusiones frustradas tras su derrocamiento.

En algunas copias, se ha recurrido a la literatura francesa para dar ejemplos. En la medida en que se utilizaba una metodología comparativa, las citas contribuían a dar cuenta de la capacidad

para elaborar una reflexión personal y de la cultura literaria del candidato o de la candidata. A pesar de todo, conviene no olvidar que una cultura literaria exclusivamente centrada en el conocimiento de obras escritas en francés no permite dar cuenta del conocimiento de la cultura, el arte y la civilización del área hispanohablante. Tampoco conviene limitarse al conocimiento de las obras del programa de esta sesión o de la anterior.

III/ De lo precedente descuella el papel del escritor para avanzar e incluso afianzar, a través de la escritura, tendencias compartidas venideras. Así, los intentos de reelaboración contradiscursiva del discurso hegemónico con el que el régimen franquista intentaba imprimir un sello incontestable de legitimidad han encontrado el modo de permitir que aquello que permanecía desconocido pudiera saltar a la luz y, con ello, se promueva el advenimiento de otro modo de ver, otros modos de decir y sentir el pasado, una vez libre éste de los oropeles con los que se inculcaba una percepción de glorias pasadas, máscara a través de la cual se escondían múltiples voces silenciadas.

Nuevamente, nos encontramos con el alcance universal de los propósitos de la autora. Convenía pues traer a colación autores, tendencias y relatos del área hispanoamericana. En algunas copias se ha recurrido al cine. En la medida en que las referencias cinematográficas venían acompañadas de referencias literarias y se correspondían con el tema tratado y el eje anunciado, ello podía enriquecer el comentario.

[Conclusiones]

Para concluir, se ha propuesto aquí una lectura comentada de la cita que nos permite volver sobre la problematización del asunto lanzada al comienzo de nuestro trabajo. Sin embargo, no daremos una respuesta tajante por la acumulación de sentidos sobre los que se abre. Antes bien, nuestra argumentación nos ha llevado a privilegiar algunos aspectos. De hecho, la frase conducía a reflexionar sobre la escritura y a observar el papel que cumple en la reconstitución de un pasado del que sólo tenemos noticias fragmentarias, incompletas, de todo aquello que la historia misma probablemente vela bajo el flujo del relato memorial que se impone en un momento dado. Esa nostalgia con la que el escritor se vuelve hacia el pasado aparece como paliativo necesario para la anticipación de lo que todavía permanece más o menos desdibujado en lo que queda por venir, pero que ya va llegando, que se adivina entre aquellos universos en los que se habría deseado vivir. Mezcla de utopía y desencanto, es muy probablemente a través de lo que Mario Vargas Llosa llamaba «La verdad de las mentiras» como el contar historias permite reconstituir los aspectos de la Historia que se mantenían velados, como se va avanzando hacia el conocimiento de cuanto se desconocía y dando pasos hacia ese futuro que se desea, que a través de la escritura ya se adivina y se proyecta.



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

ÉPREUVE DE LEÇON

Rapport établi par Nadia Ait Bachir, Jérôme Dulou, Nadège Garcia et David Gonzalez Mediano

COMPRÉHENSION DE L'ORAL

Présentation générale de l'épreuve de compréhension orale

L'épreuve de leçon se compose de deux parties : la restitution en espagnol de la compréhension orale d'un document audiovisuel, puis, en français, une proposition de mise en œuvre pédagogique de *ce même document* et d'un ou deux documents choisis dans le dossier qui lui est joint, au cours d'une séance. Nous rappelons ici quelques modalités.

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

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

Lors de la préparation de l'épreuve, les candidates et les candidats disposent d'une tablette numérique. Jusqu'à présent – cela leur était indiqué lors de la réunion d'accueil –, elle leur a été retirée au terme de la première heure (pour des raisons pratiques). Il leur est demandé de se munir de leurs propres écouteurs filaires ; aucun dispositif Bluetooth n'est accepté. Les candidats et les candidates ne disposent pas de la tablette lorsqu'ils présentent leur exposé devant le jury.

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



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Liberté
Égalité
Fraternité

À l'issue de la présentation et de l'analyse du document audiovisuel, il est demandé de choisir un ou des documents annexes dans le dossier qui est fourni, en prévision de la séance pédagogique qui sera réalisée ensuite, et de *justifier, en espagnol, ce choix*.

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

La leçon est l'épreuve qui a le plus fort coefficient sur l'ensemble des épreuves d'admissibilité et d'admission, raison pour laquelle les candidates et les candidats doivent s'y préparer avec la plus grande rigueur.

Attendus de l'épreuve

La compréhension de l'oral est la seule épreuve qui se déroule en langue espagnole pour l'ensemble des oraux d'admission : le jury attend *une excellente maîtrise linguistique*. De même, des qualités de communication, indispensables chez un enseignant, sont attendues. Les épreuves d'admission étant des épreuves orales, toute lecture de notes, réduisant la prestation à un écrit oralisé, sera grandement pénalisée. Le jury a valorisé les candidats et les candidates qui ont proposé des prestations fluides et ordonnées, à partir de notes structurées.

S'agissant d'un exercice de compréhension de l'oral, *la restitution du contenu linguistique* du document audiovisuel proposé est l'autre exigence majeure de cette épreuve. Le niveau de la compréhension attendu correspond à celui de l'utilisateur expérimenté : afin de démontrer qu'ils possèdent ce niveau, les candidates et les candidats ne devront pas hésiter à citer littéralement des passages du document audiovisuel, en particulier ceux qui leur semblent complexes. Nous constatons que cette consigne a été, dans l'ensemble, davantage respectée et mieux mise en œuvre cette année.

D'autre part, une connaissance approfondie du monde hispanique est indispensable pour être à même d'identifier et d'explicitier les références géographiques, linguistiques, sociales, politiques, économiques, historiques, culturelles et artistiques présentes dans les documents proposés, et afin d'être en mesure de les replacer dans leur contexte.

Cette année, il était indispensable de savoir identifier les contextes civilisationnels du monde hispanique dans leurs manifestations les plus variées. Pour l'Espagne : le franquisme depuis la résistance des républicains reclus (*los topes*) jusqu'au *desarrollismo* qui voit émerger deux Espagne, la traditionnelle, d'une part, et, d'autre part, celle désireuse d'une modernisation par le cinéma et le tourisme ; la période de la Transition avec la lutte contre les discriminations (notamment sexuelles). Pour l'Amérique latine au ^{xx}e et ^{xxi}e siècle, le Mexique et la lutte paysanne, l'Argentine entre dictature et retour des *Montoneros*, Cuba et le syncrétisme culturel, ou encore un thème plus large comme celui des modes d'expression de revendications féminines en faveur de la lutte contre les violences de genre.

Comme les années précédentes, plusieurs domaines artistiques ont fait l'objet de propositions : les formes d'expressions musicales hispano-américaines, le cinéma (actuel et patrimonial, de fiction ou documentaire), la forme du vidéoclip. Enfin, cette culture ne doit pas se limiter au seul monde hispanophone mais être plus générale, voire globale (par exemple, les luttes féministes, leurs symboles et leur portée universelle). Cette année, l'ancrage civilisationnel



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Liberté
Égalité
Fraternité

et historique renvoyait à des référents incontournables qu'un lauréat se doit de maîtriser (les dates et périodes du Franquisme, de la Transition, les dictatures du Cône Sud, l'actualité des sociétés hispano-américaines, les différents types de révolutions qui ont jalonné le *xxe* siècle, etc.). Les documents proposés pouvant porter sur n'importe quel pays, période et thématique, les candidates et les candidats doivent se constituer un solide bagage culturel afin d'être en mesure de se confronter à toute éventualité.

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

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

Enfin, il convient de rappeler que l'objectif de cette première partie de l'épreuve de leçon est de s'assurer du bon niveau de compréhension orale d'un document audiovisuel et d'en restituer le contenu et le sens de façon précise et structurée. Le lien fait entre forme et fond pour l'analyse en espagnol est à bien garder en tête au moment de l'exploitation didactique, puisque la deuxième partie de l'épreuve est la suite logique de la première.

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

Sujets de la session 2024

Nous proposons, ci-après, un bref résumé des extraits proposés pour l'épreuve de leçon de la session 2024 ainsi qu'une brève présentation des problématiques et sujets qu'ils permettaient d'aborder.

1. *La trinchera infinita* (2019) : l'extrait met en scène une conversation entre un adolescent, Jaime, son père, Higinio, et sa mère, dans laquelle il exprime sa frustration et sa colère. Ils se trouvent dans la chambre de la mère. Higinio est un *topo*, soit un Républicain qui a décidé de se cacher pendant toute la période de la dictature franquiste, afin d'échapper à la répression. Il vit reclus dans une cachette, dans sa propre maison. Son fils a grandi dans le mensonge au sujet de



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

sa famille : sa mère s'est fait passer pour sa tante, il devait faire semblant de ne pas avoir connu son père qui avait disparu. La dispute éclate au moment où Higinio demande à son fils quelles sont les rumeurs qui commencent à circuler sur cette histoire dans le village. Jaime, ne supportant plus la situation, veut connaître la vérité sur les agissements de son père pendant la Guerre Civile et l'accuse de lâcheté.

Les attendus :

- la répression, le franquisme, la post-guerre civile
- les *topos*
- l'accent andalou

Éléments implicites à repérer :

- le traitement de l'espace en lien avec l'oppression et le secret ; le traumatisme engendré chez les personnes/personnages par la dictature
- le rôle du cinéma dans le travail de la mémoire historique en Espagne

2. Santiago Auserón, *Semilla del son*, 2003 : il s'agit, ici, de la bande-annonce d'un documentaire autobiographique du musicien espagnol Santiago Auserón, ex-leader du groupe de rock Radio Futura (1979-1992). Le documentaire est un *road-movie* musical qui met en scène un voyage à travers Cuba, à la recherche des racines de son art. Par le témoignage et les extraits de chansons, le chanteur et musicien réfléchit aux liens complexes entre l'Espagne et Cuba, au syncrétisme culturel et musical et à sa propre carrière. Les extraits du documentaire sont entrecoupés de cartons sur lesquels sont cités les prix et les critiques élogieuses reçus lors des premières projections dans divers festivals.

Les attendus :

- le syncrétisme culturel à Cuba
- le métissage
- les formes d'expression musicale caribéenne
- repérer les éléments historiques: le lien entre les États-Unis et Cuba, la date de 1898

Éléments implicites à repérer :

- le voyage comme vecteur de la construction identitaire
- le métissage dans le fond comme dans la forme de la bande annonce
- caractériser le point de vue du musicien sur les diverses thématiques abordées dans le document

3. *Infancia clandestina*, Benjamín Ávila (2012) : cet extrait est l'incipit d'un film historique se déroulant à la fin des années 1970. Il s'agit du retour en Argentine d'une famille de militants communistes, désignés comme *montoneros*, exilée à Cuba depuis plusieurs années. Les parents enregistrent sur un magnétophone les explications qu'ils donnent à leur enfant de douze ans, qu'ils ont décidé de faire revenir en Argentine de manière clandestine, pour reprendre la résistance active à l'intérieur de la dictature de la Junta militar (1976-1983). Ils devront faire le voyage séparément, Juan et sa petite sœur, encore bébé, devront traverser la frontière entre le Brésil et l'Argentine, avec l'aide d'un couple qui se fera passer pour leurs parents.



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

L'argumentation du père s'appuie sur la fascination de Juan pour la figure héroïque de Che Guevara, dont il retrace les étapes de la clandestinité avec des dessins. L'enfant devra adopter une fausse identité : Ernesto.

Les attendus :

- les idéologies (de la révolution cubaine et de la dictature argentine)
- los montoneros
- l'exil et le retour en Argentine
- l'identification des trois zones géographiques (Argentine, Cuba et la frontière brésilienne entre le Paraná et le nord de l'Argentine)
- Ernesto Che Guevara (notamment, périodes de guérillero et de clandestinité, au Congo – 1965 –et en Bolivie – 1967)
- l'identité dans un contexte de clandestinité
- les particularismes linguistiques argentins
- le construction de l'extrait en forme de va-et-vient temporels et géographiques

Éléments implicites à repérer :

- le sort d'un enfant dans une famille d'opposants politiques engagés et résistants qui ne souhaitent pas renoncer à la lutte
- le rôle du cinéma dans l'expression des émotions et dans la représentation d'un contexte de résistances et d'oppression

4. Ana Mariscal, *El Camino* (1963) : Pendant la période franquiste, une commission de censure dans un village espagnol, menée par le curé du village et un groupe de bigotes, a acheté un projecteur de cinéma pour distraire les jeunes du village et les empêcher de fricoter en cachette dans les bois alentours. L'extrait commence lorsque les jeunes se rebellent contre les ampoules de la salle de projection qui sont restées allumées pour les tenir sous surveillance. À la suite de l'incident, lors de la discussion entre les femmes et le curé, il est décidé de brûler le projecteur. Doña Lola, à la fin de l'autodafé, s'érige en garante de la morale chez les jeunes du village et part littéralement en croisade. Or, lorsqu'elle traverse le bois, elle tombe sur un couple de jeunes enlacés et démontre son ridicule.

Les attendus :

- la censure pendant la période franquisme
- la moral chrétienne sous le franquisme
- la aspirations à la libération sexuelle
- les formes de résistance (le cinéma, la jeunesse)
- l'Inquisition, les autodafés
- l'accent castillan qui mêle plusieurs registres de langue

Éléments implicites à repérer :

- l'humour de situation, dans les attitudes, dans le discours, dans la représentation des personnages
- le comique comme outil pour contourner la censure et dénoncer le pouvoir en place
- la représentation grotesque voire caricaturale des personnages qui incarnent l'Espagne franquiste



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

- le matriarcat comme obstacle à la modernité.

5. Pedro Lázaga, *El turismo es un gran invento* (1968) : cette comédie de la fin des années 1960 met en scène le dialogue de sourds entre le maire d'un village d'Aragon, Valdemorillo, et son secrétaire. Accompagné de quelques hommes du village, le maire prend la tête d'une visite du village pour proposer ses idées novatrices afin de faire de son village un centre touristique moderne, au même titre que les villages des côtes espagnoles. À ses divers arguments, son secrétaire oppose une vision du tourisme plus respectueuse du patrimoine historique et architectural. Les propositions absurdes et consuméristes du maire sont appuyées par les interventions lubriques d'un jeune du village.

Les attendus :

- l'accent aragonais
- la ruralité
- El *desarrollismo*
- l'Espagne traditionnelle à l'opposé d'une Espagne moderne fantasmée
- l'humour dans la représentation des personnages et ce qu'ils incarnent, l'humour de situation
- la naissance du tourisme

Éléments implicites à repérer :

- le cinéma comme miroir des enjeux économiques et de leurs limites
- les différentes formes de tourisme auxquelles aspirent les deux principaux personnages (le tourisme patrimonial *versus* le tourisme de *Sol y playa*, consommation et loisir)

6. Francisco Vargas Quevedo, *El violín* (2005) : extrait d'un film mexicain qui met en scène le face à face entre un patron, grand propriétaire terrien, et un paysan, Plutarco, accompagné de son petit-fils. Plutarco vient demander à son patron de lui prêter une mule pour aller chercher sa belle-fille, mère de son petit-fils. Dans un premier temps, le patron refuse et met en place, de manière cynique, un piège dans la négociation qui va amener Plutarco à lui signer un contrat en blanc. L'enfant se fait le témoin de cette manipulation et prend conscience de l'injustice que subit son grand-père.

Les attendus :

- le Mexique du XX^e et du XXI^e siècle et la perpétuation de la lutte paysanne et des inégalités de classe
- le traitement du personnage de l'enfant et du silence
- les mouvements de caméra et les plans qui disent les rapports de domination/soumission
- les grands noms et les dates de la Révolution mexicaine

Éléments implicites à repérer :

- la symbolique du piège comme représentation des inégalités et des abus de pouvoir
- le noir et blanc pour signifier l'atemporalité des injustices sociales tout au long du xxe et du xxie siècle au Mexique



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Liberté
Égalité
Fraternité

7. Rebeca Lane, *Ni una menos* (2017) : vidéoclip d'une chanson de rap engagé d'une chanteuse, poète, *artista* guatémaltèque. Le titre et les images de manifestations reprennent le combat mené lors de marches féministes en Argentine et dans divers pays d'Amérique latine. Après une introduction documentaire sur ces manifestations, le clip met en scène un groupe de cinq jeunes femmes qui se préparent à un combat et une résistance artistique contre les violences faites aux femmes. La préparation se termine sur une mise en scène symbolique de sororité qui réunit toutes les femmes latino-américaines.

Les attendus :

- la condition de la femme et les revendications en faveur des femmes en Amérique latine
- la symbolique des couleurs au service des messages politiques et/ou engagés
- les initiatives en faveur de la cause féminine : organismes, associations, mouvements, séries, films, etc.
- les faits divers en lien avec la thématique

les éléments implicites à repérer :

- la dénonciation intergénérationnelle et universelle au sein de l'aire hispanique
- la réappropriation du rap à des fins féministes
- l'art comme contre-pouvoir

8. Alejandro Marín, *Te estoy amando locamente* (2023) : extrait d'un film historique sur les mouvements de libération des droits des homosexuels à Séville, dans les années 1970. Au début de la Transition démocratique, un groupe de jeunes hommes et de jeunes femmes homosexuels sévillans du Movimiento de Acción Revolucionaria Homosexual Sevillano proteste devant la cathédrale contre l'arrestation arbitraire de Miguel, un jeune homosexuel. Sa mère et sa femme enceinte font irruption pendant la réunion et organisent la défense du jeune homme avec l'aide du groupe et d'une avocate.

Les attendus :

- la Transition démocratique et les années 1970
- les mouvements de libération des droits des homosexuels
- l'accent andalou, Séville et sa cathédrale
- la modernité des femmes comme moteur dans la révolution sexuelle à l'aube de la Transition démocratique
- la perpétuation des pratiques répressives dans les premières années de la Transition

Éléments implicites à repérer :

- l'importance du rôle de la mère qui incarne le changement et la prise de conscience de la nécessité de ce changement
- l'harmonisation progressive entre l'espace public et l'espace privée dans la lutte pour les droits des homosexuels

Structure de l'exposé et conseils

Corps de l'exposé/de l'analyse



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

L'exposé commence par une introduction qui doit s'appuyer sur le paratexte mais ne doit pas s'y limiter : le jury connaît le dossier et l'a sous les yeux, il attend donc des candidates et des candidats qu'ils dépassent la simple lecture du paratexte. Comme cela a déjà été souligné à propos des modalités de l'épreuve, nous conseillons vivement d'effectuer une lecture complète et attentive de la totalité du dossier : les documents qui accompagnent le support audiovisuel éclairent toujours celui-ci.

À ce stade de l'exposé, il n'est pas utile de reprendre, en espagnol, la totalité des éléments du cadre pédagogique (axe, thématique, projet de fin de séquence, etc.). En revanche, le jury attend des éléments de contextualisation géographique et sociolinguistique. Cette précision fait partie des attendus du jury, il est donc nécessaire de préparer une réponse étayée, illustrée, commentée, avec la terminologie spécifique qui s'impose, pour éviter toute approximation. Plusieurs des documents témoignent de la diversité des accents et des particularismes linguistiques en Espagne péninsulaire – accent andalou (Huelva et Séville), accent *maño* (Aragon) – et en Amérique latine – argentin, mexicain, cubain. Afin de prouver la bonne compréhension et de poser les bases du commentaire, il conviendrait de proposer *une restitution ordonnée et synthétique* du contenu du document (identification des personnages, des lieux, de la période et de la trame) et de clarifier le sens de celui-ci.

La formulation d'une problématique reste facultative. Cependant, elle doit être garante d'une cohérence argumentative et réflexive avec l'analyse proposée. Pour comprendre l'intention du document, il convient dans un premier temps d'identifier précisément la nature de celui-ci et d'étayer cette identification par des éléments formels précis. Par exemple, il n'était pas recevable de ne pas reconnaître la nature de bande annonce du document *Semilla de son* (en la confondant avec un extrait du documentaire lui-même) ou de pas repérer les inscriptions en surimpression du document *Infancia clandestina* (noms des acteurs, du réalisateur) qui indiquaient la nature d'incipit du film (et non une bande annonce). Ensuite, il convient d'apporter un argumentaire précis en lien avec les intentions et objectifs du document. A-t-il vocation à informer, dénoncer, illustrer, faire rire, émouvoir, promouvoir à des fins commerciales ou de sensibilisation, etc. ? À la fin de l'introduction, il est nécessaire d'indiquer clairement le plan qui sera suivi. La grande majorité des prestations repose sur un découpage chronologique. Au-delà du minutage qui doit être précisément énoncé, il est judicieux de caractériser d'un titre suggestif chacune des parties annoncées. Indiquer de manière simpliste « 1. *inicio*; 2. *desarrollo*; 3. *final* » ne met pas en avant des qualités de synthèse. A contrario, par exemple pour *Infancia clandestina*, proposer « 1. *En Cuba: proyecto de regreso a Argentina*; 2. *Cruzando la frontera: primeras instrucciones al niño*; 3. *Llegando a Argentina: la tapadera/el juego* » offre l'illustration du cheminement clandestin du retour en Argentine. Un découpage thématique serait recevable si le document s'y prête et s'il éclaire l'analyse de manière efficace.

Dans le développement de l'exposé, le principal écueil est celui de la description, de la paraphrase et de la glose d'éléments non compris. Le meilleur rempart contre une paraphrase audiovisuelle est le bon usage de la terminologie spécifique de l'analyse de l'image animée, mais si, et seulement si, celle-ci sert le sens. Autrement dit, le cœur méthodologique de cette partie de l'épreuve consiste à rendre compte de ce qui a été compris, en reliant systématiquement le fond (le contenu) et la forme (les procédés mis en œuvre), et en citant surtout abondamment ce qui a été entendu, en particulier des tournures idiomatiques si possible, mais également des



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Liberté
Égalité
Fraternité

phrases clés, qui font particulièrement sens. Tel est le cas du leitmotiv « *El remedio es peor que la enfermedad* » d'un des personnages féminins de l'extrait du film *El camino* qui résume à lui seul toute l'histoire de l'extrait et en donne le ton humoristique.

Le jury conseille aux candidates et aux candidats de sérier un nombre raisonnable de procédés filmiques, et surtout de montrer combien ceux-ci sont signifiants dans le document audiovisuel. Par exemple, l'identification du champ contre champ dans *El violín* ne peut être recevable que si ce procédé est mis au service de l'affrontement inégal entre les personnages.

Il ne faudra pas oublier que la bande-son fait partie intégrante de la construction du document audiovisuel. Les musiques ou bruitages doivent être identifiés, caractérisés et commentés, de même que les silences, le cas échéant (cf. *El violín*). Le jury conseille également de prêter attention aux procédés liés aux effets de lumière (obscurité symbolique de l'extrait de *La trinchera infinita* ; la blancheur dans *El violín*) et de couleurs (le vert et le violet dans *Ni una menos*).

Ce rapport n'est pas le lieu d'un rappel exhaustif de toute la terminologie indispensable pour l'analyse de l'image animée. Au cours de leur formation, les candidates et les candidats auront déjà consulté des ouvrages de synthèse et de référence, conçus à leur intention ou à celle du public universitaire de façon générale. Il convient de s'assurer de la connaissance de la terminologie en espagnol. Et, répétons-le encore une fois, un outil relevé sans commentaire en lien avec le contenu n'est pas pertinent : l'absence totale de termes spécifiques de l'analyse de l'image animée est autant pénalisée qu'une liste fourre-tout non commentée, qui noie le propos.

Au terme de l'exposé, le jury attend une conclusion qui ne doit pas se limiter à une répétition de ce qui a été dit mais qui en fait le bilan et qui propose une ouverture.

Comme indiqué dans la consigne, les candidates et les candidats doivent aussi choisir, dans le dossier, un ou deux documents qui seront traités lors du volet pédagogique. Dans cette partie en espagnol, la mention du choix doit toutefois être accompagnée d'une justification qui ne doit pas se limiter au lien thématique évident. Dans le cadre du dossier *Semilla del son*, il était judicieux d'utiliser le document 3, *La salsa, maravilloso sincretismo musical del siglo XX en el Caribe*, en guise d'anticipation puisqu'il permettait d'introduire le lexique nécessaire et les prérequis culturels à la compréhension de la bande annonce.

Langue espagnole et compétences communicationnelles

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



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

encore « *es importante* ». Il est exclu de mimer des guillemets : on doit faire la preuve de son expertise lexicale et choisir avec justesse et précision ses mots.

Les épreuves d'admission donnent également un aperçu de la posture professionnelle des candidates et des candidats. Lors de ces oraux, il faut faire la démonstration de ses compétences de communication, en soignant le volume de sa voix, en maîtrisant ses gestes, en communiquant réellement avec le jury. Il faut s'entraîner à juguler son émotion ou son stress afin de ne pas perdre ses moyens et de présenter son exposé avec conviction et clarté. Devant le jury, il convient d'adopter une posture formelle, sans relâchement ni familiarités.

Entretien avec le jury

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

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

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

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

MISE EN ŒUVRE PÉDAGOGIQUE

Rappel de la nature et des conditions de l'épreuve

La seconde partie de l'épreuve de leçon se déroule *en français*. *En s'appuyant sur le document audiovisuel, obligatoire et central, et de manière plus secondaire, sur un ou des documents complémentaires proposés dans le dossier, le candidat ou la candidate doit présenter*



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Liberté
Égalité
Fraternité

au jury les objectifs d'une séance de cours et exposer de manière précise ses propositions de mise en œuvre pédagogique.

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

Le jury attend un français de qualité académique. Le jury a valorisé l'utilisation d'une langue riche, soutenue, précise, nuancée et variée. Les scories de langage (la répétition incessante de « et voilà », « du coup ») sont à proscrire, ainsi que les formulations vagues (par exemple : « je demanderais aux élèves de... » sans préciser les modalités concrètes de l'activité). Une langue relâchée ou parfois familière est à éviter (« le prof », « les infos », « faire un récap », etc.). Cette année, le jury a souvent regretté la négligence de certaines phrases notamment la répétition fautive du sujet : « les élèves, ils... »

Place du document audiovisuel et des documents complémentaires

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

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

L'analyse du document audiovisuel, réalisée en espagnol lors de la première partie de l'épreuve est essentielle pour guider et réussir la deuxième partie, en français. En effet, lors de la première partie en espagnol, le candidat sera amené à expliciter le sens du document (compréhension et restitution) mais aussi ses enjeux et ses implications culturelles,



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Liberté
Égalité
Fraternité

civilisationnelles et, éventuellement, civiques. Or, bien souvent, le jury a constaté que dans la seconde partie de l'épreuve, en français, les candidats et les candidates se limitaient à une exploitation purement linguistique du document audiovisuel (en réception et en production) laissant de côté sa dimension culturelle, civilisationnelle ou civique.

Un conseil que l'on pourrait donner serait que, dès l'étape d'analyse qui lie fond et forme, le candidat ou la candidate pourrait se projeter dans la partie de mise en œuvre pédagogique pour penser aux stratégies d'accès au sens par les élèves de ces mêmes idées et éléments d'analyse perçus. Par exemple, dans *El violín*, les trois mouvements de l'extrait filmique mettant en scène le piège de la négociation pouvaient mener les candidates et les candidats à proposer des consignes de repérage qui permettraient aux élèves d'accéder à la structure du document qui de façon explicite montrait les différentes étapes du piège.

On notera d'ailleurs que le projet de fin de séquence invite les élèves à remobiliser des connaissances linguistiques, des compétences pragmatiques mais aussi des enjeux culturels, civilisationnels ou civiques qui ne doivent donc pas être perdus de vue lors de la construction de la séance. Certains projets de fin de séquence étaient présentés sous le libellé suivant : « *Con ocasión del 17 de mayo, día de la lucha contra las LGTBfobias, el « Conseil de la Vie Lycéenne » organiza un acto de sensibilización. Participarás grabando un podcast en el que recuerdas el movimiento LGBT en España y pones de realce los compromisos y valores que defiendes como ciudadano/a.* » Ce projet ne saurait se limiter à exploiter le document audiovisuel dans une perspective purement linguistique. Il y avait ici une dimension civilisationnelle et sociale qui devait faire l'objet d'entraînements et d'activités au cours de la séance.

Utilisation du sujet

Le sujet remis aux candidates et aux candidats fournit une série d'informations sur le cadre dans lequel s'insère la séance : on les invite à préciser et à justifier l'axe culturel dans lequel s'inscrit la séquence, ainsi que la thématique ou la problématique retenue pour traiter cet axe, ainsi qu'à identifier la ou les activités langagières mises en œuvre dans le projet de fin de séquence (afin de créer une cohérence avec les activités proposées lors de la séance). Ils peuvent être amenés à préciser le niveau de classe destinataire à partir des éléments fournis : cette précision doit être justifiée avec précision. Par exemple, le niveau de classe doit être relié aux descripteurs du CECRL et mis en relation avec les activités proposées. La thématique ou problématique indiquée apporte déjà des pistes sur la perspective choisie par l'enseignant pour exploiter le document audiovisuel et le ou les document(s) complémentaires. Enfin, le projet de fin de séquence est essentiel, car il va guider le candidat ou la candidate dans le choix des objectifs et des activités langagières retenues. L'exploitation du document audiovisuel et du ou des documents complémentaires doit apporter aux élèves des outils et des connaissances linguistiques et culturelles qu'ils remobiliseront dans la tâche de fin de séquence. Les activités langagières prévues dans la séance doivent entraîner, du moins en partie, les élèves à l'activité langagière qui sera évaluée à travers le projet final. Le jury a constaté trop souvent qu'on se limitait à mentionner le projet final sans en tenir compte, ensuite, dans les propositions de mise en œuvre de la séance.



Présentation des objectifs de la séance de cours

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

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

- où il veut conduire ses élèves : vers quels buts, quelles connaissances, quelles compétences (celles-ci doivent avoir des liens avec le projet final) ?
- quel est le point de départ, sur le plan des connaissances et des compétences ? Il convient ici de se pencher sur les prérequis nécessaires pour réussir les activités et de réfléchir aux activités d'anticipation.
- comment, en partant d'un point A (à déterminer : début de séquence, milieu de séquence, découverte ou au contraire remobilisation), le professeur amène ses élèves à un point B (les objectifs de la séance) en ayant toujours en vue le point C (projet de fin de séquence).

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

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

Il convient aussi de réfléchir à l'articulation et à la cohérence des objectifs entre eux. Ainsi, les objectifs pragmatiques ne sauraient être déconnectés des objectifs linguistiques, tout comme les objectifs linguistiques ne sauraient être détachés des objectifs culturels. L'élève qui doit atteindre un objectif culturel a besoin de mots, de tournures pour le comprendre et pour

le dire. Malheureusement, on a parfois tendance à atomiser les objectifs au lieu de les articuler de manière cohérente dans la séance.

Propositions de mise en œuvre et choix des activités

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

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

L'*entraînement à la tâche finale* est l'un des critères qui doit guider le candidat ou la candidate lorsqu'il s'agit de sélectionner les activités qu'il proposera aux élèves. Par exemple, dans un dossier où la tâche finale était « *Con el motivo del día de la identidad latinoamericana, preparáis en grupos una exposición sobre la riqueza cultural hispanoamericana* », on pouvait s'appuyer sur les différents genres musicaux relevés dans le document 3 dans la phase d'anticipation, et le genre du son relevé dans la vidéo pour préparer leur exposition. Ensuite, les points de repérage demandés lors de l'activité de réception pouvaient servir de colonne vertébrale à la préparation du projet (type de musique, origine, chanteur ou musicien emblématique). Un temps de recherche et d'expression écrite collective pouvait être prévu en fin de séance.

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

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

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

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

- toutes les images ne sont pas nécessairement « déclencheuses de parole » : commencer une séance par un document complémentaire qui est une image n'est pas pertinent si cette image comporte de l'implicite ou requiert des connaissances préalables pour être comprise.
- *projeter les images du document vidéo sans le son, ou le son de la bande vidéo sans les images est rarement pertinent*. Dans la bande annonce de *Semilla del Son*, document dont la thématique est l'identité à travers la musique, proposer un premier visionnage sans le son est inopérant, inacceptable et irrecevable.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

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

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

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

- 1) le document peut faciliter l'entrée dans le document audiovisuel en permettant de contextualiser, d'acquérir ou de remobiliser le bagage culturel et/ou lexical nécessaire à la bonne compréhension du document vidéo, qui reste le document central.
- 2) le document peut être utilisé en prolongement du document audiovisuel (par exemple, lors de la séance suivante ou d'un travail maison) pour remobiliser certains acquis, mais également pour enrichir la perspective ou inviter les élèves à adopter un autre point de vue sur le fait civilisationnel évoqué par le document vidéo. On pourra ainsi choisir des documents qui se complètent ou qui s'opposent.

Le ou les documents annexes doivent faire l'objet d'une didactisation opérante. Proposer en prolongement de l'extrait vidéo un travail maison de compréhension de l'écrit sur un texte complexe, sans cadre et sans outils préparatoires, n'est pas réalisable. Enfin, on rappelle que les documents annexes ne doivent pas être compris comme supports des autres séances de la séquence, mais bien comme des outils en vue de faciliter l'accès au sens du document audiovisuel faisant l'objet de la séance.

Posture professionnelle

Le jury évalue également la capacité du candidat ou de la candidate à se projeter dans une classe. Par conséquent, *le jury rappelle qu'il évalue une posture professionnelle et une proposition analytique d'un sujet précis et non une pratique personnelle : toute référence à des rituels, à l'écriture de la date et à l'appel n'ont pas leur place dans cet exercice.*



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

- Le candidat ou la candidate veillera tout particulièrement à *s'exprimer de manière claire et bien audible*.
- *La présence à l'oral, le regard* (qui doit s'inscrire dans l'échange), *la posture physique* sont des éléments à soigner. On évitera les attitudes nonchalantes ou certaines postures qui semblent dénoter un repli sur soi-même. De même, il convient de s'entraîner pendant l'année, pour parler avec conviction. L'épreuve de leçon demeure un exercice de communication orale et constitue un exercice de persuasion.
- *La qualité de la langue* est importante lors de l'exposé, mais aussi lors de l'entretien : des exposés de bonne tenue ont parfois été suivis d'échanges dans une langue plus relâchée ou imprécise.
- On soulignera également *l'importance de la clarté et de l'organisation* pour un futur professeur. Le jury a valorisé les exposés clairs et structurés, qui révélaient une organisation rigoureuse et réfléchie.
- *Le dynamisme du candidat ou de la candidate, ainsi que sa réactivité* ont également été des éléments appréciés par le jury. On évitera ainsi de présenter des exposés avec un débit de parole trop lent ou trop monocorde.
- *Adopter une posture professionnelle signifie aussi être capable de réflexion, de recul et de pondération*. Il faut éviter les approches mécaniques ou schématiques (« je propose telle activité parce qu'on m'a appris à le faire »). Le jury a tout particulièrement valorisé les candidats ou les candidates capables de nuancer ou d'apporter des modifications à leur propositions initiales. L'écoute, la réflexion, l'adaptabilité sont des qualités nécessaires à un futur professeur appelé à travailler dans le domaine de l'humain.

Quelques conseils aux futurs candidats et futures candidates

Il est conseillé de *s'entraîner* à cette épreuve et plus largement à *la prise de parole en français* tout au long de l'année de manière à éviter imprécisions et hésitations. Pendant l'année de préparation, il est recommandé, si cela est possible, de *mettre à profit les stages et d'observer les pratiques en classe*. Cela permettra d'avoir des exemples concrets d'activités et de tâches précises que les élèves peuvent effectuer. Les principes et concepts théoriques (comme, par exemple, la différenciation pédagogique, la gestion de l'hétérogénéité, l'égalité des chances, l'importance de l'élément culturel dans l'enseignement des langues vivantes) ne sont pas suffisants s'ils ne sont pas accompagnés de consignes précises qui permettent leur mise en œuvre concrète, sur le terrain.

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



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Il est également souhaitable de travailler en salle de préparation et, plus largement, lors des entraînements pendant l'année de manière à *optimiser l'utilisation du brouillon et à le rendre son exploitation plus efficace, car la qualité de la communication et des contenus proposés au jury en dépend directement*. Ainsi, il est conseillé d'organiser son brouillon de manière rigoureuse pour présenter un exposé qui propose une véritable progressivité, éviter des redites ou des oublis. Un brouillon suffisamment précis permettra à la fois de faciliter la prise de parole à l'oral (en évitant les hésitations et les silences) et de présenter des propositions convenablement explicitées et argumentées. En revanche, tout rédiger au brouillon est à proscrire pour des questions de gestion du temps et d'optimisation de la communication : le jury ne souhaite pas qu'on se contente de lire ses notes.

ÉPREUVE D'ENTRETIEN

Rapport établi par Ghislaine Geoffroy et Florence Prétot-Arbogast

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

Cette épreuve *en langue française uniquement* 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 session a permis une nouvelle fois au jury de constater la qualité des prestations de la grande majorité des admissibles, ce qui témoigne d'une préparation sérieuse et d'une bonne connaissance des modalités de l'épreuve. À cet égard, nombre de conseils et d'exemples de mises en situation ainsi qu'une sitographie de ressources indispensables figurent sur le site [devenirenseignant.gouv.fr](https://www.devenirenseignant.gouv.fr) (<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

Au cours de la première partie de l'épreuve, il faut présenter pendant cinq minutes au maximum l'exposé de son parcours professionnel et de ses motivations, *sans aucunes 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 son propos initial. La fiche individuelle de renseignement, transmise préalablement, est à la disposition du jury mais seule la prestation orale est évaluée. En outre, l'échange avec le jury porte sur cette seule 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. Les candidates et les candidats sont invités à analyser chacune des situations et

répondent aux questions posées. Ils sont appelés à mobiliser leurs connaissances pour proposer des pistes de solution et d'action visant à résoudre le problème identifié dans chacune des situations proposées.

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 préparés, 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, ou encore relevant de la déontologie, acquis nécessaires pour l'exercice du métier d'enseignant sous le statut de fonctionnaire de l'État. 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. Il est donc bienvenu de s'y référer.

Un *exposé construit*, avec une introduction, un développement et une conclusion, permet au jury de suivre avec facilité la pensée du candidat ou de la candidate, d'appréhender ses expériences diverses et d'évaluer les compétences en cours d'acquisition ou acquises. Il est attendu qu'on prépare avec soin cette partie de l'épreuve qui donne à voir *une posture professionnelle, une capacité à se projeter dans ce métier ainsi que des qualités de rigueur, d'organisation, de clarté*, fondamentales pour exercer le métier d'enseignant.

La présentation de tout parcours antérieur, même atypique, est recevable, du moment que la candidate ou le candidat est en mesure de le relier aux missions futures de l'enseignant et d'en tirer parti. De même, les parcours de master MEEF, de contractuel ou toute autre expérience d'enseignement qui met en valeur les stages et/ou les 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. *Une approche distanciée de ces expériences* a permis de montrer la compréhension des enjeux futurs et d'évoquer la mise en place de stratégies judicieuses pour surmonter les obstacles auxquels certains ont pu être confrontés.

La présentation de situations d'enseignement innovantes, de mises en œuvre efficaces et équitables favorisant la réussite des élèves (prise en compte de la diversité du public), à la condition d'être clairement et concrètement illustrées, tout comme une analyse réflexive pertinente, ont constitué autant de points qui ont retenu l'attention du jury. La mention des difficultés rencontrées, accompagnées d'une régulation et/ou d'un réajustement, et donc de solutions envisagées, a fait l'objet d'échanges fructueux.

Le jury a mis en valeur les prestations des candidats et des candidates qui ont réussi à dépasser le simple attrait exercé par la discipline et à souligner la volonté d'intégrer une équipe éducative et de travailler de façon collaborative. Comprendre et démontrer qu'enseigner dépasse le périmètre de la classe a été un point particulièrement valorisé (projets pluridisciplinaires, interdisciplinaires, transversaux).

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

La plupart ont su montrer une connaissance très approfondie du fonctionnement d'un établissement et s'est ainsi démarquée. Il est primordial, en effet, d'acquérir une vision systémique de l'École. D'aucuns sont allés jusqu'à évoquer un travail collaboratif avec tous les acteurs de l'établissement sans oublier le ou la professeure documentaliste.

Les écueils

Il conviendra donc d'éviter d'élaborer un catalogue ou une présentation linéaire et chronologique qui ne mettrait pas en relief les points saillants et les compétences attendues, propres au métier de professeur.

Il est déconseillé également d'énumérer systématiquement toutes les compétences requises du référentiel de manière mécanique pour ne pas donner un caractère répétitif et artificiel à la prestation. Par ailleurs, un exposé qui ne montre pas une connaissance fine et solide du métier n'est pas convaincant.

Les prestations qui trahissent une méconnaissance totale de l'environnement professionnel et une absence de projection dans ce futur métier sont également pénalisées.

Certaines candidates et certains candidats, dans un souci de bien faire, ont mémorisé leur exposé, lequel a été récité durant l'épreuve orale de façon monotone. De ce fait, il leur a été difficile de rendre ce récit vivant ou captivant, compétence communicationnelle cependant attendue chez un enseignant. De plus, on s'est parfois exposé, ce faisant, à des trous de mémoire et la prestation orale en a perdu en naturel et en fluidité.

Les conseils

Le jury attend une projection précise, étayée et illustrée par des exemples, ainsi que des connaissances assurées du métier et des contextes d'enseignement. Nous déconseillons aux candidates et aux candidats d'exposer des événements curriculaires sans lien réel avec le métier d'enseignant. Il faudra donc veiller à prendre de la hauteur et à faire ressortir la richesse d'une formation académique ou de toute autre expérience significative.

Un ton monocorde, une voix mal posée ou encore une forte théâtralisation sont à éviter. Une terminologie adaptée et juste est également conseillée tout comme une gestuelle contrôlée, posture attendue au cours de l'épreuve et dans le cadre de l'exercice du métier.

Un dernier point d'attention concerne une gestion du temps autonome par la candidate ou le candidat. Le jury a pu entendre des présentations parfois trop succinctes ou incomplètes car trop longues. Un entraînement régulier à la prise de parole sans notes permettra aux candidates et aux candidats de maîtriser le temps imparti.

Le temps d'échange

Lors de l'échange avec le jury, des compétences communicationnelles, utiles à l'exercice du métier d'enseignant, sont indispensables. Elles procèdent d'une posture adaptée et ouverte. Il conviendra de porter une attention particulière 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. Le jury appréciera donc d'une candidate ou d'un candidat qu'il fasse montre d'une attitude réceptive et qu'il sache tirer parti des questions posées,

lesquelles n'ont pas pour but de déstabiliser ou de prendre en défaut. Au contraire, lors de ce moment, on invite à clarifier, préciser, voire à approfondir la pensée sur des aspects insuffisamment développés lors de l'exposé. Il est donc pertinent de prendre en compte l'intégralité des questions posées pour rebondir de façon opportune aux sollicitations bienveillantes des membres du jury, sans s'enfermer dans ses propositions. Les membres du jury ont été sensibles à la réactivité, au bon sens et à la capacité à nuancer.

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

Cette partie se divise en deux mouvements, comme précisé précédemment. Lecture est faite par un membre du jury de chaque situation, de la situation d'enseignement et de la situation en lien avec la vie scolaire. Pour chaque cas, un temps de réflexion ne pouvant excéder deux minutes est laissé au candidat ou à la candidate avant que ne soit énoncée sa proposition.

Ce temps permet d'évaluer la faculté et l'aptitude de la candidate ou du candidat à construire un raisonnement dans le cadre du concours, à mobiliser les valeurs de la République et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire – loi du 20 avril 2016 –, obligations de dignité, d'impartialité, d'intégrité, de probité, de neutralité, de respect de la laïcité, devoir de réserve, lutte contre les discriminations et les stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.), qu'il s'est appropriées au prix d'un travail de préparation régulier, et à les faire connaître et partager.

La candidate ou le candidat est amené 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 soumis à la sagacité des candidates et des candidats, portent, de façon générale :

- Sur 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
- Sur 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)
- Sur les droits et obligations des fonctionnaires
- Sur 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.

Ces situations professionnelles ont permis d'évaluer chez les candidates et les candidats :

- La qualité de l'identification des valeurs républicaines : savoir les nommer, les définir
- La connaissance des textes officiels et du cadre réglementaire en vigueur, des références juridiques, du référentiel des métiers de l'éducation
- La faculté à s'appuyer sur les programmes, sur les parcours ou sur les dispositifs
- La capacité à se projeter, à faire des propositions
- La faculté à adopter une posture attendue, en lien avec la neutralité et les obligations de l'agent public, et à considérer la dimension éducative
- La connaissance des différents acteurs de la communauté éducative et de leurs fonctions
- La capacité à mobiliser ces personnes ressources présentes dans un établissement scolaire

Les mises en situation

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

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

Les situations relatives à la vie scolaire

- Relations enseignants/parents d'élèves au sein ou à l'extérieur de l'établissement
- Responsabilité de l'enseignant et sécurité
- Demandes d'autorisation d'absences ou de dispenses
- Cas de harcèlement, d'atteinte à la vie privée
- Gestion d'internet et des médias en liaison avec les valeurs de la République

Il est attendu des candidates et des candidats qu'ils soient en mesure :

- D'analyser, de façon méthodique et avec la méthodologie adaptée, précisément et de façon nuancée, les faits énoncés dans les situations qui sont proposées, de caractériser les difficultés qu'elles contiennent, en mobilisant des valeurs ou des éléments institutionnels ou réglementaires
- De distinguer clairement les valeurs de la République des principes, et de bien identifier quels éléments sont en jeu
- De définir la situation et de porter une appréciation réfléchie et argumentée, débouchant sur des préconisations précises : que convient-il de faire (ou de ne pas faire) au regard des principes, des valeurs et des règles qui régissent la République et le service public en matière d'éducation ?

- De proposer une gestion de cette situation dans la classe, à court et moyen terme (ce que je fais sur le moment, ce que je peux envisager par la suite ; ainsi, une situation peut devenir une opportunité pédagogique)
- D'identifier les acteurs ou instances sur qui s'appuyer pour gérer la situation au sein de l'établissement, voire au niveau académique.

Le jury valorise les connaissances des candidates et des candidats relatives à la déontologie des fonctionnaires ainsi que les prestations de celles et ceux qui manifestent éthique professionnelle et sens des responsabilités (compétence C6 du *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*).

Dans le cas précis posé par la situation, la candidate ou le candidat doit faire référence aux textes réglementaires, aux fondements du système éducatif actuel, au fonctionnement d'un établissement public local d'enseignement (EPL), qui repose notamment sur le chef d'établissement, sur le conseiller principal d'éducation (CPE) et le service de la vie scolaire, sur le personnel de santé, éventuellement sur le psychologue de l'Éducation nationale (PsyEN), sur les professeurs principaux, sur les différentes instances et autres partenaires. Il est attendu des candidates et des candidats qu'ils veillent tout particulièrement à inscrire leur intervention dans un cadre collectif et à solliciter les personnels compétents dans le respect de la chaîne hiérarchique.

Dans le cadre de cette épreuve, il convient de se préparer à la prise de connaissance immédiate d'une situation professionnelle et à son analyse rigoureuse pour envisager des actions adaptées. L'exercice impose de relier les valeurs et les principes de la République aux solutions envisagées.

Lors de plusieurs prestations orales, on a assisté à l'exposition d'analyses fines et fouillées, montrant une bonne appréhension des sujets. Elles témoignent d'un entraînement efficace. Des candidats et des candidates ont su réaliser une analyse approfondie, déceler les enjeux liés à la situation, en utilisant à bon escient le temps imparti et une terminologie appropriée. Ils ont fait montre d'une réflexion aboutie et adossée aux textes officiels. A contrario, des propositions trop brèves, voire approximatives, certaines où valeurs et principes étaient confondus, en ont desservi d'autres. D'aucuns se permettent de couper la parole aux membres du jury ou de répondre de façon hâtive et précipitée, sans prendre le temps de bien cerner la question posée.

Il est impératif d'écouter et de lire très attentivement la consigne afin d'éviter toute interprétation erronée. À titre d'exemple, la confusion entre fille et garçon sur un sujet de situation d'enseignement – présentée ci-dessous – a engendré de fâcheux contresens. En outre, il convient de ne pas confondre les différentes valeurs de la République ni de faire de la laïcité un principe passe-partout et de la liberté pédagogique une notion fourre-tout. On a remarqué une tendance à vouloir absolument plaquer des réponses toutes faites, inappropriées, sans lien avec la situation décrite. Prendre de la hauteur par rapport à la situation proposée et savoir faire une analyse appropriée et juste s'avèrent indispensables. Enfin, on ne peut que déplorer que certaines candidates et certains candidats omettent de traiter la dernière question, à savoir : « Comment les enseignements de langues vivantes contribuent-ils à la promotion des valeurs de la République ? »

Le jury doit pouvoir, à travers cet exercice, mesurer la capacité à réagir, à hiérarchiser des choix, à adopter un positionnement adéquat, à incarner la posture de l'éducateur, à être le garant des valeurs de la République. Ainsi, les candidates et les candidats doivent faire preuve d'engagement et traiter la situation en mettant l'élève au centre des préoccupations éducatives : écoute, prise en compte des besoins de l'adolescent, vigilance, protection, accompagnement.

Il est indispensable, d'autre part, de faire la distinction entre punition et sanction, et de proposer une gradation pour ces dernières. La faculté à s'appuyer sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, sur les quatre parcours éducatifs et sur la discipline enseignée pour la résolution de la situation présentée est fortement souhaitée.

En réponse à la question 3, pour la mise en situation d'enseignement (Comment les enseignements de langues vivantes contribuent-ils à la promotion des valeurs de la République ?), les candidates et les candidats sont invités à mobiliser leurs connaissances sur les programmes en vigueur, au collège comme au lycée, et à ne pas ignorer les aspects civilisationnels. On réfléchira donc aux ancrages pédagogiques et disciplinaires possibles en lien avec la situation professionnelle en s'appuyant sur des exemples précis et concrets. Les langues vivantes favorisent le développement des valeurs de citoyenneté, de fraternité, de solidarité, d'entraide, de respect, de tolérance, d'acceptation de l'autre dans sa différence, etc.

Tout ce qui renvoie à la capacité à communiquer dans le cadre de la première partie de l'épreuve vaut également pour la seconde. Nous attirons une fois encore l'attention des candidates et des candidats sur la nécessité de s'emparer des sollicitations et des relances bienveillantes du jury pour compléter ou rectifier de façon opportune leur propos et, par conséquent, de présenter avec exactitude la situation et sa résolution sans pour autant mobiliser la parole et l'intégralité du temps imparti. Il conviendra de ne pas se fermer à la reconsidération de certains éléments. Reconnaître la limite des pistes énoncées, proposer des alternatives plus pertinentes, c'est démontrer sa flexibilité et sa réactivité. Les membres du jury ont été sensibles à la capacité à analyser, à faire preuve de discernement et à interagir, à rebondir et à rectifier le propos.

Analyses de sujets de la session 2024

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

Situation A :

Lors de la dernière heure de cours avant les congés de Noël, vous proposez à vos élèves de chanter des *villancicos*. Au retour des congés, vous recevez un courrier d'un parent d'élève qui s'insurge et remet en cause ce choix, considérant qu'il s'agit d'un chant religieux qui s'oppose aux valeurs de l'école publique et laïque.

➤ 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 l'enseignement des langues vivantes, et plus particulièrement de l'espagnol, contribue-t-il à la promotion des valeurs de la République ?

Pistes de réflexion pour les mises en situation professionnelles proposées

Analyse de la situation

En considérant que le *villancico* est un chant religieux et que, partant, il va à l'encontre des valeurs et principes de l'école républicaine, publique et laïque, le parent d'élève met en exergue l'argument suivant : chanter, c'est adhérer au message porté par la lettre du texte et donc servir un culte.

– Valeurs et principes en jeu :

Les valeurs et principes mis en jeu dans cette situation sont tout d'abord les principes de laïcité et de neutralité (interdiction de prosélytisme). La laïcité est convoquée, c'est un principe constitutionnel (la France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale), juridique (séparation des Églises et de l'État ; Art 1 : la République assure la liberté de conscience ; Art 2. : la République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte), et républicain. Par ailleurs, mentionnons la liberté pédagogique de l'enseignant dans ce cadre réglementaire (liberté du choix pédagogique, choix du support). Autre point à évoquer : la co-éducation ne signifie pas ingérence.

– Les arguments de l'enseignant :

Il convient de ne pas opérer de confusion entre le culturel et le cultuel : si le chant est lié à la Nativité et, semble renvoyer, de ce fait, à une appartenance religieuse, ses qualités musicales et poétiques, ainsi que sa dimension artistique et historique, l'arrachent au culte et à la sphère religieuse, et lui confèrent une valeur culturelle et patrimoniale.

– Contextualisation :

Un *villancico* est une composition poétique (en hexasyllabes ou heptasyllabes avec *estribillo*) et musicale du Moyen-Âge, semblable à la *dansa* provençale, au virelai ou à la chanson balladée française. D'origine populaire, il devient, en Espagne, à la Renaissance, la forme la plus courante de la chanson lyrique, et atteint son apogée à l'époque baroque, avant de décliner. Ses thématiques sont tout autant profanes (chants de bergers et de bergères où l'on traite de la beauté féminine ou de la nature) que dévotes, avec une prédilection, dans ce second champ, pour la Nativité. D'un point de vue étymologique, *villancico* renvoie tout d'abord au milieu populaire, ce vocable étant encore synonyme de *villano* au début du XVII^e siècle. Au sens actuel et courant du terme, les *villancicos* désignent des chants que la tradition invite à chanter à la période de Noël. Ils sont aujourd'hui l'expression d'une culture authentique et ne relèvent pas nécessairement d'un culte.

– Solutions envisagées :

- Prévoir un échange en amont entre l'enseignant et le chef d'établissement
- Organiser une rencontre avec la famille, si nécessaire, en présence d'un membre de l'équipe de direction selon le degré d'incompréhension, voire de révolte de la famille qui revendique le principe de laïcité de l'école publique

- Prendre l'attache du collègue en charge de l'Enseignement Moral et Civique
 - Contacter le référent « Valeurs de la République » en établissement, ou à la DSDEN
 - Contacter, au besoin, l'équipe académique « Valeurs de la République »
- Contribution des Langues Vivantes :
- Un des objectifs en cours de Langues Vivantes est de valoriser les apports culturels, d'apporter de la richesse culturelle, tout en combattant l'ignorance, le prosélytisme. Les langues vivantes y contribuent en offrant un large éventail d'expressions artistiques qui sont des objets d'étude en soi et non des productions visant à défendre un culte ou une opinion.
 - L'étude d'un *villancico* s'effectuera sous l'angle d'une expression artistique authentique. Ce travail permettra d'ouvrir les élèves à un patrimoine culturel.
 - Chanter représente un acte de cohésion sociale, une activité collective et coopérative, éloigné de toute pratique culturelle.
 - Cette pratique pédagogique permet de travailler en lien avec la discipline, l'Éducation musicale et le chant choral. Chanter, c'est contextualiser, objectiver, prendre du recul face aux œuvres, voire développer l'esprit critique. Il faut donc faire le distinguo entre un chant et la célébration d'un culte.

Situation A :

Vous êtes enseignant.e en collège, en classe de cinquième. Vous avez effectué un plan de classe et les élèves sont toujours installés à côté du même camarade afin de travailler en binôme. Le père d'un élève sollicite via l'ENT un rendez-vous avec vous. Il conteste le travail en binôme et ajoute que son fils perd son temps avec sa voisine qui est moins « forte » que lui. Elle l'empêche de travailler et le déconcentre. Il vous demande de le séparer de sa voisine et de le placer à côté d'un garçon.

- 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 l'enseignement des langues vivantes, et plus particulièrement de l'espagnol, contribue-t-il à la promotion des valeurs de la République ?

Pistes de réflexion pour les mises en situation professionnelles proposées

Analyse de la situation :

Nous sommes en début de cycle 4. Un plan de classe a été réalisé et la modalité de travail choisie par l'enseignant est le travail en binôme.

Il est à noter que la contestation du parent porte sur la mixité de genre du binôme. Il met en avant les conséquences négatives sur le travail et l'attention en classe de son fils et porte un jugement sur le niveau de l'élève fille, supposée « moins forte ». Ce parent remet en cause les pratiques pédagogiques de l'enseignant, en portant atteinte au choix pédagogique de ce dernier. Il conteste également le principe d'égalité fille-garçon, de la mixité, tout en s'arrogeant le droit d'évaluer un élève. Il souhaite enfin choisir, par la demande formulée, le binôme de son fils.

– Valeurs et principes en jeu :

- Liberté pédagogique de l'enseignant (Code de l'Éducation art. L912-1-1)
- Égalité fille-garçon (Code de l'Éducation art. L111-1)
- Valeur de fraternité (respect d'autrui et mise en œuvre de la solidarité)
- Principes de coopération et d'entraide. L'interaction est enrichissante, bénéfique et permet d'apprendre des autres

– Solutions envisagées :

- Organiser une rencontre avec le parent (*Référentiel des compétences des métiers du professorat* : compétence 12, coopérer avec les parents) et défendre ses choix pédagogiques et son expertise d'évaluateur (compétences P3, P4, P5)
- Écoute et prise en compte de la parole du parent, présentation au parent de l'intérêt d'un travail en binôme (développer les compétences psychosociales comme l'entraide, la coopération, la collaboration, les compétences de médiation)
- Rassurer le parent sur l'acquisition de savoirs et de compétences chez son fils
- Rappeler les valeurs et principes de l'école : égalité, fraternité, entraide, respect, solidarité, etc.
- Ne pas céder à la pression et expliquer ; instaurer un dialogue constructif
- Si cette situation n'est pas isolée, il convient d'en informer l'équipe éducative, la ou le CPE, le personnel de santé, le référent égalité fille-garçon de l'établissement et/ou le référent académique. Un travail dans le cadre du Comité d'Éducation à la Santé et Citoyenneté pourrait également être envisagé.

– Contribution des langues vivantes :

- La pratique en langue vivante étrangère d'activités langagières, dont l'expression orale en interaction pour développer l'autonomie langagière des élèves, d'où cette modalité de travail en binôme ; « [les élèves] sont "acteurs sociaux" et utilisent les langues dans le monde réel, pour créer et transmettre du sens, souvent en collaboration »
- Entraînement à l'EOI à vue formative
- Formation de la personne et du citoyen : construction d'une citoyenneté (domaine 3 du S4C)
- Respect des règles de fonctionnement et de la vie collective
- Le travail en groupes mixtes renforce l'égalité fille/garçon

Situation B :

L'enseignant.e qui a oublié de faire des photocopies quitte ses élèves pour se rendre en salle des professeurs et photocopier le document support du cours.

De retour, en classe, l'enseignant ou l'enseignante trouve son cartable ouvert et se rend compte de la disparition de son portefeuille.

- 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 pour les mises en situation professionnelles proposées

Analyse de la situation B

Nous constatons une attitude peu responsable de l'enseignant(e) qui a laissé ses élèves sans surveillance. Est convoquée ici la compétence C6, « Agir en Éducateur responsable et selon des principes éthiques » du *Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation* :

– « contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et gérer les violences scolaires [...] »

– « contribuer à faire respecter le règlement intérieur les chartes d'usage »

À noter également, le manque de rigueur dans l'anticipation et la préparation des supports. La responsabilité de l'enseignant(e) est engagée pour défaut de surveillance (cf. Circulaire N°96-248 du 25 octobre 1996). Il faut ajouter à cela la problématique liée à la complexité de l'investigation et à l'identification des coupables du vol.

– Principes et valeurs de la République du point de vue de l'élève :

- La fraternité et le respect des biens d'autrui et des lois de la République.
- L'École comme lieu d'apprentissage des valeurs de la citoyenneté et de l'expérience de la société sous toutes ses facettes. Il conviendra de citer le parcours citoyen et le S4C.

– Principes et valeurs de la République du point de vue de l'enseignant :

- Les principes de l'Éducation Nationale et les compétences des professionnels de l'éducation qui doivent agir en éducateurs responsables et selon des principes éthiques pour contribuer notamment à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves (*Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* – Arrêté du 1-7-2013).

– Solutions envisagées :

- Dans un premier temps, l'enseignant(e) pourra s'adresser à toute la classe en se gardant d'accuser qui que ce soit. Il sera pertinent d'inviter les coupables à déposer le portefeuille dans le casier de l'enseignant(e) ou un autre lieu moins fréquenté.

- Attitude d'adulte responsable : l'enseignant(e) pourra en référer à la direction de l'établissement ainsi qu'au CPE qui détermineront la suite à donner (dépôt de plainte ? Conseil de discipline ?) pour ce qui est de la résolution et des sanctions.
- Dimension éducative : au cas où les coupables seraient identifiés, en fonction du contexte, la direction pourra décider d'une sanction, sinon, l'équipe éducative pourra choisir la punition pour favoriser la recherche d'une réponse éducative personnalisée.
- Éduquer à la responsabilité en s'appuyant sur le socle de connaissances, de compétences et de culture, en particulier son domaine 3, « la formation de la personne et du citoyen » ; s'appuyer sur le parcours citoyen pour promouvoir la défense des personnes et des biens.

Rappel de la loi : si des suites sont envisagées au pénal, le vol peut être puni de trois ans de prison et de 45 000 euros d'amende. C'est la volonté de voler qui est réprimée. La peine est applicable même si l'auteur restitue l'objet après son vol.

Nota bene : les punitions scolaires sont prononcées par les professeurs, les personnels de direction, d'éducation ou de surveillance. Elles le sont également par le chef d'établissement sur proposition d'un personnel administratif, technique, social, de santé, ouvrier ou de service.

Les sanctions disciplinaires sont prononcées, selon les cas, par le chef d'établissement ou par le conseil de discipline, et inscrites au dossier administratif de l'élève. Elles concernent des atteintes aux personnes ou aux biens ainsi que des manquements graves ou répétés aux obligations des élèves.

Afin d'acquérir les connaissances requises, le jury recommande les lectures ci-dessous qui constituent les éléments incontournables d'une solide préparation à l'épreuve d'entretien. En effet, pour construire et s'approprier une déontologie professionnelle, le candidat ou la candidate dispose, entre autres, des ressources et textes suivants :

- Le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation : <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>
- Les droits et obligations du fonctionnaire présentés sur le portail de la fonction publique : <https://www.fonction-publique.gouv.fr/droits-et-obligations>
- Les articles L 111-1 à L 111-4 et l'article L 442-1 du code de l'Éducation
- « Les valeurs de la République à l'école » (<https://www.education.gouv.fr/les-valeurs-de-la-republique-l-ecole-1109>)
- Le vade-mecum « La laïcité à l'École » (<https://eduscol.education.fr/1618/la-laicite-l-ecole>)
- Le vade-mecum « Agir contre le racisme et l'antisémitisme » (<https://eduscol.education.fr/1720/agir-contre-le-racisme-et-l-antisemitisme>)
- Conseil des sages de la laïcité (« L'idée républicaine » ; « La République à l'école », etc.) <https://www.education.gouv.fr/le-conseil-des-sages-de-la-laicite-41537>
- Le parcours magistère « Faire vivre les valeurs de la République » : <https://magistere.education.fr/f959>
- Le site IH2EF : <https://www.ih2ef.gouv.fr/laicite-et-services-publics>.



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

- Prévention et lutte contre le harcèlement : <https://eduscol.education.fr/974/le-harcelement-entre-eleves>
- Le service public de l'école inclusive : <https://eduscol.education.fr/1144/le-service-public-de-l-ecole-inclusive>
- L'éducation au développement durable : <https://eduscol.education.fr/1117/education-au-developpement-durable>



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

ANTHOLOGIE DE SUJETS DE LEÇON

CAPES EXTERNE & CAFEP-CAPES D'ESPAGNOL

Session 2024

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : Ana MARISCAL, *El Camino*, 1963 (édition restaurée 2020)

Document 2 : Carlos GIMÉNEZ, *Paracuellos 2*, Barcelona, Glénat, 2000.

Document 3 : Federico GARCÍA LORCA, *La casa de Bernarda Alba*, Acto III, Barcelona, Espasa Calpe, 1994.

Document 4 : Charo NOGUEIRA, *La mujer que dijo basta: la larga lucha por la igualdad y contra la violencia de género en España (1970-2017). Memorias de Ana María Pérez del Campo Noriega*, Libros.com, 2018.

Document 5 : Miguel BRIEVA, *Obras incompletas de Marcz Doplacié*, vol. I, Bilbao, Belleza Infinita, 2012.

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

Intitulé de la séquence : Orden moral y control social bajo el franquismo: formas de resistencia

Le projet de fin de séquence est le suivant : Una abuela le cuenta a su nieta cómo vivió su adolescencia en la España de los años 50 entre sumisión a la moral imperante y ganas de rebeldía. Apoyándose en los documentos estudiados en la secuencia imagine un diálogo entre las dos y represéntelo en clase.

La séquence s'adresse à une classe de : Terminale de spécialité 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 FRANÇAIS, en vous appuyant sur le document audiovisuel et le/s document/s choisi/s, vous présenterez les objectifs d'une séance de cours et vous exposerez des propositions de mise en œuvre.

Document 2



Document 3

Bernarda: En esta casa no hay un sí ni un no. Mi vigilancia lo puede todo.

La Poncia: No pasa nada por fuera. Eso es verdad. Tus hijas están y viven como metidas en alacenas. Pero ni tú ni nadie puede vigilar por el interior de los pechos.

Bernarda: Mis hijas tienen la respiración tranquila.

5 La Poncia: Eso te importa a ti, que eres su madre. A mí, con servir tu casa tengo bastante.

Bernarda: Ahora te has vuelto callada.

La Poncia: Me estoy en mi sitio, y en paz.

Bernarda: Lo que pasa es que no tienes nada que decir. Si en esta casa hubiera hierbas, ya te encargarías de traer a pastar las ovejas del vecindario.

10 La Poncia: Yo tapo más de lo que te figuras.

Bernarda: ¿Sigue tu hijo viendo a Pepe a las cuatro de la mañana? ¿Siguen diciendo todavía la mala letanía de esta casa?

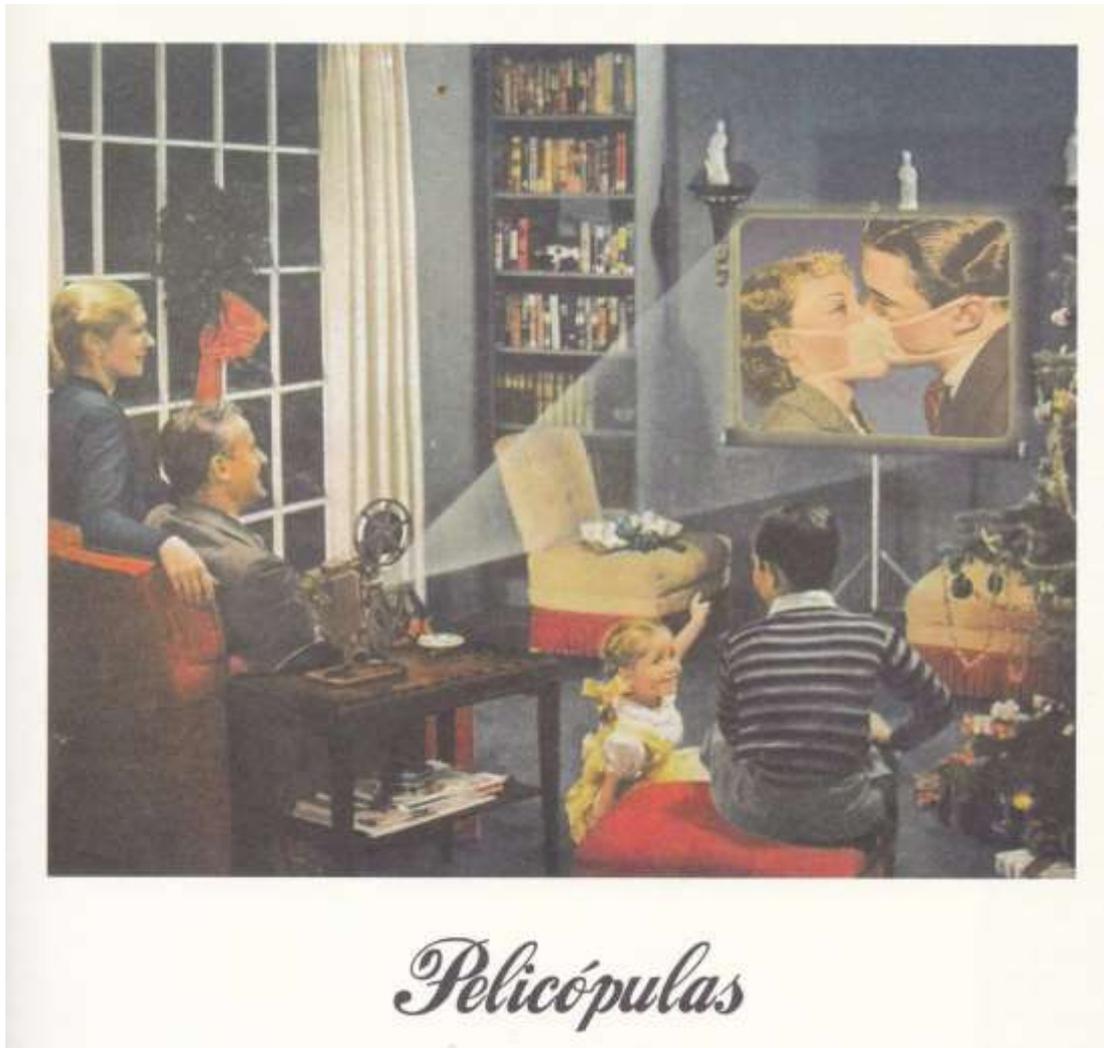
La Poncia: No dicen nada.

15 Bernarda: Porque no pueden. Porque no hay carne donde morder. ¡A la vigilia de mis ojos se debe esto!

Document 4

[...] me llevaron interna a Vitoria, a las Ursulinas de Jesús, unas monjas francesas. Mi familia decía que era mejor que los colegios de Burgos y, además, mi abuela era de origen francés. Yo tenía siete u ocho años y me daba miedo ir interna porque no sabía lo que era eso. Me hicieron el equipo de ropa: el uniforme con una esclavina de terciopelo ribeteada, las enaguas, los camisones de manga larga y cuello cerrado... En mi casa me bañaba todas las noches, pero en el colegio sólo nos dejaban de vez en cuando. En los cuartos de baño no había espejos porque era pecado mirarse. Hacerse bien la raya del pelo era una odisea, pero el caso era no pecar. “Usted se tiene que bañar con camisón”, me dijeron las monjas. “Meta la mano con el jabón por debajo.” La primera vez salí llorando porque no sabía cómo apañarme con el jabón y tanta tela. Una chica mayor me dijo: “No te preocupes porque no sepas bañarte con camisón. Como las monjas no entran nunca, haz como todas, te bañas sin camisón y luego lo mojas y te lo pones para salir.”

Document 5



Pellicópuías

CAPES EXTERNE & CAFEP-CAPES D'ESPAGNOL

Session 2024

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : Benjamín ÁVILA, « Emprendemos el regreso a la Argentina », *Infancia clandestina*, 2012.

Document 2 : Walter SALLES, *Diarios de motocicleta*, Argentina, 2004.

Document 3 : Robert CAPA, *En la carretera desde Barcelona hasta la frontera con Francia*, 1939 (25-27 janvier), Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid.

Document 4 : Mario VARGAS LLOSA, *La Fiesta del Chivo*, Barcelona, Debolsillo, 2000, p. 15.

Document 5 : Leonardo PADURA, *El hombre que amaba a los perros*, Barcelona, Tusquets, 2009, p. 64-65.

La thématique et l'axe de la séquence dans laquelle s'inscrit la séance sont les suivants :
« Circulation des hommes et circulation des idées » et « Voyages et exils »

Intitulé de la séquence : ¿En qué medida migrar altera la identidad?

Le projet de fin de séquence est le suivant : Con motivo del Día Internacional del Migrante que se celebra cada 18 de diciembre, participamos en una tertulia: “¿En qué medida la identidad del migrante evoluciona entre desarraigo, recuerdos e incorporación en otro mundo?”

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

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

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

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

Document 2

SELECCIÓN OFICIAL · FESTIVAL DE CANNES

Deja que el mundo te cambie
y tu podrás cambiar el mundo.

ROBERT REDFORD PRESENTA
**DIARIOS DE
MOTOCICLETA**
UNA PELÍCULA DE WALTER SALLES

Basada en NOTAS DE VIAJE
de ERNESTO "CHE" GUEVARA.

GAEL GARCIA BERNAL
RODRIGO DE LA SERNA MIA MAESTRO

MONTAG FILMS presenta la adaptación al cine de la película SOUTH FOUR PICTURES FILMFOUR
en asociación con TO VAG VORN PRODUCTIONS THE MOTORCYCLE DIARIES GAEL GARCIA BERNAL RODRIGO DE LA SERNA MIA MAESTRO
DIRECCIÓN DE RODRIGO DE LA SERNA MIA MAESTRO GUION DE GUSTAVO SANFELICIANO JOSÉ CARLOS COSTA DANIEL REZAKO
MONTAJE GARCÍA ... MÚSICA ROBERTO ROSPOND ... MONTAJE PAUL WEBSTER REBECCA FERRERAN ... MONTAJE MICHAEL MUEHL EDUARDO FERNANDEZ BARBARA TENENHOF
"THE MOTORCYCLE DIARIES" · ERNESTO CHE GUEVARA · FILMADO CON CHE GUEVARA · ALBERTO GRANGOSO · JOSÉ RIVERA · WALTER SALLES

www.motorcyclediaries.net

vertico

Document 3



Document 4

No recuerda que, cuando ella era niña y Santo Domingo se llamaba Ciudad Trujillo, hubiera un bullicio semejante en la calle. Tal vez no lo había; tal vez, treinta y cinco años atrás, cuando la ciudad era tres o cuatro veces más pequeña, provinciana, aislada y aletargada por el miedo y el servilismo, y tenía el alma encogida de reverencia y pánico al Jefe, al Generalísimo, al Benefactor, al Padre de la Patria Nueva, a Su Excelencia el Doctor Rafael Leonidas Trujillo Molina, era más callada, menos frenética. Hoy, todos los sonidos de la vida, motores de automóviles, casetes, discos, radios, bocinas, ladridos, gruñidos, voces humanas, parecen a todo volumen, manifestándose al máximo de su capacidad de ruido vocal, mecánico, digital o animal (los perros ladran más fuerte y los pájaros pían con más ganas). ¡Y que New York tenga fama de ruidosa! Nunca, en sus diez años de Manhattan, han registrado sus oídos nada que se parezca a esta sinfonía brutal, desafinada, en la que está inmersa hace tres días.

Document 5

Caridad, la madre, Jorge y Ramón, los hijos, son emigrantes españoles.

Sus amigos en Dax fueron hijos de aldeanos pobres y de emigrantes españoles, con los que disfrutaba saliendo a los bosques cercanos a recolectar trufas, guiados por los cerdos. En aquella época Ramón también aprendió a sentir sobre su piel el ardor de la mirada gélida, cargada de desprecio, de los jóvenes burgueses de la pequeña ciudad.

Después de pedir informes a Barcelona, la policía de Dax decidió que no quería a Caridad en sus predios y, sin mayores contemplaciones, le exigieron que tomara otro rumbo. Por eso tuvieron que hacer de nuevo las maletas y salir hacia Toulouse, una ciudad mucho más grande, donde ella pensaba que podía pasar inadvertida. Allí, para evitar la presión de la policía y convencida de que las joyas no darían para mucho más, Caridad comenzó a trabajar como maestresala de un restaurante, pues tenía maneras y educación para la faena. Gracias a los dueños del lugar, que pronto les tomaron afecto a los muchachos, Jorge y Ramón pudieron ingresar en la École

Hôtelière de Toulouse, el primero para estudiar *chef de cuisine*, Ramón para *maître d'hôtel*, y la estabilidad recuperada los hizo abrazar la ilusión de que volvían a ser una familia normal.

CAPES EXTERNE & CAFEP-CAPES D'ESPAGNOL

Session 2024

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : Rebeca LANE, *Ni una menos*, 2017. https://www.youtube.com/watch?v=VbQ_yOlzWTs

Document 2 : Angélica GALLÓN, “La paradoja detrás de que las candidatas presidenciales decidan vestir bordados ancestrales y huipiles”, *El País*, México, 21/11/2023.

Document 3 : Campaña “Juventudes de América Latina y el Caribe se movilizan contra la violencia de género”, 08/12/2020, Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA): <https://lac.unfpa.org/es/news/juventudes-de-américa-latina-y-el-caribe-se-movilizan-contra-la-violencia-de-género>

Document 4 : Eduardo LUIS HERNÁNDEZ, “Igualdad de género: prioridad para el desarrollo latinoamericano” *El País*, 26/04/2023.

Document 5 : Dolores REYES, *Cometierra*, Buenos Aires, Sigilo, 2019.

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

Intitulé de la séquence : La condición de la mujer y sus reivindicaciones políticas en Hispanoamérica.

Le projet de fin de séquence est le suivant : Con la ocasión del 8 de marzo, el CVL propone que desde los distintos idiomas estudiados en el instituto, se realice una campaña que presente la condición de la mujer en distintos países. En grupo, seleccionareis un país del área hispanohablante y prepararéis una ponencia de 4 minutos para presentar vuestro póster.

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

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

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

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

Document 2

Los trajes sastres de los candidatos presidenciales siempre tan grisáceos, tan neutros, tan mudos, tan difíciles de diferenciar a pesar de las distancias ideológicas que separan a quienes los portan, han tomado un viraje inusitado en las figuras de las dos candidatas que se disputan hoy la contienda hacia las elecciones de 2024 en México.

- 5 Mientras a Xóchitl Gálvez la vemos usar con pasmosa frecuencia huipiles de diferentes procedencias, que parecen amplificar su autoproclama de tener orígenes indígenas; una mirada rápida a la cuenta de Instagram de Claudia Sheinbaum permite advertir que los tejidos de los pueblos originarios y los bordados ancestrales han cobrado una prominencia contundente en su narrativa visual, ahora como candidata presidencial. [...]
- 10 “¿Por qué es tan problemático ver a mujeres en la política usando estos vestidos? porque ese uso no tiene conciencia histórica, no revela la deuda que se tiene con esos pueblos. Se echa mano de las indumentarias desde una lectura folclorista o de ornamento. Se invoca la imagen gloriosa del indio, de ese indio precolombino, arqueológico, pero no se reconoce las situaciones de marginalidad de los indios vivos”, añade a la discusión Nelly Lara, doctora en Ciencias
- 15 Políticas del CIEG⁶ de la UNAM.

Document 3



⁶ Centro de Investigaciones y Estudios de Género.

Document 4

América Latina y el Caribe es una de las regiones más desiguales del mundo. En los últimos años, la conversación pública ha girado en torno a ajustar el pensamiento en pro de enfrentar estas diferencias para un desarrollo próspero. Una de las luchas históricas, a pesar de registrarse avances en las últimas décadas, es la de la brecha de género.

- 5 Según cifras del Banco Mundial, en América Latina y el Caribe hay 655 millones de personas, de las cuales 332 millones son mujeres. Si consideramos a las mujeres en edad de trabajar (entre 15 y 64 años) un 58% son económicamente activas, lo que significa que alrededor del 29% del total de la población de México hasta Argentina son mujeres con un empleo remunerado. En contraste, los hombres de la región suman más de 322 millones (49,3% de la población). Un
- 10 82% de ellos son económicamente activos desde los 15 hasta los 64 años, lo que representa el 40,4% del total.

Document 5

Cometierra, la narradora, habla con El Flaco que le cuenta una desaparición en una ciudad de Argentina.

Dijo que su tía, la hermana de su madre, había ido a buscarlo, que hacía tiempo que no la veía, que ella lo había criado.

—Mi madre verdadera trabajaba todo el día y, cuando llegaba, se tiraba a dormir. Y ahora mi tía vino. Me costó reconocerla.

- 5 Estiró la mano y me pasó el mate. Yo cebé para mí.

—Tuve que mirarla bien para entender que era ella. No me vino a ver a casa, vino a buscarme a la comisaría.

- 10 Dijo comisaría y me ahugué con el mate. ¿En dónde me estaba metiendo? Cuando me preguntó si estaba bien, lo esquivé. Si se dio cuenta no sé, pero no dijo nada. Necesitó que le hiciera un gesto con la cabeza para volver a hablar.

—Me costó conseguir que mi tía se tranquilizara y empezara a contar lo que había pasado. Mi prima María faltaba hacía seis días. Había salido para el curso de enfermería y no había llegado nunca. Quedé aturdido, no sabía qué pensar ni qué decir. [...]

Dijo que los policías y el comisario se habían quedado quietos, que no la buscaban.

CAPES EXTERNE & CAFEP-CAPES D'ESPAGNOL

Session 2024

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : Alejandro MARÍN, *Te estoy amando locamente*, 2023, Espagne.

Document 2 : Dolores REDONDO, *Todo esto te daré*, Barcelona, Planeta, 2013.

Document 3 : Emilio DE BENITO, "40° aniversario de la despenalización de la homosexualidad en España", *El País*, 26/12/2018, https://elpais.com/sociedad/2018/12/26/actualidad/1545846699_821350.html

Document 4 : Raquel ELICES, "Te estoy amando locamente : la historia real de la lucha LGTBI andaluza de 1977", *rtve.es*, 17/ 07/2023, <https://www.rtve.es/television/20230717/estoy-amando-locamente-historia-real-lucha-lgtbi-andalucia-1977/2450268.shtml>

Document 5 : Amparo PÉREZ, "Cataluña cerró 2023 con récord de agresiones por LGTBIfobia: el 25% son contra personas trans.", *El País*, 23 / 01 / 2024, <https://elpais.com/espana/catalunya/2024-01-23/cataluna-cerro-2023-con-record-de-agresiones-por-lgtbfobia-el-25-son-contra-personas-trans.html>

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

Intitué de la séquence : Luchando colectivamente contra las discriminaciones.

Le projet de fin de séquence est le suivant : Con la ocasión del 17 de mayo, día de la lucha contra las LGTBFobias, el «Conseil de la Vie Lycéenne» organiza un acto de sensibilización. Participarás grabando un podcast en el que recuerdas la historia del movimiento LGBT en España y pones de realce los compromisos y valores que defiendes como ciudadano/a.

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

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

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

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

Document 2

Manuel recordó entonces vagamente haber leído en el DNI de Álvaro su lugar de nacimiento. Un lugar al que jamás le había unido vínculo alguno. No le sonaba que lo hubiera nombrado nunca. Pero ¿por qué iba a hacerlo? Cuando se conocieron le había dejado claro que su familia no aceptaba su condición de homosexual y, como tantos otros, desde que llegó a Madrid y comenzó a vivir su libertad había roto cualquier ligadura con el pasado.

—Pero se supone que tenía que estar en Barcelona, ¿qué hacía aquí? Hasta donde yo sé no tenía relación con su familia desde hacía años.

Document 3

El 26 de diciembre de 1978, una modificación de la ley de peligrosidad social del franquismo, todavía en vigor, marcó el fin de la persecución legal de la homosexualidad en España. Aquella norma de 1970, ya al final de la dictadura, heredera de la ley de vagos y maleantes, establecía en su artículo segundo, que "serán declarados en estado peligroso, y se les aplicarán las correspondientes medidas de seguridad y rehabilitación, quienes: resulten probadamente incluidos en alguno de los supuestos de este artículo y se aprecie en ellos una peligrosidad social". Y en el listado de a quiénes se aplicaba estaban, junto a los "vagos habituales", "los que realicen actos de homosexualidad".

La ley había incluido en su nombre un apartado: la rehabilitación social. Por ello, a quienes realizaran actos de homosexualidad y a quienes se dedicaran habitualmente a la prostitución se les imponía "internamiento en un establecimiento de reeducación" y la "prohibición de residir en el lugar o territorio que se designe o de visitar ciertos lugares o establecimientos públicos, y sumisión a la vigilancia de los delegados". En el caso de los hombres homosexuales, esos centros fueron, sobre todo, los penales de Huelva y Badajoz. Para las mujeres lesbianas no se plantearon centros concretos.

Document 4

Te estoy amando locamente (2023), el primer largometraje de Alejandro Marín (...) aspira a convertirse en un símbolo del movimiento LGBTI en el cine español. Una película que aborda el tema fuera de estereotipos, caricaturas o dramas exacerbados. Basada en la historia real de las primeras manifestaciones a favor de los derechos gays en Andalucía, la película narra la lucha por la derogación de la Ley de peligrosidad social y por la amnistía sexual a través de la historia de Miguel y su madre, Reme.

La historia nos traslada a Sevilla en 1977, un momento en que la homosexualidad está perseguida. Reme (Ana Wagner) es la madre de Miguel (Omar Banana), un joven que aspira a ser artista. Por amor a su hijo Reme vence sus prejuicios involucrándose en el naciente movimiento LGTBI andaluz, y concretamente en el Movimiento Homosexual de Acción Revolucionaria (MHAR), una organización que existió de verdad, fundada por Marc Cambrollé Jurado, una de las pioneras en la defensa por los derechos de las personas trans en España a las que se rinde homenaje en la película.

Document 5



La plataforma "Ni un paso atrás" durante una protesta frente a la sede de la Comunidad de Madrid.
ANA MARÍA PUENTES PULIDO

CAPES EXTERNE & CAFEP-CAFES D'ESPAGNOL

Session 2024

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : Pedro LAZAGA, *El turismo es un gran invento*, 1968.

Document 2 : Javier PONTES, "Cómo medir el éxito del turismo en la etapa post-Covid" (fragmento), Diario digital *Nueva Tribuna*, 08/05/2020.

<https://www.nuevatribuna.es/articulo/sociedad/turismo-espana-etapa-postcovid-turismosostenible-viajar/20200507201848174578.html>

Document 3 : "Toros en Chinchón", campaña *Spain is different*, Ministerio de Turismo, años 1960.

Document 4 : Ramon AYMERICH, "Después del tsunami", *La Vanguardia*, 30/08/2020.

<https://www.lavanguardia.com/internacional/20200830/483075998165/turismo-pandemia-anos-70.html>

Document 5 : Martin PARR, serie *Benidorm*, 2019

<https://www.martinparr.com/2019/benidorm/>

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

Intitulé de la séquence : España evoluciona, el turismo también.

Le projet de fin de séquence est le suivant : Con tu clase viajáis a España a finales del curso : prepara en unas veinte líneas una propuesta argumentada de visita turística.

La séquence s'adresse à une classe de : Première

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

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

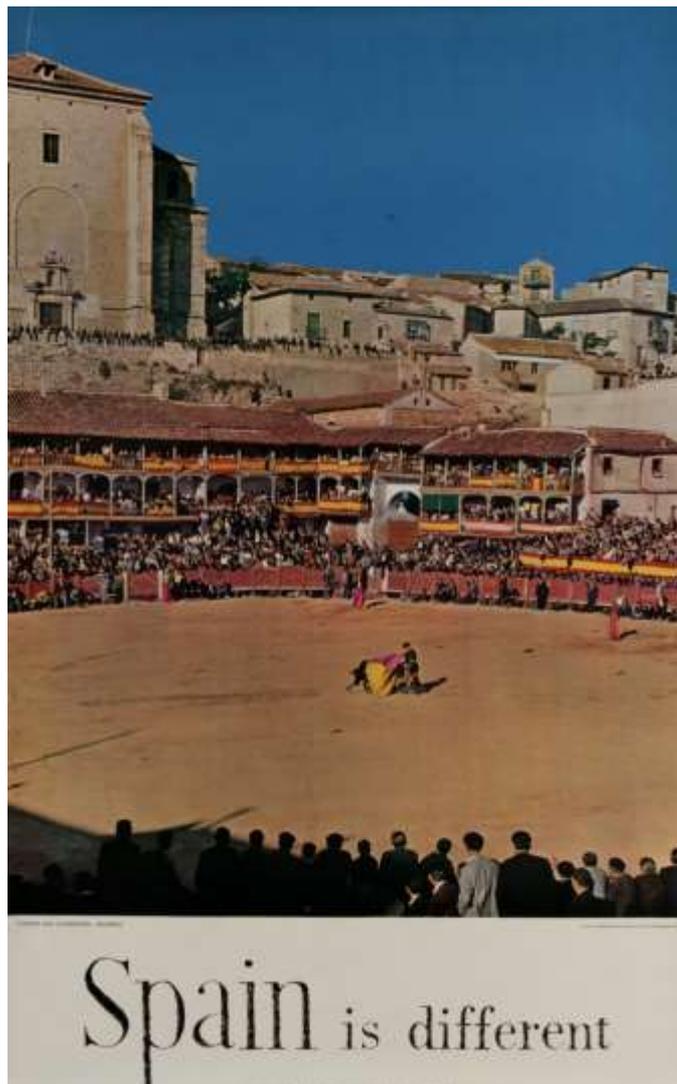
II. EN FRANÇAIS, en vous appuyant sur le document audiovisuel et le/s document/s choisi/s, vous présenterez les objectifs d'une séance de cours et vous exposerez des propositions de mise en œuvre.

Document 2

En el caso de nuestro país, como en el caso de cualquiera de las CCAA o de las ciudades turísticas de España, lo habitual es que nos hagamos preguntas de carácter cuantitativo. Por encima de cualquier otra cosa nos importa crecer en número de turistas, en ingresos por turista, en rentabilidad económica a corto plazo de los destinos... sin tener en cuenta las consecuencias de ello.

- 5
- ¿Qué podría ocurrir, pongamos por caso, en la ciudad de Madrid, de continuar el ritmo de incremento de turistas que ha venido teniendo lugar en los últimos años? Una proyección de esos datos a 25 años, suponiendo un crecimiento sostenido del 2,7% anual (muy moderado), significaría que en ese periodo (¡tan solo 25 años!) la cifra de turistas se habría duplicado,
- 10
- superando los 20 millones de visitantes. Si esta misma proyección la llevamos más allá, hasta un periodo de 50 años, el número de turistas que visitaría la ciudad de Madrid sería de prácticamente 40 millones al año, una cifra completamente desproporcionada. Probablemente ha llegado el momento de hacernos otras preguntas, es decir, aquellas que responden a objetivos menos cuantitativos y más cualitativos. ¡Es la hora de lo cualitativo!

Document 3



Document 4

El domingo pasado cené en una calle del Eixample, cerca del mercado de Sant Antoni, en una zona que ahora está llena de restaurantes asiáticos. Quedaba media hora de luz y, sentado en una terraza, me di cuenta de que el paisaje humano era muy diferente al que estaba acostumbrado. La gente paseaba sin prisa. Vestían de manera discreta, la ropa que llevaban no era de colores llamativos. Y todo el mundo era mayor. La ciudad parecía haber perdido velocidad y por un momento habíamos vuelto a los setenta.

5

Algunos amigos que en las últimas semanas han veraneado en les Illes dicen que se emocionaron al recuperar el paisaje de antes de la gran invasión, las playas tal y como las recordaban hace cincuenta años. A mí, ver Barcelona como la vi este domingo me provocó una sensación agri dulce.

10

Los locales hemos recuperado Barcelona, pero la ciudad está tan hecha al turismo, ha estado tan modelada por esa industria, que cuesta hoy verla de otra manera.

Document 5



CAPES EXTERNE & CAFEP-CAPES D'ESPAGNOL

Session 2024

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : FRANCISCO VARGAS QUEVEDO, *El violín*, México, 2005.

Document 2 : « El zapatista » (corrido de la Revolución mexicana).

<https://www.cancioneros.com/letras/cancion/42866/el-zapatista-popular-mexicana>

Document 3 : ROSARIO CASTELLANOS, *Balún Canán* (1957), Madrid, Cátedra, 2011.

Document 4 : « 13 baktum de la dignidad », CAÍN (Colectivo de Arte Independiente), 2013, Puebla (México).

<https://javiersoriaj.wordpress.com/2013/02/05/postales-zapatistas-67-mural-13-baktum-de-la-dignidad/>

Document 5 : JAVIER SALINAS CÉSAR, « AMLO restituye tierras a labriegos de Atenco », *La Jornada*, 01/07/2023 2023, <https://www.jornada.com.mx/2023/07/01/estados/027n2est>

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

Intitulé de la séquence : Las luchas campesinas en México en los siglos XX y XXI.

Le projet de fin de séquence est le suivant : Basándote en los documentos estudiados a lo largo de la secuencia, presenta de forma sintética las principales etapas del movimiento de reivindicación campesino mexicano a lo largo del siglo XX.

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

Document 2

¡Viva Emiliano Zapata!

Amigos de las ciudades
De mi México querido
Escuchen este corrido
5 De sacrificio y amor

Fue mi padre un agrarista
Y valiente zapatista
Que jugábase la vida
Como todo un gran señor

10 Partida dio de la tierra
En armas se levantó
Para dejarle a sus hijos
El solar que tanto amó

¡Mi general Emiliano Zapata, presente!

15 Dejando sus amoríos
Combatió contra Argumedo
Cuando Victoriano Huerta
A Madero asesinó

Su anhelo se coronó
20 Porque en sangrienta batalla
Aquella bala perdida
Con su vida terminó

Su sangre regó la tierra
Para bien del campesino
25 Gritando: ¡Viva Zapata!
Morir sería su destino

Document 3

—En Tapachula fue donde me dieron a leer el papel que habla. Y entendí lo que dice: que nosotros somos iguales a los blancos.

Uno se levantó con violencia.

—¿Sobre la palabra de quién lo afirma?

5 —Sobre la palabra del Presidente de la República.

Volvió a preguntar, vagamente atemorizado.

—¿Qué es el Presidente de la República?

Felipe contó entonces lo que había visto. Estaba en Tapachula cuando llegó Lázaro Cárdenas. Los reunieron a todos bajo el balcón principal del Cabildo. Allí habló Cárdenas para prometer
10 que se repartirían las tierras. [...]

—El Presidente de la República quiere que nosotros tengamos instrucción. Por eso mandó al maestro, por eso hay que construir la escuela.

Tata Domingo dudaba.

—El Presidente de la República quiere. ¿Tiene poder para ordenar?

15 Felipe declaró, orgulloso:

—Tiene más poder que los Argüellos y que todos los dueños de fincas juntos. [...]

Los cobardes se desenmascararon.

—No demos oídos a Felipe. Nos está tendiendo una trampa.

—Si seguimos sus consejos el patrón nos azotará.

20 —¡Nadie necesita una escuela! [...]

—No soy yo el que pide que se construya la escuela. Es la ley. Y hay un castigo para el que no la cumpla.

Document 4



Document 5

AMLO restituye tierras a labriegos de Atenco

El presidente Andrés Manuel López Obrador entregó ayer el documento de restitución de 186.5 hectáreas de tierras a los campesinos de San Salvador Atenco⁷ que los despojaron para la construcción de la infraestructura del cancelado Nuevo Aeropuerto Internacional de México (NAIM) en la zona de Texcoco. [...]

5 “Queremos que se acaben las divisiones y juntos luchemos por el bienestar del pueblo, [...]. Aquí no viven grandes caciques, grandes terratenientes ni potentados corruptos; en Atenco, es puro pueblo”, expresó.

10 Ante vecinos y labriegos, López Obrador reconoció la lucha de muchos años del Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra (FPDT), para defender el agua, la tierra y su entorno. Afirmó que con el frente se avanzó mucho y en coordinación con el dirigente del movimiento campesino, Ignacio del Valle, se logró la declaratoria como reserva natural protegida de todas las tierras de la zona que integran el lago de Texcoco. [...]

15 Del Valle, dirigente del FPDT, sostuvo [...] que “una vez más los de abajo volvemos a recuperar lo que siempre ha sido nuestro, porque la tierra es de quien la trabaja como ya lo dijo nuestro general Zapata”.

⁷ Municipio de la Región de Texcoco situado al oriente del Estado de México.

CAPES EXTERNE & CAFEP-CAPES D'ESPAGNOL

Session 2024

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : Jon GARAÑO, Aitor ARREGI y José Mari GOENAGA, « La familia de un 'topo' discute en la intimidad », *La trinchera infinita*, 2019.

Document 2 : Jaime MARTÍN, *Jamás tendré 20 años*, Barcelona, Norma editorial, 2018, p. 65.

Document 3 : « Los 'topos' del franquismo: retrato de los españoles que se enterraron en vida para huir de la dictadura » (fragmento), laSexta.com, 18/07/2020.

Document 4 : Manuel H. MARTÍN, *30 años de silencio* (cartel), España, 2012.

Document 5 : Alberto MÉNDEZ, *Los girasoles ciegos*, Barcelona, Anagrama, 2022, p. 110.

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

Intitulé de la séquence : La ficción como reflejo y reflexión sobre la realidad.

Le projet de fin de séquence est le suivant : Después de ver la película *La trinchera infinita* y tras ver o leer otras obras de ficción que tratan de las víctimas de la dictadura, decides redactar un artículo para la revista del instituto donde cuentas cómo fue esa época y cómo era la vida de los topos para que su historia no caiga en el olvido.

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

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

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

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

Document 2



Document 3

Los 'topos' del franquismo: retrato de los españoles que se enterraron en vida para huir de la dictadura.

Manuel Cortés Quero (30 años escondido: 1939-1969)

El 11 de abril de 1969, Manuel Cortés descubrió que se le "había olvidado andar"; quizá fueran los zapatos, como repitió después, en numerosas ocasiones, acostumbrado a toda una vida en zapatillas. Tenía 63 años y le fallaba un tanto el físico, no así la cabeza: Manuel volvió a nacer estando al corriente de todo. "Cuando salió era un extraño para la mayor parte de los habitantes del pueblo, pero él los conocía a casi todos. Estaba al tanto de los noviazgos, los matrimonios, los natalicios y de la vida social del pueblo", relataron Jesús Torbado y Manuel Leguineche en 'Los Topos', y con razón: Cortés se había pasado nada menos que tres décadas atrapado en una pequeña habitación de una pequeña casa en Mijas, Málaga. Cuando no leía o dedicaba su atención a la radio, sus quehaceres diarios se limitaban a observar desde la ventana todo lo que acontecía en el pueblo. Entre medias, recibía reprimendas de su mujer, Juliana, que luchaba por advertirle continuamente de los peligros que afrontaba al asomarse más de la cuenta.

Document 4



Document 5

—Hale, que vamos a llegar tarde al colegio. Dale un beso a papá.

Toda la docilidad con la que había soportado ser lavado, vestido, peinado y abrigado al mismo tiempo que se tomaba el pan de centeno con la leche se convirtió en una mueca mimosa brindada a su padre.

5 —No quiero ir al colegio, papá.

—Habla más bajo, que pueden oírte.

—Dice que el hermano Salvador le tiene manía.

—Claro que sí. Me está siempre haciendo preguntas y preguntas... hasta en el recreo.

10 Sus padres se miraron con una complicidad disimulada. Pese a las prisas, trataron de quitar importancia a su curiosidad.

—¿Y qué te pregunta?

—Pues qué hace mamá, que por qué no vienes nunca tú a buscarme al colegio... y que si me gustan los libros..., de todo.

—¿Y tú qué le respondes cuando te pregunta por mí?

15 —Que estás muerto.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2024

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : Santiago AUSERÓN, *Semilla del son*, 2023.

Document 2 : Plinio Apuleyo MENDOZA, *El olor de la guayaba. Conversaciones con Gabriel García Márquez*, Barcelona, Burguera, 1982.

Document 3 : Felipe GUAMÁN POMA DE AYALA, "Fiesta criolla", *circa* 1615.

Document 4 : Freddy TORREALBA Z., "La salsa, maravilloso sincretismo musical del siglo XX en el Caribe", *elimpulso.com*, 2021: <https://www.elimpulso.com/2021/11/01/la-salsa-maravilloso-sincretismo-musical-del-siglo-xx-en-el-caribe-1nov>.

Document 5 : *Día internacional de la lengua materna*, Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América latina, UNICEF, Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), 2019.

L'axe de la séquence dans laquelle s'inscrit la séance : « Identités et échanges »

Intitulé de la séquence : Sincretismo cultural: Hispanoamérica en busca de una identidad propia.

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

Proposition de projet de fin de séquence : Con el motivo del Día de la identidad latinoamericana (30 de enero), prepararéis en grupos una exposición sobre la riqueza cultural hispanoamericana.

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

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

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

Document 2

—Mis abuelos eran descendientes de gallegos, y muchas de las cosas sobrenaturales que me contaban provenían de Galicia. Pero creo que ese gusto por lo sobrenatural propio de los gallegos es también una herencia africana. La costa caribe de Colombia, donde yo nací, es con el Brasil la región de América Latina donde se siente más la influencia de África. En ese sentido, el viaje que hice por Angola en 1978 es una de las experiencias más fascinantes que he tenido. Yo creo que partió mi vida por la mitad. Yo esperaba encontrarme en un mundo extraño, totalmente extraño, y desde el momento en que puse los pies allí, desde el momento mismo en que olí el aire, me encontré de pronto en el mundo de mi infancia. Sí, me encontré toda mi infancia, costumbres y cosas que yo había olvidado. Volví a tener, inclusive, las pesadillas que tenía en la niñez.

En América Latina se nos ha enseñado que somos españoles. Es cierto, en parte, porque el elemento español forma parte de nuestra propia personalidad cultural y no puede negarse. Pero en aquel viaje a Angola descubrí que también éramos africanos. O mejor, que éramos mestizos.

Document 3



Document 4

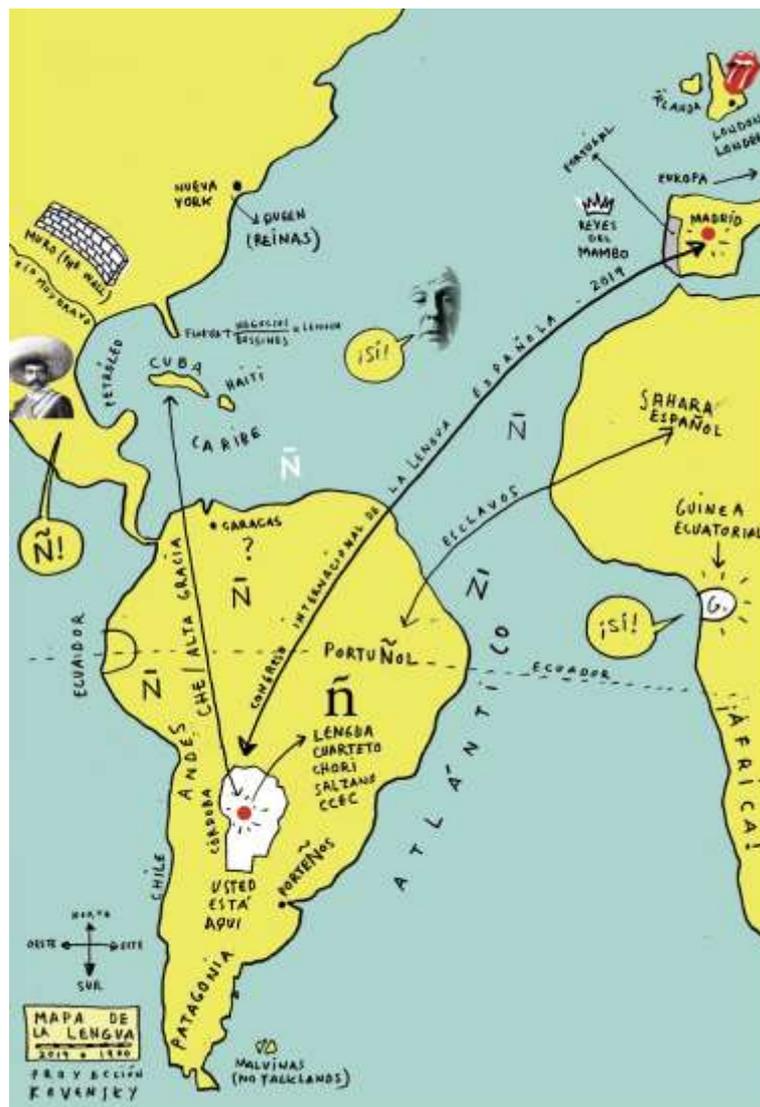
La salsa es música de emigrantes pues en su materialización participan cubanos, puertorriqueños, panameños y dominicanos. Por supuesto que el mayor aporte lo hacen los cubanos por la tradición y poder musical que se desarrolló en la isla y que les viene desde África. Su aparición ocurre en momentos de una tensa situación política entre Estados Unidos y Cuba en el contexto de la Guerra Fría por causa de la crisis de los misiles soviéticos en 1962. Así pues,

5

En ese marco numerosos músicos cubanos, entre estos Celia Cruz, emigran con su arte sonoro lo que acelera dicho proceso artístico con una variedad de expresiones como: la conga-fox, el cha cha cha, la canción show, la charanga, la pachanga, el capullo, el sombrero y el boogaloo. El sombrero fue un experimento de Pérez Prado en la primera mitad de la década de 1980 consistente en mezclar corridos mexicanos y ritmos afrocubanos. El boogaloo lo popularizaron Pete Rodríguez y Richie Ray. A estas manifestaciones musicales se les puede catalogar como sus antecedentes.

10

Document 5



CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2024

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : Juan Diego BOTTO, *En los márgenes*, Vértice 360, 2022 (de 00:54:44 a 00:57:24).

Document 2 : <https://aqui.madrid/el-gobierno-amplia-hasta-el-9-de-agosto-las-medidas-sobre-alquiler-de-vivienda-y-desahucio/> (04/05/2021)

Document 3 : « Hipoteca-desahucio », Eneko, 18/02/2013,
<https://blogs.20minutos.es/eneko/2013/02/18/hipoteca-desahucio/>

Document 4 : Ley 12/2023, 24 de mayo 2023, por el derecho a la vivienda
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-12203&p=20231228&tn=0>

Document 5 : Alejandra MATEO FANO, « El Sindicato de Inquilinas frena temporalmente el desahucio de una mujer y su hija en el Barrio del Pilar », *El Salto*, 24/02/2024
<https://www.elsaltodiario.com/vivienda/sindicato-inquilinas-frena-desahucio-mujer-hija-barrio-pilar>

La thématique de la séquence dans laquelle s'inscrit la séance est le suivant : « Dominations et insoumissions »

L'axe dans lequel s'inscrit la séance est le suivant : Opresiones, resistencias y revueltas.

Intitulé de la séquence : ¿En qué medida la solidaridad puede cambiar la realidad?

Le projet de fin de séquence est le suivant : En el marco del concurso nacional *Médiatiks*, usted graba un podcast en el que explica un fenómeno de solidaridad que haya conseguido mejorar la vida de la gente.

La séquence s'adresse à une classe de : Terminale. Programme de Langues, littératures et cultures étrangères et régionales (LLCER).

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

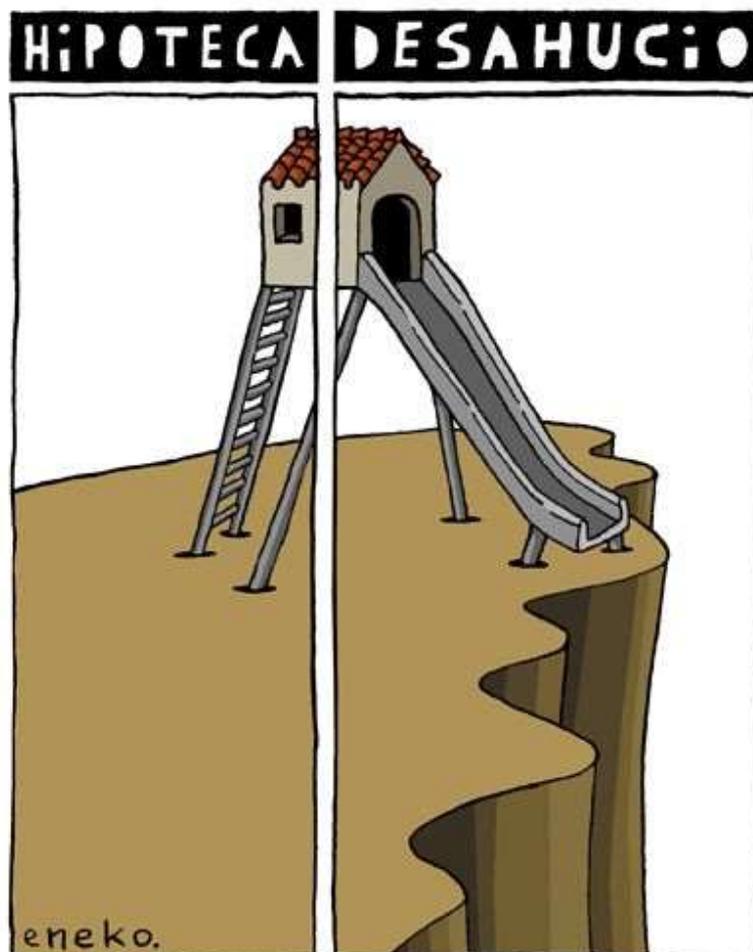
Entre los documentos complementarios propuestos, elegirá uno o dos de ellos, explicitando lo que motiva su decisión a partir de los elementos de contextualización mencionados a continuación.

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

Document 2



Document 3



Document 4

Artículo 12. Acción del Estado en materia de vivienda, rehabilitación, regeneración y renovación urbana.

1. Con el objetivo de promover el ejercicio efectivo del derecho de todos los ciudadanos al disfrute de una vivienda digna y adecuada, y en el ámbito de sus competencias, el Estado llevará a cabo la planificación necesaria con su correspondiente financiación con el fin de facilitar el ejercicio efectivo del derecho a la vivienda, así como para favorecer la conservación y mejora del parque residencial y de su entorno construido, prestando especial atención a aquellos colectivos, personas y familias con mayores dificultades de acceso o que puedan encontrarse en riesgo de exclusión residencial y con especial atención a aquellas familias, hogares y unidades de convivencia con menores a cargo. [...]

3. La acción del Estado en esta materia, en el ámbito de sus competencias, deberá priorizar la atención y la aplicación de los programas de ayuda a aquellas personas, familias y unidades de convivencia que se encuentren en las situaciones de mayor vulnerabilidad social y económica identificadas por los servicios sociales, y en emergencia habitacional por estar afectados por procedimientos de desahucio o lanzamiento de su vivienda habitual, debiéndose promover su adecuado realojo y el acceso a una vivienda digna y adecuada, atendiendo a sus condiciones de vulnerabilidad social y económica, así como a sus circunstancias personales y familiares, reforzando para ello los mecanismos de cooperación con las administraciones territoriales competentes.

Document 5

Las activistas del Sindicato de Inquilinas de Madrid lo han vuelto hacer: durante la mañana del viernes consiguieron frenar con éxito el desahucio de una mujer y su familia en el piso número 35 de la Calle Isla de Arosa, en el Barrio del Pilar, situado en el noroeste de la periferia madrileña. La Policía, al encontrar a las puertas del inmueble a más de cincuenta personas congregadas por el Sindicato, entre ellas activistas de la Plataforma de Afectados por la Hipoteca (PAH) y una decena de vecinas del barrio, se vio incapaz de montar un dispositivo y ejecutar definitivamente el desalojo.

Se trata, no obstante, de una victoria agri dulce ya que la Comisión Judicial ha determinado que la afectada tan solo dispone de una semana antes de que vuelvan a intentar expulsarla forzosamente de la casa donde lleva residiendo más de seis años junto a su hija de 15, a la que cuida sola, y su madre de 72. De ejecutarse finalmente el desahucio, Verónica pasaría a engrosar la alarmante lista de más de 20.000 familias desahuciadas entre el transcurso del año pasado y lo que llevamos de 2024.