



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPES externe + 3^{ème} CAPES

Section : Langues vivantes étrangères : espagnol

Session 2022

Rapport de jury présenté par :

Fabrice QUERO, Président du jury



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

AVANT-PROPOS

La session 2022 du CAPES externe d'espagnol a été marquée par la mise en place des nouvelles épreuves d'admissibilité et d'admission, en fin de deuxième année de master pour la plupart des candidates et des candidats – et non plus au terme de la première année, comme précédemment –, selon les dispositions prévues dans l'arrêté du 25 janvier 2021 paru au *Journal Officiel*. Le directoire et le jury ont travaillé dès la proclamation des résultats de la session 2021 afin de permettre à toutes et tous de se préparer dans les meilleures conditions et aux préparateurs eux-mêmes de les accompagner le plus efficacement possible dans l'acquisition de la méthodologie de ces épreuves. À cette fin, en plus de sujets zéro pour les épreuves d'admissibilité mis à disposition sur le site devenirenseignant.gouv.fr, un communiqué a été diffusé dès octobre 2021 sur le site de la Société des Hispanistes Français et au-delà afin de préciser les attendus de l'épreuve écrite disciplinaire appliquée et de l'épreuve de leçon.

La réforme des épreuves du concours a consisté, principalement, à réorganiser les exercices présents dans son ancienne version afin de renforcer les liens entre connaissances disciplinaires et compétences pédagogiques. Des indications n'en étaient pas moins nécessaires pour préciser le cadre dans lequel ces exercices allaient être pratiqués, afin de souligner les articulations entre eux et de dégager l'esprit des épreuves. Le niveau de préparation d'un nombre significatif de candidates et de candidats donne à penser que cet accompagnement a été bénéfique. À des fins semblables, les candidats admissibles accueillis au lycée Jean Dautet de La Rochelle pour les épreuves d'admission se sont vu prodiguer diverses recommandations à propos de la passation de chacune des épreuves et, notamment, de celle d'entretien. Le jury a observé avec satisfaction qu'elles ont permis à plusieurs candidates et candidats bien préparés de donner le meilleur d'eux-mêmes. Ce rapport, qui dresse le bilan de la session 2022, contient nombre d'éléments utiles, nous l'espérons, pour la préparation des futurs candidats et candidates et pour le travail des préparatrices et préparateurs. On y trouvera, en outre, des informations sur divers aménagements qu'il a paru souhaitable d'apporter çà et là.

Bilan de la session 2022

Pour la deuxième année consécutive, les épreuves d'admission du CAPES externe d'espagnol se sont déroulées au lycée Jean Dautet de La Rochelle, dans des conditions certes moins contraignantes sur le plan sanitaire que lors de la session 2021 mais dans le respect des gestes barrière auquel toutes et tous ont été invités. Il faut saluer la qualité de l'accueil que le personnel de cet établissement a réservé aux candidates et candidats, ainsi qu'au jury. Que soient ici chaleureusement remerciés Madame la proviseur, Madame la proviseur adjointe et Monsieur l'intendant du lycée Jean Dautet.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Le tableau ci-dessous offre une vision synoptique des résultats de l'ensemble de la session.

	CAPES externe	CAFEP	3 ^e voie public	3 ^e voie privée
Postes ouverts au recrutement	320	51	45	7
Candidats admissibles	490	103	36	14
Barre d'admissibilité	06,12/20	07,44/20	05/20	06,07
Candidats admissibles présents ¹	464	100	34	11
Candidats admis	324	51	20	5
Barre d'admission	08,10/20	10,86/20	07,05/20	09,19/20
Moyenne des candidats admis	11,74/20	14,46/20	9,39/20	10,66/20

Une très grande partie des candidates et des candidats de la session 2023 pourront se préparer aux épreuves du concours sur les deux années de master. Ceux de la session qui vient de s'achever, candidates et candidats malchanceux de 2021 pour la plupart, ne disposaient que d'une année pour se familiariser avec des épreuves d'admissibilité nouvelles et s'entraîner, dans les conditions du concours, à la gestion du temps particulière qu'elles exigent. Aussi le jury a-t-il fait le choix de permettre au plus grand nombre de se présenter aux épreuves d'admission et de faire leurs preuves à l'oral, devant le jury qui a pu constater un niveau de préparation honorable, voire très satisfaisant.

Il faut rappeler que le CAPES demeure un concours exigeant et que, pour prétendre en être lauréat, il est nécessaire de posséder une excellente maîtrise de la langue espagnole et de la langue française, ainsi qu'une très bonne connaissance de la culture des territoires où l'espagnol est parlé. Aspirer à enseigner l'espagnol, c'est vouloir conduire les élèves à l'acquisition d'une langue étrangère. C'est tout autant agir en ambassadeur d'une culture et des valeurs humanistes et citoyennes qui lui sont liées. Il est donc inutile de rappeler que certaines lacunes sur le plan linguistique (maîtrise de la morphologie verbale, des règles de la morphosyntaxe, d'un lexique varié) sont rédhibitoires. Posséder une connaissance panoptique de la civilisation et de la culture hispaniques, enrichie de façon continue et régulière en consultant l'actualité, est également indispensable pour qui veut mettre toutes les chances de son côté avant de se présenter. La préparation du concours, à la vérité, s'étale sur toute la formation universitaire et déborde même le cadre strictement académique. La curiosité intellectuelle doit permettre de faire fond sur tout ce qui touche, de près ou de loin, l'espagnol et sa culture. Elle est le socle sur lequel repose la préparation des questions et œuvres au programme. Enfin, les candidates et les candidats natifs savent qu'un niveau de maîtrise du français équivalent à celui de l'espagnol est attendu pour de futurs enseignants appelés à accomplir leur mission pédagogique au-delà des murs de la classe et en-dehors du cours proprement dit.

Informations à propos de la session 2023

Avant même le début de la session 2022, le jury a procédé à divers aménagements des épreuves dans le respect des dispositions de l'arrêté du 25 janvier 2021. Les candidates et les candidats ont constaté que les documents composant le dossier de composition étaient de dimensions raisonnables. Il en était de même pour les deux textes de traduction (version et thème). Cela a permis de conserver un niveau d'exigence équivalent pour des exercices pratiqués auparavant dans deux épreuves distinctes. Nous invitons chacun à réfléchir sur la façon dont il convient de répartir le temps consacré à chacun d'eux et sur l'ordre dans lequel il convient de traiter composition et traduction. Pour l'une et l'autre, l'inachèvement est très durement sanctionné.

¹ En plus des notes éliminatoires, il faut rappeler que les candidats avaient obligation de transmettre leur fiche de renseignement pour l'épreuve d'entretien avant de se présenter aux épreuves d'admission. Ceux qui ne se sont pas acquittés de cette obligation ont également été éliminés.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Dans le même esprit, **le nombre de documents composant le dossier de l'épreuve écrite disciplinaire appliquée sera réduit à six**. En outre, il ne sera attendu des candidates et des candidats qu'ils ne commentent, de façon détaillée, que le premier document du dossier. Par conséquent, **la consigne générale a été modifiée comme suit** :

- A. Parmi les documents du corpus, vous en retiendrez quatre, dont obligatoirement les documents 1 et 2.
 - 1. Vous proposerez un commentaire du document 1
 - 2. Vous présenterez le document 2 et les deux autres que vous aurez choisis pour compléter votre séquence
 - 3. Vous montrerez la complémentarité de ces quatre documents en précisant comment ils s'inscrivent dans l'axe «...»
- B. Les quatre documents sélectionnés serviront à l'élaboration d'une séquence pédagogique adaptée au niveau de la classe destinataire.
 - 1. Vous justifierez la thématique, la problématique et l'ordre choisis pour l'étude des documents pour atteindre les objectifs que vous énoncerez au préalable.
 - 2. Dans le document X, vous identifierez le ou les faits de langue soulignés ; après l'avoir/les avoir décrit/s et en avoir présenté le fonctionnement et les valeurs en contexte, vous démontrerez en quoi il/s facilite/nt l'accès au sens. Vous déterminerez comment et selon quels objectifs intégrer ce/s fait/s de langue à la séquence.
 - 3. 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.
 - 4. Vous direz comment vous envisagez d'évaluer les acquis des élèves tout au long de ce parcours pédagogique.

Il faut rappeler que la première partie de l'épreuve de leçon est destinée à vérifier, chez les candidates et les candidats, un excellent niveau de compréhension de l'oral et d'expression orale. S'agissant exclusivement de supports audiovisuels depuis déjà plusieurs sessions, il est en outre attendu que l'analyse des procédés filmiques soit mise au service de l'exposition du sens du document, laquelle requiert également de solides connaissances culturelles. Cependant, le commentaire à proprement parler ne doit pas faire passer au second plan la restitution du contenu et des particularités linguistiques du document.

Enfin, les candidates et les candidats trouveront dans la partie du rapport consacrée à l'épreuve d'entretien, nombre de conseils utiles pour bien se préparer à un exercice où ils sont appelés à se projeter dans le métier qu'ils aspirent à exercer et que plusieurs connaissent déjà à travers leur parcours individuel ou dans le cadre des stages que les étudiantes et étudiants inscrits en master MEEF effectuent durant les deux années de master. Rappelons que la fiche de renseignements transmise au préalable et obligatoirement par les candidates et les candidats admissibles doit être rédigée avec probité et clarté. L'exposé liminaire doit venir mettre en perspective et corroborer cette expérience et offrir des éléments d'échange avec le jury.

Ce rapport a été établi avec la collaboration d'Andrea Cabezas Vargas, Jean-Charles Pineiro et Eva Touboul, vice-présidents, d'Arnaud Hérard, secrétaire général, ainsi que des membres du jury dont les noms figurent ci-après. Qu'ils soient tous chaleureusement remerciés.

Fabrice Quero,
Président du jury.



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Épreuve écrite disciplinaire :

Composition : Frédéric Gracia, Sarah Pech-Pelletier et Carlos Tous González

Version : Maud Beneteau, Laurey Braguier et Luisa Refes

Thème : Anne Buigues, José Manuel Revilla Rodríguez et César Ruiz Pisano

Épreuve écrite disciplinaire appliquée :

Christine Di Benedetto, Thomas Faye, Nicolas Godbert, Ève-Marie Texier, Solène Trégouët et Belén Villar Díaz

Épreuve d'admissibilité (3^e concours du CAPES et du CAFEP) :

Loann Berens, Mikaëla Grévin et Mounir Najma

Épreuve de leçon

Compréhension de l'oral : Paul Coronado Arrascue et Claire Laguian

Mise en œuvre pédagogique : Marjolaine Héliot et Fabienne Le Gall

Épreuve d'entretien : Caroline Pesch-Layeux et Nathalie Roccaserra



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

SOMMAIRE

Avant-propos	p. 2
Épreuves d'admissibilité	
Épreuve écrite disciplinaire :	p. 7
Composition	p. 7
Version	p. 23
Thème	p. 30
Épreuve écrite disciplinaire appliquée	p. 37
Question A	p. 38
Question B	p. 43
Faits de langues	p. 45
Épreuve écrite d'admissibilité (3 ^e concours)	p. 53
Épreuves d'admission	
Épreuve de leçon	p. 61
Compréhension de l'oral	p. 61
Mise en œuvre pédagogique	p. 67
Épreuve d'entretien	p. 71
Anthologie de sujets de leçon	p. 79



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

ÉPREUVE ECRITE DISCIPLINAIRE

Composition sur *La Llorona* de Jayro Bustamante

Méthodologie de l'épreuve

La nouvelle épreuve mobilise deux méthodologies différentes : celle de la traduction et celle de la composition puisque les candidats et les candidates doivent, pendant les six heures de l'épreuve écrite disciplinaire, proposer une composition et réaliser une version et/ou un thème. Il est donc impératif de gérer au mieux son temps afin d'optimiser la préparation de chacun de ces exercices. Le jury invite ainsi les candidates et les candidats à s'entraîner régulièrement au cours de l'année de préparation, de façon à ne pas être pris de cours sur la rédaction de l'un ou l'autre des exercices le jour de l'épreuve. Il faut rappeler que la copie doit être entièrement rédigée. Toute partie ou paragraphe présenté sous forme de plan, même détaillé, ne peut être pris en compte par les correcteurs.

Attention à ne pas confondre les deux épreuves de l'écrit. On a pu relever une confusion – heureusement peu fréquente – à propos de l'indication du thème (ici « Rencontres avec d'autres cultures »). Il ne devait en aucun cas conduire à une exploitation pédagogique des documents (par exemple : proposition d'une séquence pédagogique). Les copies tombées dans cet écueil ont été considérées hors sujet.

Le jury tient enfin à souligner que les trois principaux critères de notation étant la connaissance du programme, la méthodologie et la langue, quiconque aspire à obtenir une note correcte doit soigner ces trois aspects. Une préparation sérieuse et consciencieuse est donc le meilleur gage de réussite.

Par rapport aux sessions antérieures, l'exercice de composition en lui-même n'a pas changé dans son organisation ni dans sa finalité. Le dossier est composé de trois documents dont le premier est tiré d'une des œuvres au programme. Le jury attend donc des candidats une bonne connaissance de l'œuvre et est attentif à la maîtrise de celle-ci. Il espère donc logiquement qu'il n'y ait pas de contresens ou d'approximations sur le document 1 (ex : statut et rôles des différents personnages, localisation précise de la séquence dans l'œuvre, contextualisation historique de la diégèse, etc.). Quant aux deux autres documents du dossier, bien qu'ils ne soient pas au programme, ils mobilisent des connaissances générales attendues : en l'occurrence, place de Goya dans l'histoire de l'art, marqueur linguistique hispano-américain, etc. En revanche, ce n'est pas parce que deux documents portent sur l'aire hispano-américaine que le tableau représente des femmes indigènes amérindiennes. Les candidates et les candidats qui ont prêté attention à l'auteur du tableau (à savoir Francisco de Goya) et au contexte de production de son œuvre (fin du XVIII^e siècle en Espagne) ont évité ce contresens. Autre exemple : ce n'est pas parce que le roman est publié à Barcelone que l'histoire se déroule nécessairement en Espagne, ni que l'autrice est « en exil ».

Le jury est conscient que le stress ou les contraintes matérielles de l'épreuve peuvent faire commettre des impairs de ce genre et conseille aux candidates et candidats de prendre le temps, en tout début d'épreuve, d'analyser et de mettre en perspective tous les éléments paratextuels. Par exemple, des candidats et candidates ont judicieusement remarqué, à partir du numéro des pages mentionnées dans le sujet, que le document 3 était tiré du début du roman *La Perra*, ce qui correspond au moment où sont posés les principaux éléments de la diégèse ainsi que les relations entre les personnages.

Quoi qu'il en soit, les candidates et les candidats doivent veiller à proposer un traitement équilibré des trois documents : si le jury comprend que les analyses proposées pour le document 1 soient plus approfondies, les copies ne doivent pas laisser de côté les deux autres documents ni les traiter de manière trop allusive, ponctuelle ou superficielle.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

L'autre difficulté à affronter tient à la nature même de l'exercice : la composition à partir d'un dossier constitué de plusieurs documents. Cette dernière implique de :

– commenter les documents du dossier, en mobilisant pour ce faire des outils d'analyse adaptés (cf. *infra*) et en citant ou en identifiant précisément les éléments analysés dans les documents (numéro du plan pour les éléments filmiques, position et plan dans le tableau pour les éléments iconographiques, mention de la ligne pour les citations des documents textuels). Une dissertation, c'est-à-dire une réflexion qui ne concerne pas spécifiquement les documents, n'est donc pas une composition et constitue un hors-sujet méthodologique (ex. : un propos consacré à la question des femmes dans les sociétés hispanophones, à la sorcellerie à travers les temps, à la culture indigène...)

– proposer une analyse croisée des documents. Il s'agit donc de mettre en évidence les liens (formels, thématiques, etc.) et les réseaux de sens qui se tissent entre les documents, ainsi que la façon dont ils entrent en résonance. De ce point de vue, les copies doivent d'ailleurs elles-mêmes faire dialoguer les documents entre eux : un plan qui consacrerait une partie à chaque document est donc à bannir (cf. *infra*) ainsi que, à l'intérieur des parties, un plan qui, de manière trop mécanique et systématique, consacrerait une sous-partie à chaque document.

– construire un propos structuré et argumenté. Le correcteur doit tout d'abord pouvoir identifier immédiatement les grands temps ou moments de la réflexion (l'introduction, le développement, construit de préférence en trois parties équilibrées en longueur, la conclusion) grâce à des sauts de ligne et des connecteurs logiques appropriés. De même, chaque partie doit être composée de plusieurs paragraphes dûment constitués (recours à l'alinéa, pas de retour à la ligne à l'intérieur du paragraphe, plusieurs phrases par paragraphe). En somme, il s'agit de constituer des unités de sens. Une copie qui se présente sous la forme d'un bloc sans parties délimitées ni paragraphes ne répond pas aux attentes de la composition. Par ailleurs, il faut proposer une réflexion problématisée, ce qui passe par la formulation explicite d'une problématique dans l'introduction (c'est-à-dire le questionnement auquel le candidat ou la candidate se propose de répondre dans sa copie), un plan (annoncé à la fin de l'introduction) qui construit une réponse à cette problématique par étapes et une articulation, tout au long de la copie, des analyses proposées et de la problématique. Dans trop de copies on observe une tendance à perdre de vue la problématique au cours du développement.

Enfin, la réflexion doit être organisée autour du thème ou de l'axe proposé. Ce dernier n'est donc pas accessoire ni un simple prétexte : les candidats et candidates doivent (dé)montrer comment les documents s'articulent à cet axe ou thème et, à l'inverse, interroger l'axe ou le thème en question en mobilisant les documents. De fait, cet axe ou thème doit être au cœur du travail de problématisation. Il s'agit ainsi de formuler une problématique qui, dans le cas présent, prenne en compte et la question des « rencontres avec d'autres cultures », et les trois documents. De même, chacune des parties du développement doit elle aussi être centrée sur les rencontres interculturelles telles que les documents les donnent à voir ou les interrogent. Attention donc à ne pas proposer de parties qui découperaient le thème ou l'axe et, donc, qui n'envisageraient que tel ou tel aspect. À titre d'exemple, le plan suivant n'était pas recevable : I. Rencontres, II. Autres cultures, III. Rencontres avec d'autres cultures.

Comme de rigueur, le corpus de documents était composé d'un document tiré d'une œuvre au programme (*La Llorona*, Jayro Bustamante, 2019) et de deux documents hors programme. Il convient toutefois de relever que, du fait de leur nature, les documents 2 (le tableau *El aquelarre*, de Francisco de Goya, 1798) et 3 (l'extrait du roman *La perra*, de Pilar Quintana, 2017) permettaient de mobiliser des méthodologies et des outils exploités dans les deux autres questions au programme (Le Greco : être artiste peintre dans l'Espagne post-tridentine, et Leonardo



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Padura Fuentes, *La novela de mi vida*, 2002). Les candidates et les candidats devaient donc faire montre de compétences en matière d'analyse picturale et de textes romanesques.

Il faut utiliser, quoi qu'il en soit, les outils spécifiques à la nature des documents. Pour ce dossier, il s'agissait des outils d'analyse filmique (plans, bande son, mouvements de caméra, utilisation de la lumière, montage, etc.), d'analyse picturale (composition/plans, perspective, source(s) de la lumière, palette(s) chromatique(s), formes, figures, volumes...), et d'analyse littéraire (instance narrative, focalisation, discours (in)directs, figures de style, spécificités linguistiques, dimension rétrospective de l'extrait, etc.). Une composition qui n'a pas recours à des outils d'analyse ne traite les documents que de façon superficielle. Il en va ainsi lorsque les copies se contentent de parler de ce que *font* les personnages dans les trois documents ou de ce que l'on suppose qu'*ils pensent*.

Le jury conseille donc aux candidats et aux candidates de s'entraîner à utiliser différents outils d'analyse tout au long de l'année de préparation. Néanmoins, il ne s'agit pas de plaquer des termes techniques mais de les utiliser pour mettre en évidence les stratégies mises en œuvre et le sens des documents. Par exemple, qualifier les plans de la séquence filmique ou les mouvements de caméra n'est pas une fin en soi. Noter le travelling vers la droite (plans 189 et 204) est intéressant si on le met en lien avec le sens : il suggère la progressive possession du corps de Carmen par l'esprit de *la Llorona* et, donc, un moment de fusion/symbiose avec une autre culture.

Comme l'indique la consigne, la composition doit impérativement être rédigée en espagnol. Une copie rédigée en français, si brillante soit-elle, ne répond pas à la consigne et est donc hors sujet.

Le jury est en droit d'attendre des copies où l'espagnol soit de bonne facture. La correction de la langue proposée est bien sûr impérative, à tous les niveaux (morphologie, syntaxe, lexique, registre de langue, etc.) : une langue jugée défailante est rédhitoire tandis que les copies où la langue est correcte et riche seront valorisées. Une remarque toutefois : s'il faut se distinguer en la matière, il faut proscrire les discours artificiels où la langue s'avère précieuse et/ou grandiloquente. La frontière est parfois ténue mais il est clair que l'excès de fioritures peut nuire à l'impression d'ensemble.

Pour aider à la préparation de cette épreuve, nous proposons ici une liste de points de vigilance sur lesquels faire porter les efforts.

Présentation de la copie.

Malheureusement, la présentation d'un certain nombre de copies a laissé à désirer : la présence de ratures, la multiplication des renvois, la présentation défailante des paragraphes (pas d'alinéas ou retours intempestifs à la ligne) ne sont pas acceptables dans une copie de concours et ont été pénalisées. Attention également à la lisibilité de l'écriture et à la formation des lettres, notamment pour ce qui est de la distinction entre les *o* et les *a* et/ou entre les *n* et les *r*. En cas de doute, le jury considère qu'il y a erreur, même sur des mots aussi basiques que *marido*, objectivement écrit *morido* dans une copie. Que les candidates et les candidats n'hésitent donc pas à s'entraîner et/ou à renouer avec l'écriture manuscrite tout au long de leur année de préparation, la durée limitée de l'épreuve impliquant une certaine dextérité en la matière. Indiquons par ailleurs que, dans le cadre de l'épreuve de composition, il n'est pas nécessaire d'écrire une ligne sur deux.

L'accentuation écrite

Dimension également problématique depuis plusieurs années, une accentuation défailante a été sanctionnée avec sévérité par le jury. Il convient donc de veiller à bien former les accents (accents aigus et non pas graves, accents et non pas barres horizontales), à bien les positionner (sur la bonne voyelle) et à ne pas les multiplier (phénomènes de sur-correction ou présence de plusieurs accents sur un même mot). Une accentuation fautive des formes verbales (notamment le prétérit) est lourdement pénalisée. Il faut également veiller à éviter les erreurs sur les accents diacritiques, notamment sur les pronoms interrogatifs (questions directes et, surtout, indirectes).



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Ponctuation

Après avoir constaté pendant plusieurs sessions que nombre de copies présentaient une ponctuation défectueuse, la maîtrise de cet aspect de la langue a fait l'objet d'une attention particulière parmi les correcteurs. L'absence de majuscules en début de phrase et de point à la fin des phrases a été considérée comme hautement problématique, de même que l'usage non raisonné des virgules ou des points d'interrogation. C'est notamment le cas lorsqu'une virgule vient séparer le sujet et le verbe (comme dans les phrases *Los niños, pueden remitir a la muerte.* ou *El fragmento aquí elegido, cuenta la historia de una pareja.*) ou lorsque la ponctuation interrogative est utilisée dans les interrogatives indirectes (*Nos podemos preguntar en qué medida el arte permite el encuentro con otras culturas* et non *Nos podemos preguntar ¿en qué medida el arte permite el encuentro con otras culturas?*).

Références aux titres des œuvres dont sont tirés les documents

Trop de copies ne font pas preuve de suffisamment de rigueur dans la présentation des titres des œuvres. En la matière, la FUNDEU rappelle que « *Los títulos de las obras de creación –libros, películas, cuadros, esculturas, piezas musicales, programas radiofónicos o televisivos...– se escriben, como recuerda la Ortografía de la lengua española, en cursiva y con inicial mayúscula solo en la primera palabra y en los nombres propios, si el título incluye alguno* ». Une exception toutefois, mais qui ne concerne pas le dossier de cette année : si l'œuvre concernée fait partie d'un recueil ou d'une compilation, son titre doit figurer entre guillemets, l'italique étant, quant à lui, réservé pour le titre dudit recueil/de ladite compilation.

La structuration des phrases

Le jury attend des candidats qu'ils maîtrisent la syntaxe de la phrase complexe, en prenant néanmoins bien soin de toujours privilégier la clarté du propos. Il convient d'éviter la simple juxtaposition, au sein d'une même phrase, de propositions indépendantes tout juste coordonnées comme dans l'exemple suivant : *Un pueblo basa su identidad en sus tradiciones y leyendas, las leyendas son los mitos fundadores.* La ou le candidat aurait ici dû proposer deux phrases (*Un pueblo basa su identidad en sus tradiciones y leyendas. Estas leyendas son los mitos fundadores*) ou articuler syntaxiquement les deux propositions (*Un pueblo basa su identidad en sus tradiciones y leyendas, siendo estas últimas los mitos fundadores*).

Les citations

Il convient que les candidats maîtrisent toutes les stratégies d'intégration des citations à leur propos (recours à la ponctuation, utilisation de subordinées, etc.) et qu'ils les diversifient. Trop de copies se contentent en effet de rejeter les citations en fin de phrase (parfois même sans les introduire par un élément de ponctuation) ou de répéter des formules du type *como lo vemos en la línea X*. Rappelons enfin qu'il faut parfois introduire des aménagements dans la citation (marqués par des crochets) pour maintenir la correction syntaxique comme dans l'exemple suivant : *Rogelio le dice a Damaris que « [él] es [su] marido »* (l. 22). À défaut, le recours à la ponctuation est également envisageable : *Rogelio le dice a Damaris: « Yo soy tu marido. »* (l. 22)

Gallicismes et solécismes fréquents

Les candidats veilleront à éviter de plaquer des constructions syntaxiques françaises qui sont autant de maladresses ou de solécismes. Exemples : *hay* + article défini (*En el cuadro, hay el tema de...*) ; *la escena se pasa en* ; *el personaje se recuerda de* ; *el objetivo es de ver* ; *las hierbas permiten de favorecer la fertilidad* ; **afinde* au lieu de *a fin de* ; **enfin, por fin* au sens de *enfin*, *pues* au sens de *puis*, etc..



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Méthodologie de l'exercice de composition

L'introduction

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

La présentation des documents ne peut pas être une simple reprise des références indiquées dans le paratexte, mais doit être l'occasion de mettre en évidence les principales caractéristiques des documents proposés.

Voici pour chaque document quelques exemples de ce qui était attendu, de ce qui a été considéré par le jury comme non recevable et de ce qui pouvait faire l'objet de l'attribution d'une bonification. En effet, le jury n'hésite pas à mettre des points bonus lorsqu'il estime que la copie propose une piste ou des éléments de caractérisation particulièrement pertinents.

Document 1

Parmi les éléments attendus figurent :

- Éléments biographiques élémentaires sur J. Bustamante : réalisateur guatémaltèque contemporain (né en 1977, une des références majeures du cinéma guatémaltèque actuel, qui entretient un lien étroit avec la culture maya).
- Contextualisation de *La Llorona* dans l'œuvre de J. Bustamante : 3^e long-métrage, salué par de nombreux prix (meilleur réalisateur de la *Giornata degli autori*, du festival de Venise de 2019 ; prix du public du festival de Biarritz de 2019 ; nommé aux Golden Globe Awards, dans la catégorie du meilleur film en langue non anglaise en 2021, etc.).
- Situation précise de la séquence dans l'économie du film : dénouement, moment qui précède la révélation finale, moment-clé, climax, moment de tension où convergent et vont s'assembler des éléments disséminés dans le film.
- Brève présentation des éléments-clefs de la séquence. Il s'agissait de faire ressortir le rôle et les relations des personnages présents. Enrique Monteverde est le personnage inspiré du général et dictateur Efraín Ríos Montt, condamné pour crimes contre l'humanité mais dont la sentence fut annulée. Valeriana est la domestique au service de la famille depuis son enfance et la demi-sœur métisse de Natalia. Carmen, Natalia et Sara sont respectivement la femme, la fille et la petite-fille d'E. Monteverde. Enfin, les revenants indigènes sont les victimes des massacres organisés par Monteverde. Il était également important de préciser que le salon où se déroule la séquence se trouve au sein de la maison où la famille Monteverde s'est repliée après l'annulation de la condamnation, maison encerclée par les manifestants et par les âmes des morts.

À l'inverse, les éléments suivants ne sont pas recevables :

- Résumé de tout le film et/ou de toute la vie (et/ou de l'œuvre) du réalisateur.
- Pas de situation précise ou localisation erronée de la séquence dans l'économie du film.
- Erreurs sur les relations entre les personnages ou absence de présentation de la relation entre les personnages. Le jury tient à insister sur le fait qu'une bonne connaissance des documents au programme permet d'éviter ces erreurs. Se présenter au concours sans avoir visionné le film expose au risque d'accumuler les contresens.

Quelques copies ont proposé les éléments pertinents suivants qui ont été valorisés par le jury (bonus) :

- Découpage pertinent et justifié de la séquence. Ex : l. 1-11 : *preparación del ritual* ; l. 12-29 (o 12-31), *cortando antes o después del plano 193 : invocación de los ancestros protectores* ; l. 30 (o 32)-64,



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

antes del plano 202 : petición de perdón, las mujeres entienden y admiten que el general cometió crímenes contra los indígenas ; l. 65-83 : primeros signos del trance y de la revelación.

- Scène qui contraste avec deux autres scènes d'invocation, l'une au début du film conduite par Carmen, l'autre par Valeriana.
- Mention de la présence/absence (visuelle) d'Alma, dont le spectateur entend les pleurs hors champ.

Document 2

Parmi les éléments attendus figurent :

- Éléments biographiques élémentaires sur Francisco de Goya : peintre espagnol de la fin du XVIII^e et du début du XIX^e s. ; grande figure de l'histoire de l'art occidental ; référence à quelques œuvres, par exemple *La Familia de Carlos IV*, *Los Caprichos*, *El 2 (o el 3) de mayo*, les *Pinturas Negras*, *La Maja desnuda*.
- Présentation de la thématique du tableau à partir d'une explicitation de la scène représentée et/ou du titre.
- Caractérisation de l'œuvre à partir, notamment, de sa thématique (peinture de genre), de sa date de réalisation (à la charnière entre la période moderne ou les Lumières – *Ilustración* – et la période contemporaine), de sa taille (petit format, peinture de chevalet, ce qui crée la sensation d'un tableau intimiste), de sa technique (l'huile est la technique par excellence pour la peinture sur toile depuis le XVI^e siècle, et c'est l'une de celles où Goya a excellé).

Toutes ces caractéristiques n'ont pas à être formulées mais une caractérisation du tableau doit être proposée.

À l'opposé, les éléments suivants ne sont pas recevables :

- Aucune connaissance sur Goya.
- Confusion entre Goya et un autre peintre. Certaines copies ont confondu Goya, Velázquez, el Greco, Picasso, etc.
- Confusion entre les mouvements picturaux. Nous signalons qu'en aucune façon Goya appartient au surréalisme ou au cubisme.
- Confusions entre les périodes historiques : Goya ne fait pas partie des grands artistes de cour du Siècle d'or. Il ne saurait non plus dénoncer la Guerre civile espagnole qui commença plus d'un siècle après sa mort.
- Tout contresens sur la thématique du tableau. Le tableau ne représente pas un rituel de guérison pour des enfants malades ou affamés, un rituel d'intégration d'un animal surnaturel dans le monde des humains, une caricature de l'Espagne ou de l'invasion française, une fête costumée ou un rituel indigène.

Certains candidats ont écrit que « *el aquelarre* » (titre du tableau) désigne le personnage central, à savoir le bouc (*macho cabrío*). Il n'en est rien, le terme désignant une réunion de sorcières ou sabbat.

Quelques copies ont proposé les éléments pertinents suivants qui ont été valorisés par le jury (bonus) :

- Origines du peintre (Aragonais) et trajectoire de vie de Goya. Situation de l'œuvre dans la vie de l'artiste : période où Goya jouit déjà d'une grande reconnaissance/notoriété comme peintre de cour. En outre, l'œuvre est postérieure à sa première crise personnelle liée à la maladie.
- Étymologie du mot *aquelarre* (mot d'origine basque).
- Référence à l'histoire des procès inquisiteurs de Logroño (XVII^e siècle) contre de supposés foyers de sorcellerie.
- Présentation pertinente et justifiée de la composition de l'œuvre (centrée autour de la figure du bouc), notamment à partir de la distribution des éléments/formes sur la toile, la perspective, la lumière/les couleurs.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

- Lien avec d'autres tableaux de Goya où apparaissent des sorcières ou lien (chromatique/vision cauchemardesque) avec *Los Caprichos*, les *Pinturas negras* ou lien (pour la thématique de l'infanticide) avec *Saturno devorando a su hijo*.

Document 3

Parmi les éléments attendus on peut mentionner :

- La caractérisation de l'extrait : le type d'œuvre (extrait de roman ou de nouvelle et, donc, texte narratif).
- la nature de l'extrait (récit à la 3^e personne, discours direct ponctuel, répliques, etc.).
- le narrateur (focalisation zéro, narrateur omniscient, narrateur extradiégétique).
- la temporalité (texte au passé, tout l'extrait étant une analepse ou récit rétrospectif).

Aucun élément n'était attendu quant à l'autrice ou à l'œuvre.

En revanche, les éléments suivants ne sont pas recevables :

- Situer la diégèse en Espagne ou en Argentine (*voseo*).
- Se contenter d'indiquer que le document est un « *texto* ».

Quelques copies ont proposé les éléments pertinents suivants qui ont été valorisés par le jury (bonus) :

- Éléments biographiques sur l'autrice : origines (Colombienne), obtention de prix prestigieux (Premio Alfaguara de novela en 2021).
- Éléments sur l'œuvre *La perra*.
- Identification précise de l'aire géographique de la fiction : côte pacifique colombienne (*departamento del Chocó, río San Juan*).
- Découpage pertinent du texte. Ex. : l. 1-11 : *Nudo narrativo : el secreto de Damaris* ; l. 12-28 : *Implicación de Rogelio, pero fracaso del primer remedio* ; l. 29-39 : *Intervención de Santos y segundo remedio : de la ilusión al desencanto*.

Mise en relation des documents entre eux et définition du thème en lien avec les documents

Cette deuxième étape de l'introduction est d'abord l'occasion d'insister sur l'homogénéité ou la diversité des documents qui composent le dossier. Ici, il s'agissait de trois œuvres distinctes selon leur nature (une séquence de film, un tableau, un extrait de roman), leur date d'élaboration (deux documents très contemporains, un document de la fin de l'époque moderne / début de l'époque contemporaine), leurs aires culturelles concernées (Amérique hispanique et Espagne), leur esthétique (film d'horreur ; réminiscences du réalisme magique, clair-obscur, laideur, transition entre le néoclassicisme et le romantisme)

Les documents qui composent le dossier présentent toutefois des points communs parmi lesquels le fait qu'il s'agit de trois œuvres d'art. Elles mettent en scène :

- des univers féminins (Valeriana/Carmen/Natalia/Sara ; *las mujeres/brujas que adoran al macho cabrío* ; Damaris/Santos). Le jury souhaite toutefois attirer l'attention des candidats sur le fait que des œuvres qui mettent en scène des femmes ne sont pas nécessairement féministes.
- la place des enfants comme vecteurs de la rencontre, figures de l'espoir ou motifs du rituel.
- les pratiques religieuses et/ou magiques, des croyances et des savoirs subalternes (indigènes ; populaires ; syncrétiques), lesquels ont une visée pratique (éloigner les esprits vengeurs ; obtenir quelque chose du diable ; être fertile).
- la violence et les rapports de domination (doc 1 : violence politique et socio-raciale ; doc 2 : violence sociale et de genre ; doc 3 : violence socio-raciale et de genre).

Tous ces éléments n'étaient pas attendus, mais une mise en relation des documents entre eux était obligatoire.

La définition du thème en relation avec les documents du dossier pouvait, quant à elle, être abordée de différentes façons. Elle ne se résume toutefois pas à une définition des termes « cultures » ou « rencontres ». Par



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

exemple, il était possible de noter que la rencontre avec d'autres cultures se concrétise à deux niveaux dans le dossier :

- les trois documents mettent en scène des univers culturels différents qui entrent en contact, via le recours, par certains personnages/groupes de personnages, à des pratiques religieuses, des croyances et des savoirs (mythe de la Llorona et rituels indigènes ; superstitions populaires ; savoirs et rituels populaires et syncrétiques). Entre ces univers, les rapports s'établissent en termes de culture dominante et de culture dominée.
- les trois documents mettent en contact le lecteur/spectateur avec d'autres cultures.

Les candidats qui ont bien travaillé les axes et thèmes au programme pourraient être tentés de donner des définitions ou connaissances apprises par cœur sur le thème « Rencontres avec d'autres cultures » sans lien avec les documents. Toute mise en relation des documents du dossier et des entrées du thème « Rencontres avec d'autres cultures » (connaissance du contenu du programme du cycle 4) est à l'inverse bienvenue.

Des copies ont souligné que les documents du dossier ne font pas apparaître les autres cultures comme exotiques, pittoresques ou folkloriques, ou ont remarqué que le corpus invite à une approche interculturelle des œuvres d'art sans que ces œuvres offrent une vision globale/exhaustive de ces autres cultures, car une part reste opaque et résiste à la compréhension immédiate du lecteur/spectateur. Ces copies ont obtenu des bonus de la part des correcteurs.

Problématique

La formulation d'une problématique est obligatoire car c'est l'élément déclencheur d'une réflexion elle garantit la pertinence et la cohérence. Il faut toutefois prendre garde à bien distinguer la problématique de l'annonce du plan. Ce sont deux étapes différentes de l'introduction.

Les problématiques trop générales ou floues (ex : *¿Cómo/Cuáles son los encuentros con otras culturas en los documentos?*) sont à éviter car elles pourraient s'appliquer à n'importe quel dossier et pas spécifiquement à celui proposé à la réflexion des candidates et des candidats. Ont été considérées comme maladroites les problématiques qui entraînent des catalogues ou énumérations (ex : *¿Cuáles son los puntos comunes y las diferencias entre las culturas que se encuentran en los documentos? ¿Cuáles son los puntos positivos y negativos de los encuentros con otras culturas?*).

Parmi les problématiques qui n'étaient pas acceptables, car réductrices, on peut citer les problématiques qui n'envisagent que la notion de rencontres ou que celle d'autres cultures, par exemple : *¿Cuáles son las diferencias entre las culturas presentes en los documentos? / ¿Cuáles son los encuentros que aparecen en los documentos/los personajes que se encuentran en los documentos?*. De même, les problématiques ne prenant pas en compte l'ensemble des documents/les spécificités du corpus de documents n'étaient pas recevables (ex : *¿Cómo se plasma la dominación de las culturas indígenas en los documentos?*).

Annonce du plan

Aucune copie ne peut se passer de l'annonce du plan. Celle-ci est lourdement sanctionnée quand elle vient à manquer.

Le plan doit être formulé de manière claire et compréhensible et bien distinguer les différentes parties qui seront développées. Il ne s'agit pas de se contenter d'évoquer la thématique générale abordée dans chaque partie (ce qui revient à donner un titre à chaque partie) mais de proposer un cheminement argumenté, c'est-à-dire une réflexion progressive.

Le plan attendu ne se contente pas d'évoquer la thématique générale abordée dans chaque partie, mais propose un cheminement argumenté/une réflexion progressive.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Le développement (= les parties de la composition)

Le développement doit suivre le plan annoncé et s'appuyer sur des citations ou références explicites et régulières aux documents. Toute citation sert à illustrer un propos, à conforter des analyses. Citer pour citer ne sert à rien.

Le développement doit être progressif et argumenté : les candidats sont invités à utiliser avec discernement les connecteurs logiques. Outre les éléments déjà mentionnés sur la forme que doit adopter le développement (nombre de parties, présentation formelle en paragraphes bien différenciés, rédaction complète du développement en évitant le style télégraphique et les abréviations, etc.), les candidats doivent également veiller à éviter la paraphrase. Il ne s'agit pas de dire ce que racontent ou montrent les documents mais de s'appuyer sur eux pour démontrer quelque chose. Par exemple, remarquer que le personnage de la guérisseuse dans le document 3 se prénomme *Santos* ne suffit pas si l'on ne mentionne pas que ce nom est ambigu (masculin et pluriel) et révèle que le personnage est issu d'une rencontre interculturelle ou incarne le syncrétisme culturel.

La conclusion

La conclusion est la dernière étape de la composition. Couronnement de la copie, elle constitue une étape indispensable dans l'exposition de sa réflexion.

Le jury s'est montré clément vis-à-vis de copies à la conclusion un peu brève, considérant que les candidats et les candidates étaient pour la première fois confrontés au format de cette nouvelle épreuve. Cependant, l'absence de conclusion a été sanctionnée.

On rappelle que la conclusion se compose de deux étapes :

- la synthèse des principaux éléments de la réflexion
- la réponse à la problématique

Une troisième étape qui correspond à une ouverture est souhaitable mais non obligatoire. Toute ouverture pertinente ou tout prolongement cohérent ont été valorisés par les correcteurs. Ainsi, certaines copies ont eu la bonne idée de faire le lien avec d'autres séquences du film où se produisent partiellement des rencontres entre cultures, ou encore où se prépare la rencontre interculturelle de la séquence proposée. Certains candidats et candidates ont également pensé de façon judicieuse à faire le lien avec d'autres œuvres d'art qui invitent le destinataire à réfléchir à la portée historique, philosophique ou métaphysique de la rencontre interculturelle.

Proposition de corrigé

NB : les titres des différentes parties et sous-parties qui figurent ici entre crochets pour plus de clarté ne doivent pas apparaître dans les compositions des candidats.

[Introducción]

El compendio de documentos invita a reflexionar en torno a la noción de los encuentros con otras culturas a partir del contacto próximo con personas o realidades más o menos ajenas, desconocidas u ocultas. Se trata de un dossier heterogéneo, compuesto, por un lado, de dos documentos hispanoamericanos de finales de los años 2010: el desglose de una secuencia fílmica y el fragmento de una novela; y por otro, de un cuadro español de finales del siglo XVIII.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

[Presentación de los documentos²]

Doc. 1: *Secuencia de La Llorona, largometraje de ficción estrenado en 2019 por el director guatemalteco Jayro Bustamante (Ciudad de Guatemala, 1977). La película, galardonada en varios festivales a nivel internacional, cierra un tríptico fílmico que el cineasta inicia con Ixcánul (2015) y Temblores (2019) y que propone una mirada directa a la realidad social y política de la Guatemala contemporánea. Defensor de los derechos humanos, las libertades individuales, la justicia social y el deber de memoria, Bustamante aboga por un cine comprometido, concebido para despertar las conciencias, particularmente las de las nuevas generaciones. La Llorona pone en escena al general Enrique Monteverde y a su familia (su esposa Carmen, su hija Natalia, su nieta Sara y su criada Valeriana) en el momento en que se le acusa de genocidio contra la población maya ixil, y en los días posteriores a su liberación tras la anulación del juicio por la Corte de Constitucionalidad, a pesar de haber sido reconocido culpable. Durante la secuencia, ante los fenómenos extraños (propios del realismo mágico que marca la película) que suceden en la casa, las mujeres intentan obtener respuestas con un ritual dirigido por Valeriana. El personaje de Enrique Monteverde se inspira del general y expresidente Efraín Ríos Montt (1982-1983), condenado por genocidio y crímenes de lesa humanidad en 2013, siendo su sentencia anulada dos semanas después del proceso (es de notar el juego onomástico E. Monteverde / E. Montt). El régimen militar del general Montt atacó de manera particularmente violenta a los pueblos indígenas. La película de Bustamante arroja luz sobre aquel periodo oscuro de la historia nacional, al mezclar la masacre de los mayas durante el conflicto armado con el mito de la Llorona y otros elementos de la cultura maya. El director acude a la vez a la mitología maya y a la griega (estética de las ninfas/ondinas/náyades de agua), y al lugar de las mujeres en la sociedad, juntando tres generaciones de mujeres y creando una atmósfera asfixiante y fantasmal, marcada por la poética del agua. La secuencia seleccionada es la del ritual final y supone un clímax narrativo, en tanto que permite poner en evidencia el mayor secreto de la trama: la responsabilidad de Monteverde en la masacre de los mayas y el asesinato de Alma –la Llorona– y de sus hijos. La secuencia opera como articulación entre dos universos acuáticos y violentos: la escena en que Sara, quien después de recibir disparos de su abuelo en la piscina, se encuentra empapada en el interior de la casa y observa desde el cristal la presencia de ranas, símbolo de la cosmogonía indígena y la creencia de la encarnación, que saltan en la terraza, al mismo tiempo que llegan las almas en pena de los indígenas a la residencia Monteverde, y la escena en la que Carmen encarna, durante el trance, la desdicha de Alma en el río en el que Enrique Monteverde ahoga a sus hijos y le dispara a ella. Valeriana organiza la preparación y el desarrollo del ritual con las tres mujeres de la casa. Con las manos entrelazadas, rodean un altar de velas encendidas mientras Valeriana convoca en kaqchikel a los «cuatro elementos y a [sus] ancestros protectores» (l. 13). Alma, la única mujer ausente en la escena, se manifiesta constantemente: se oyen sus gritos clamando por sus hijos muertos, fuera de campo. Las almas en pena de varios indígenas rodean la casa y observan con detenimiento lo que sucede dentro, a través de los cristales. La secuencia resuena con varias escenas de la película en las que se produce un contacto visual con las personas que se manifiestan en frente de la casa. Aquí se presenta un cambio de focalización: no solo se establece el contacto visual de manera horizontal, rompiendo con la jerarquía de las escenas anteriores, sino que ahora son los indígenas quienes se acercan a los cristales de la casa y observan detenidamente lo que sucede al interior. De igual manera, la secuencia recuerda escenas anteriores en las que las mujeres rezan, solas o en grupo. Al contrario de dichas escenas, aquí el contacto físico entre unas y otras y la mezcla de los dos grupos sociales (patronas / criada) permiten el trance necesario para la revelación de la verdad. Esta escena contrasta con la del íncipit, en la que Carmen invoca a los espíritus para que protejan a su familia. En esta escena es Valeriana, la empleada doméstica,*

² On n'attendait évidemment pas des candidats qu'ils possèdent l'ensemble des connaissances exposées ici. Sur ce point, voir *supra*.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

quien invoca a los muertos para interceder por la familia Monteverde e implorar por su salvación. Durante el ritual, Sara y Carmen entran en trance y el abuelo yace inerte junto al círculo de mujeres.

Doc. 2: Obra del artista aragonés Francisco de Goya y Lucientes (Fuendetodos, 1746 - Burdeos, 1828) de 1798, el cuadro *El Aquelarre* es una pintura de caballete (de tamaño pequeño, propio de una pintura intimista: 43x30 cm.) que forma parte de la pintura de género. El aquelarre representado aquí es una junta de mujeres, asimilables a brujas, con la intervención del demonio, encarnado por la figura central de un macho cabrío. En el momento en el que Goya realizó *El Aquelarre* (1798), ya gozaba de gran prestigio y reconocimiento público: se había convertido en el retratista en boga de la aristocracia (contaba con los duques de Alba y de Osuna entre sus mecenas) y había entablado amistad con políticos y pensadores ilustrados de la época (Leandro Fernández de Moratín, Gaspar Melchor de Jovellanos y Juan Agustín Ceán Bermúdez). Entre 1786 y 1789, fue designado como pintor del rey y pintor de la cámara del rey.

La elaboración de *El Aquelarre* coincide con el período en que la temática de las brujas aparece en la obra de Goya: *Álbum de Sanlúcar* (1796-1797), una cuarta parte de *Los Caprichos* (1797-1798) y en la serie de seis cuadros de la que forma parte *El Aquelarre*. El artista hizo así suya una temática de interés entre los círculos ilustrados a los que pertenecía, en el marco de una crítica a las supersticiones populares y al papel de la Inquisición al respecto. De hecho, es muy probable que Goya se inspirara en un acontecimiento histórico para su *Aquelarre*: los procesos inquisitoriales de Logroño (1610), relacionados con las brujas de Zugarramurdi (a finales de los años 1790).

A nivel estético, *El Aquelarre* es propio de la nueva etapa que se abre en la obra de Goya a partir de 1792-1793. El estilo es reconocible: lo feo, lo grotesco y lo horrible que caracterizan al grupo de mujeres se combina con el claroscuro, notable en las vestimentas claras y negras, el terreno pálido y la claridad de la luna por oposición a la oscuridad de las colinas y del cielo, para crear un ambiente tenebroso que busca estremecer a quien lo observa. En ese sentido, *El Aquelarre* se ubicaría dentro de una estética prerromántica, término usado para designar la estética de transición entre el neoclasicismo y el romanticismo.

En el primer plano se encuentra el macho cabrío, rodeado de cinco mujeres sentadas y una de pie, y de cuatro niños que éstas se disponen a entregarle. El segundo plano está ocupado por las demás mujeres del corro, cuyas siluetas difuminadas generan un efecto de profundidad con respecto al primer plano. En el tercer y último plano figuran las colinas aún más difuminadas y el crepúsculo (matinal o vespertino). Varios elementos conectan entre sí los diferentes planos: el palo del que cuelgan tres cadáveres de niños, en la parte central izquierda relaciona el primer plano con el segundo; el óvalo de la corona de hojas y el de los murciélagos conectan el primer plano con el tercero, pasando de lo terrenal a lo celeste; las líneas en zigzag marcadas por elementos del suelo unen los tres planos. Todos los elementos de los diferentes planos están dominados por el macho cabrío (la figura más grande, central), de tal manera que la perspectiva así creada entra en armonía con el contraste de luces.

Doc. 3: Se trata de un fragmento de la novela corta *La perra* (2017) de la escritora vallecaucana Pilar Quintana (Cali, Colombia, 1972), quien recibe en 2021 el premio Alfaguara de novela por *Los abismos*. La infancia, las aventuras juveniles, el erotismo, la fiesta, la violencia nacional, el narcotráfico, la ciudad y la relación ciudad-selva son algunos de los temas que pueblan su obra. *La perra* está ambientada en un pueblo del Pacífico, donde la belleza, la exuberancia y el sentimiento de libertad que procura la selva contrastan con la opresión de la violencia de la región. Allí conviven, aunque separadas, la riqueza y la pobreza, la población negra y la blanca. Damaris, personaje principal, es una mujer negra (detalle no especificado en el fragmento) que encuentra dificultades para quedar embarazada de Rogelio, su compañero. La vida de la pareja se ve marcada por el tormento de la búsqueda frustrada de un hijo, objetivo que no llegan a cumplir a pesar de haberlo intentado todo. En el fragmento propuesto nos adentramos en los detalles de dos de las estrategias de Damaris para quedar embarazada. La primera consiste en tomar infusiones de hierbas del monte, robada de lotes privados, a escondidas de Rogelio, quien la



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

descubre y piensa que está metida en asuntos de brujería. La segunda consiste en acudir a las prácticas de Santos, una mujer zamba experta en hierbas, bebedizos, masajes y curaciones espirituales («invocando palabras y rezos», l. 33). Si bien Rogelio acompaña a Damaris en ambas experiencias, ninguna funciona y la segunda termina con un distanciamiento entre ambos personajes.,

En el fragmento, el relato en tercera persona de una voz narrativa extradiegética se ve interrumpido en el primer párrafo por un discurso directo que refleja la presión social que ejerce la gente sobre la pareja y por varios elementos de diálogo que corresponden a réplicas puntuales de Rogelio, quien se dirige a Damaris para manifestarle su rechazo o, al contrario, su apoyo. Cabe señalar la dimensión retrospectiva del fragmento: la primera frase anticipa el fracaso de las infusiones y los rituales.

[Relación entre los documentos y con el tema propuesto]

Estos tres documentos presentan una distancia cultural que se establece dentro de una proximidad geográfica: el encuentro entre las tradiciones, creencias y supersticiones de los diferentes grupos de personajes se produce en espacios cercanos. Se busca el encuentro con otra cultura u otro universo (espíritus ancestrales, demonio, magia) en una situación de angustia, de incompreensión o de presión social, o por la necesidad de obtener algo a cambio del ritual.

El tema propuesto, «Rencontres avec d'autres cultures» (cycle 4, collège), favorece la apertura a otras culturas y permite el estudio de la variedad de culturas del área hispana. El tema invita por ende a estudiar este corpus de documentos principalmente desde el subtema «Modes de vie, tradition, histoire et institutions», cuyo objetivo es invitar a descubrir las especificidades de los modos de vida, las tradiciones y la vida de las instituciones españolas e hispanoamericanas. En este sentido, los tres documentos presentan ritos celebrados por mujeres, que buscan en otra cultura o universo lo que su propia cultura no les ofrece. El encuentro intercultural revela la violencia subyacente a la coexistencia de dichas culturas. De este modo, los encuentros representados en el corpus arrojan luz sobre lo que reúne las culturas dominantes y las culturas dominadas. A través de la puesta en evidencia de los vínculos interculturales, se revelan los procesos de dominación/sumisión/posible inversión de roles.

[Ejemplos de problemáticas posibles]

- ❖ *¿Cómo, a través del arte, el encuentro con otra cultura revela los mecanismos sociales de dominación de la cultura de origen?*
- ❖ *¿Cómo el encuentro con otra cultura invita a los personajes (¿y al público?) a tener una mirada más aguda sobre el mundo que los/lo rodea?/ sobre su propio mundo?*
- ❖ *¿En qué medida los encuentros con otras culturas son una vía de acceso privilegiado al sentido de su propio mundo?*
- ❖ *¿En qué medida la creación artística / las obras de arte propicia(n) el encuentro con otras culturas?*
- ❖ *¿En qué medida el arte, más allá de abrirnos a otras culturas, se convierte en una herramienta de conocimiento intercultural?*

[Anuncio del esquema de análisis]

A fin de contestar a esta problemática, estudiaremos en un primer momento el descubrimiento de otras culturas que propone el corpus, para abordar en una segunda parte la revelación de la violencia subyacente de cada cultura y analizar, por último, la mirada activa que convocan los documentos.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

[Modelo de esquema para el desarrollo]

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

I-Descubriendo otras culturas

A-Las culturas en contacto

a. Encuentro entre grupos humanos/sociales diferentes

Doc. 1: Comunión entre mujeres de la familia Monteverde (élite social capitalina) y Valeriana (pueblo indígena, cultura maya, relación con el mundo rural). Acercamiento lingüístico: contacto entre el castellano y el kaqchikel.

Doc. 2: Mujeres adultas que entregan niños de baja edad al macho cabrío para el sacrificio.

Doc. 3: Encuentros y desencuentros de la pareja Damaris-Rogelio, encuentro con Santos (personaje mestizo) como solución a los problemas de fertilidad de la pareja.

Docs. 1, 2, 3: Sincretismo cultural/religioso: mezcla de creencias en torno a las velas en la película, mezcla de referencias mitológicas, bíblicas y paganas en el cuadro, y gracias al nombre de las plantas (María, Espíritu Santo: la virginidad, la Inmaculada concepción...) y al personaje de Santos (nótese la pluralidad de creencias evocada por el nombre) en la novela.

b. Contacto entre lo terrenal/racional/humano y lo espiritual/irracional/sobrenatural: el desarrollo de los rituales

Doc. 1: Contacto visual entre las cuatro mujeres y las almas en pena de los indígenas asesinados (alternancia plano-contraplano), llanto de Alma fuera de campo, trance de Carmen y Sara, convocación de los espíritus ancestrales.

Doc. 2: Ceremonia de mujeres con criatura demoníaca, ritual satánico/brujería.

Doc. 3: Medicina espiritual de Santos («sabía sobar y curaba con secreto, es decir, invocando palabras y rezos», l. 32-33).

Doc. 1, 2, 3: Ausencia de explicaciones racionales

B-Circunstancias del encuentro con otras culturas

a. Encuentro provocado/buscado por mujeres: situación excepcional y finalidad práctica

Doc. 1: Angustia con respecto a fenómenos extraños y potencialmente peligrosos, búsqueda de protección y de respuestas.

Doc. 3: Embarazo que no llega.

Doc. 2: No se trata del encuentro de otra cultura sino de la práctica de una cultura prohibida por la cultura oficial, fruto de la ignorancia y del peso de las supersticiones.

Docs. 1, 2, 3: los niños como vector o motivo mismo del encuentro.

b. Condiciones materiales de realización del encuentro

Doc. 1: Manos en contacto, objetos necesarios (velas y azúcar), plegaria. Puesta en escena por medio de planos detalle de los objetos cargados de simbolismos.

Doc. 2: Los cuerpos de los niños constituyen ofrendas.

Doc. 3: Plantas del monte, infusiones, rezos.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

c. Lugares y momentos privilegiados para el encuentro: la creación de un ambiente propicio

Doc. 1: Espacio apartado (casa cerrada), penumbra. Planos cerrados que agudizan la sensación de encierro.

Doc. 2: Espacio retirado: prado desértico, seco, como las almas de las brujas. Lugar mortífero. El crepúsculo como momento propicio entre dos luces, entre dos mundos: tierra/infierno.

Doc. 3: El monte es un lugar aislado, poco acogedor, mortífero, estéril: anuncio del fracaso del proyecto de embarazo (l. 16-18).

d. Consecuencias físicas y anímicas del encuentro

Doc. 1: Lágrimas, llanto, gritos, temblor, pavor.

Doc. 2: Deformación de los cuerpos y de las caras/almas de las brujas: la difuminación sugiere la desaparición de su humanidad.

Doc. 3: Animalización de Damaris (l. 12-13), incomodidad y vergüenza de Rogelio (l. 35-37).

e. Presencia/ausencia de miradas externas durante el encuentro

Doc. 1: La ventana del salón opera como una pantalla a través de la cual las almas de los indios muertos/asesinados observan desde fuera, y en silencio, el ritual. Inversión de miradas: ahora los indios son espectadores (sujetos) y las mujeres de la casa son objeto de su curiosidad.

Doc. 2: En el cuadro nadie mira lo que las brujas y el macho cabrío hacen, pero se convoca una mirada externa: el tamaño del cuadro obliga a acercarse para ver sus detalles.

Doc. 3: El miedo y la vergüenza de Damaris evocan la posible existencia de miradas y de juicios ajenos (l. 8, l. 10). Mirada acusadora de Rogelio (l. 13).

Sugerencia de transición: Si el documento 1 propone una puesta en abismo con un cruce de miradas (la/el espectador.a asiste a un encuentro entre culturas en el que otros personajes son espectadores), se plantea pues la necesidad de indagar en las razones que motivan el encuentro entre culturas. De este modo, veremos ahora cómo los encuentros revelan la violencia subyacente de cada cultura.

II-Más que un simple encuentro: revelando la violencia subyacente de cada cultura

A-Un encuentro paradójico entre culturas

Doc. 1: Acercamiento físico amas/criada (contacto de las manos, solicitud de Valeriana) pero no fusión completa entre ellas: momento esporádico, el encuentro sucede de manera parcial. Las mujeres blancas no entienden las palabras de Valeriana. Comparten el ritual, pero no del todo.

Doc. 3: Movimiento repetido de adhesión/frustración (el fracaso de los encuentros), dos tipos de encuentro que pasan por el cuerpo (infusiones, masajes), de la complicidad de la pareja (l. 23-24) a la ruptura anunciada (l. 25) y definitiva (l. 38-39).

Doc. 2: Puesta en escena de las supersticiones: no se trata de un verdadero encuentro sino de la visualización para el espectador de los frutos de la imaginación de unas mujeres ignorantes.

B-Mecanismos de dominación revelados por el encuentro

Doc. 3: Presión social sobre la pareja (l. 2-3), más sobre Damaris que se siente culpable y avergonzada (l. 27-29) que sobre Rogelio. Violencia verbal (l. 15-16, l. 38). A la presión social se suma el abandono del Estado y la



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

precariedad de la pareja (desigualdad social): «vivían [...] en una pieza alquilada, y ella recogía las hierbas [...] sin pedirles permiso a los dueños de las propiedades» (l. 7-8), «habían cortado los árboles para que pasaran los cables de la luz. Los troncos podridos que todavía quedaban...» (l. 17-18)

Doc. 2: Las brujas no solo se encuentran con el demonio, se someten a él (posición inferior de los cuerpos, ofrendas, admiración). Sumisión puesta en escena por la composición del cuadro. Las brujas son prisioneras de sus supersticiones, cometen actos horribles. Dos niveles de violencia: el demonio contra las brujas; las brujas contra los niños. La sumisión de las mujeres a la superstición y la ignorancia raya con la estigmatización de las mujeres (asimiladas con la brujería).

Doc. 1: Inversión de la relación de poder entre los dos mundos durante esta secuencia. Contacto establecido por confrontación horizontal (ruptura con jerarquía de escenas anteriores): los indígenas reclaman justicia frente a frente: l. 3, l. 20-22, l. 50-53, l. 62, l. 71-72.

Sugerencia de transición: Tanto la revelación de la violencia oculta tras los encuentros como la inversión de papeles que plantean los documentos invitan a ir más allá de la diferencia intercultural o de la mera representación u observación de hechos culturales, razón por la cual nos centraremos ahora en la participación activa y necesaria del público (espectador y lector) en el encuentro entre culturas.

III-Un encuentro de culturas exigente: convocando una mirada activa

A-Un encuentro incómodo: un público desestabilizado

Doc. 2: Malestar del espectador: las brujas crean más angustia y horror que el demonio. La crueldad de la escena suscita una implicación emocional de la/del espectador(a).

Doc. 1: Película cuya mezcla de géneros distintos (terror y realismo mágico) juega con los nervios del público: música de fondo (l. 4-5), planos de indígenas inmóviles, con los ojos abiertos (l. 2, l. 21-22, l. 38, l. 50, l. 52, l. 62), presencia ambigua del agua: llanto evocado (l. 31), («lágrimas», l. 57), dificultad de Sara para respirar, pavor de Carmen.

Doc. 3: La/El lector(a) sabe desde el principio que la procreación no sucede, pero asiste al relato retrospectivo de todas las etapas. También acompaña a Damaris de la ilusión a la desesperación, comparte su secreto, espera con ella una solución al problema y asiste al abandono del proyecto. Como los personajes, la/el lector(a) desconoce las razones del fracaso.

B-Encuentro y (re)construcción de sentido - descifrando lo implícito

a. El secreto está en la lengua

Doc. 1: Las espectadoras y los espectadores, a diferencia de las mujeres blancas de la película, entienden lo que dice Valeriana en kaqchikel, gracias a los subtítulos que les proporcionan el intermedio de la traducción. Al abandonar parcialmente el film para leer el texto, se tiene acceso a lo que dice Valeriana, a la parte incomprensible de esa otra cultura con la que la película permite entrar en contacto.

Docs. 1 y 3: El voseo recuerda las variedades diatópicas hispanoamericanas (diversidad cultural).

Doc. 2: Presencia del euskera (origen etimológico del título), que da sentido al cuadro.

Doc. 3: Modismos léxicos / fraseológicos «Qui'hubo» (Con el sentido de «dense prisa», l. 3), «el monte» (con el sentido de «selva» o «campo», l. 5, l. 16): se requiere una agudeza léxica a la hora de leer el texto.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

b. Generando y despejando dudas durante el encuentro con las culturas

Doc. 1, 2, 3: Necesidad de intermediarios para acceder a otra cultura (he aquí uno de los papeles de las obras de arte del corpus).

Doc. 1: Valeriana representa una especie de chamán que permite el encuentro entre vivos y muertos (cosmogonía indígena) y la película, un intermedio. Solicitud de la participación activa del/de la espectador(a) en la construcción del sentido de la secuencia.

Doc. 2: Formato que obliga a la/al espectador(a) a acercarse al cuadro, a indagar en sí misma(o).

-Contra todo pronóstico, son más las mujeres que el macho cabrío quienes cobran una forma aterradora. El temor no se manifiesta con respecto al demonio sino a las mujeres.

-La mirada ambigua del macho cabrío puede despistar al o a la que observa el cuadro en su tentativa por entender la intención del personaje (¿Se trata acaso de una intención irónica/burlesca del autor?).

Doc. 3: Ante la incógnita, se solicita implícitamente a la/al lector(a) para entender el fracaso de la gestación: ¿a qué se debe la ineficacia de los remedios de Santos?, ¿qué motiva la negativa de Rogelio?, ¿se trata acaso de un destino contra el que no se puede luchar?

c. Las sociedades tras las obras de arte

Tras su encuentro con estas obras de arte, el público consigue ver más allá de la simple representación:

Doc. 1: Denuncia de la violencia, del asesinato premeditado de los mayas (se trataría de un «genocidio»), de la injusticia y del olvido en Guatemala.

Doc. 2: Crítica de la ignorancia y de las supersticiones populares por los círculos ilustrados y papel de la Inquisición al respecto.

Doc. 3: Abandono estatal en el Pacífico colombiano: desigualdad, falta de recursos básicos, ausencia de la sanidad (pública o privada).

Conclusiones

En los tres documentos del corpus, el encuentro con otras culturas da acceso a otra visión del mundo no solo para los personajes sino también para el público (espectador y lector), que intenta construir el sentido de la escena, del cuadro o del relato a partir de un conjunto de elementos dados, sugeridos o que permanecen en la ambigüedad. Se revelan así las relaciones complejas de fuerza y de dominación que prevalecen en los documentos. Tanto los personajes como el público se ven impactados por sus encuentros con otras culturas, sin importar si se cumplen o no los deseos iniciales que provocaron dichos encuentros. El arte invita así a prestar una mirada más aguda sobre el mundo. En las obras analizadas, no se trata solo de contar un encuentro, sino de una experiencia artística del encuentro.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

ÉPREUVE ECRITE DISCIPLINAIRE

Version

Texte à traduire:

Pidió platos cuyos nombres me eran desconocidos, y empezó a comer lentamente, sin hablar, sin alzar los ojos del hule, como dominada por una preocupación penosa. Al cabo de un rato me atreví a interrogarla, y supe entonces que le tocaría hacer un buen trecho de camino con nosotros, llevada por un piadoso deber. Venía del otro extremo del país, cruzando desiertos y páramos, atravesando lagos de muchas islas, pasando por selvas y por llanos, para llevar a su padre, muy enfermo, una estampa de los Catorce Santos Auxiliares, a cuya devoción debía la familia verdaderos milagros, y que había estado confiada hasta ahora a la custodia de una tía con medios para lucirla en altares mejor iluminados. Como habíamos quedado solos en el comedor, fue hacia una especie de armario con casillas, del que se desprendía un grato perfume a yerbas silvestres, cuya presencia, en un rincón, me tenía en curiosidad. Junto a frascos de maceraciones y vinagrillos, las gavetas ostentaban los nombres de plantas. La joven se me acercó y, sacando hojas secas, musgos y retamas, para estrujarlas en la palma de su mano, empezó a alabar sus propiedades, identificándolas por el perfume.

Alejo CARPENTIER, *Los pasos perdidos*, 2002.

Traduction proposée

Elle commanda des plats dont les noms m'étaient inconnus et elle commença à manger lentement, sans parler, sans lever les yeux de la toile cirée, en proie à une inquiétude douloureuse. Au bout d'un moment, j'osai l'interroger et je sus donc qu'elle serait amenée à faire une bonne partie du chemin avec nous, portée par un pieux devoir. Elle venait de l'autre extrémité du pays, en passant par des déserts et des landes, en traversant des lacs aux nombreuses îles, en parcourant des forêts et des plaines, pour apporter à son père, fort malade, une image des Quatorze Saints Auxiliares, à la dévotion de laquelle la famille devait de véritables miracles, et dont la garde avait été confiée jusqu'à présent au soin d'une tante aisée pour l'exposer sur des autels mieux illuminés. Comme nous nous étions retrouvés seuls dans la salle à manger, elle se dirigea vers une sorte d'armoire à casiers, de laquelle s'exhalait un agréable parfum d'herbes sauvages, dont la présence, dans un recoin, m'intriguait. À côté de flacons à macération et de mixtures, les tiroirs affichaient le nom des plantes. La jeune femme s'approcha de moi et, tout en sortant des feuilles séchées, des mousses et des genêts, pour les froisser dans le creux de sa main, elle se mit à en louer les propriétés, en les identifiant grâce à leur parfum.

Présentation générale du texte

Ce texte provient du célèbre roman *Los pasos perdidos*, d'Alejo Carpentier. Il évoque la rencontre du narrateur avec une inconnue secourue le matin même.

À l'image du roman, ce passage, écrit à la première personne, est un récit de voyage. Le narrateur vient d'arriver en Amérique latine. Après une première étape dans une grande ville, il poursuit son périple en bus à travers la cordillère des Andes. Dans cet extrait, les passagers du bus font une halte dans une auberge et le narrateur observe puis établit un contact avec cette jeune femme mystérieuse qui attise sa curiosité.

Pour traduire ce passage, les candidates et candidats devaient être particulièrement attentifs aux temps employés. S'agissant d'un récit rétrospectif, l'emploi de l'imparfait et surtout du passé simple était incontournable.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

De plus, les candidats et candidates étaient tenus de faire l'analyse logique des phrases complexes et de bien identifier les différents éléments des propositions subordonnées (antécédents des pronoms, sujets des verbes...).

La richesse lexicale induisait enfin quelques difficultés qui ont souvent été surmontées par celles et ceux qui ont su s'appuyer sur le contexte et la bonne compréhension du passage pour proposer des traductions cohérentes.

Rappel des attendus de l'épreuve et conseils méthodologiques

Les conseils donnés ici reprennent ceux des rapports de jury des années précédentes. Nous invitons les futurs candidats et candidates à les consulter attentivement.

Présentation de la copie

Il est indispensable que les candidats et les candidates veillent à la parfaite lisibilité et à la propreté de leurs copies. La calligraphie doit être soignée et les ratures sont à proscrire. En cas d'erreur, nous invitons les candidates et candidats à barrer proprement le ou les mots qu'ils souhaitent supprimer plutôt que d'utiliser du correcteur. La formation des lettres, même si cela peut sembler évident, doit être claire, pour éviter de graves confusions (notamment entre les *o* et les *a* ou entre les *n*, les *m* et les *r*) qui peuvent être pénalisantes. Les copies doivent également respecter les normes orthographiques du français pour le choix des majuscules et des minuscules. Les règles de la ponctuation française doivent être respectées ainsi que la disposition typographique du texte à traduire. Nous rappelons la nécessité d'être rigoureux en ce qui concerne les accents écrits en français (accents aigu, grave et circonflexe) mais aussi dans la distinction entre point et accent en évitant, par ailleurs, les ronds sur les *i*. Pour le jury, une graphie ou un accent ambigu sont systématiquement considérés comme des erreurs.

Questions de méthode

Si le paratexte peut s'avérer utile et apporter des informations complémentaires, il ne doit pas être traduit. Avant de commencer à rédiger la traduction, plusieurs lectures attentives de l'extrait sont indispensables. La compréhension du texte est un préalable essentiel à sa bonne traduction. Par ailleurs, du point de vue formel, il est impératif de respecter le texte d'origine. Les alinéas, les guillemets et la ponctuation doivent être restitués. De façon générale, la traduction la plus fidèle possible est à privilégier. Elle peut être littérale si le sens du texte et la correction du français le permettent. Aussi, le jury se permet d'insister sur la nécessité d'accéder au sens du texte d'origine et de porter une attention particulière aux registres de langue avant de commencer le travail de traduction, car les candidates et candidats ne doivent omettre aucune nuance, aucun mot, aucune expression. Ajouter des éléments sans raison ou proposer plusieurs traductions est à proscrire. Pour ce faire, il faut bien évidemment maîtriser les deux langues. Ainsi, une préparation régulière, dictionnaires et grammaires à l'appui, est indispensable et contribue indubitablement au succès et à la réussite de cet exercice.

Traduction commentée par séquences

1. *Pidió platos cuyos nombres me eran desconocidos,*

Elle commanda des plats dont les noms m'étaient inconnus / le nom m'était inconnu,

Dans cette première séquence, des erreurs sur le sujet et le temps ont été nombreuses, révélant une mauvaise lecture et / ou une méconnaissance de la conjugaison du passé simple en espagnol et en français de la part des candidates et candidats.

Nous rappelons que la maîtrise des conjugaisons est indispensable car ici l'emploi de l'imparfait, du passé composé ou du présent pour traduire « *pidió* » n'était pas acceptable et a été sanctionné.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Le verbe *pedir* avait dans cette phrase le sens de commander / passer une commande puisque les personnages se trouvent dans une auberge pour se restaurer.

2. *y empezó a comer lentamente,*
et (elle) commença/ se mit à manger lentement / posément

Cette séquence ne présentait pas de difficultés particulières. Le jury a toutefois trouvé des fautes d'orthographe sur du lexique basique (oubli de la cédille, pas de doublement du m dans l'orthographe du verbe commencer, oubli des accents).

3. *sin hablar, sin alzar los ojos del hule,*
sans parler, sans lever les yeux de la toile cirée,

Les candidats et candidates doivent rester fidèles au texte : « *sin hablar* » pouvait ainsi être traduit de façon littérale et il convenait d'éviter toute réécriture (*en silence, sans piper mot, etc.*).

Face à la difficulté de la traduction du mot « *hule* », les candidates et candidats pouvaient aisément s'appuyer sur le contexte pour proposer une traduction qui évitait un contresens (*nappe, par exemple*).

4. *como dominada por una preocupación penosa.*
Comme (si elle était) dominée/ (comme) en proie à / envahie par une inquiétude douloureuse / pénible

Nous précisons qu'il convient de respecter la place de l'adjectif car l'antéposition ou la postposition peuvent en nuancer le sens. De plus, la place de l'adjectif est un choix de l'auteur que le candidat doit conserver.

5. *Al cabo de un rato me atreví a interrogarla,*
Au bout d'un moment (,) je me permis de / j'osai l'interroger,

Nous rappelons ici qu'il existe une différence non négligeable entre « osais » (imparfait) et « osai » (passé simple) et que l'emploi de l'imparfait constituait une lourde faute de temps.

6. *y supe entonces que le tocaría hacer un buen trecho de camino con nosotros,*
et je sus / j'appris alors / donc qu'elle aurait à faire un bon bout / serait amenée à faire / une bonne partie de chemin avec nous,

Là encore, la traduction du verbe « *supe* » par le passé simple était incontournable. De plus, si nous nous référons à la valeur des temps, « *tocaría* », conditionnel avec une valeur de futur dans le passé en espagnol, ne pouvait pas être traduit par un imparfait.

En outre, les candidats devaient maîtriser les différents emplois de *tocar* afin de choisir la traduction adaptée. Comme le définit le *Diccionario de la Real Academia Española* :

« *tocar*: 21. *intr. Llegar o arribar, solo de paso, a algún lugar.* 22. *intr. Ser de la obligación o cargo de alguien.* 24. *intr. Dicho de una parte o porción de algo que se reparte entre varios o les es común: Caber o pertenecer. tocarle a alguien bailar con la más fea* 1. *loc. verb. coloq. Corresponderle resolver un asunto muy difícil o desagradable.* »



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

7. *llevada por un piadoso deber.*

Portée / guidée / mue / animée par un pieux devoir.

Attention à la confusion entre les termes *amener*, *emmener*, *apporter* et *emporter*, ainsi qu'à la confusion grammaticale entre *pour* et *par*.

La faute d'orthographe sur l'adjectif « pieux » (que l'on a pu trouver écrit sans x, ce qui le transformait donc en substantif) impliquait un changement de sens mais aussi une erreur de syntaxe (deux substantifs sans virgule ni coordination). Cette faute a donc été lourdement sanctionnée.

8. *Venía del otro extremo del país,*

Elle venait de l'autre extrémité / bout du pays,

Si le candidat ou la candidate avait déjà employé le mot « bout » dans la séquence 6, il était nécessaire ici de trouver un synonyme pour éviter une répétition qui n'était pas dans le texte d'origine.

9. *cruzando desiertos y páramos, atravesando lagos de muchas islas, pasando por selvas y por llanos,*

(en) franchissant, après avoir parcouru / ayant parcouru / passant par des déserts et des landes, // (en) traversant / (après avoir) franchi / (ayant) franchi des lacs aux nombreuses îles, // (en) parcourant / (après avoir) traversé / (ayant) traversé des forêts (vierges) et des plaines,

Le participe présent, avec ou sans la préposition *en*, tout comme l'infinitif passé, étaient acceptés du moment que le candidat conservait la même forme pour les trois occurrences.

Attention à la valeur de la préposition « *de* » qui pouvait conduire à un contresens (« lacs de nombreuses îles »). D'après la *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain* de Gerboin et Leroy : « La préposition *de* introduit le complément qui apporte une caractérisation considérée comme fondamentale, avec un trait distinctif qui permet d'identifier la personne ou la chose. Si l'apport du complément est considéré comme un simple détail dans la description, comme un accessoire, on emploie la préposition *con*. »

Même si les candidats ne connaissent pas l'un des mots à traduire, ils doivent absolument proposer une traduction. En effet, l'omission est l'erreur la plus lourdement sanctionnée.

10. *para llevar a su padre, muy enfermo, una estampa de los Catorce Santos Auxiliares,*

pour apporter / porter à son père, très / fort malade, une image des Quatorze Saints Auxiliaires / Auxiliateurs / Intercesseurs,

Pour la traduction de « *a su padre* », la confusion entre COD et COI a entraîné de nombreux contresens. Il s'agissait bien ici d'un complément d'objet indirect et non d'un complément d'objet direct de personne précédé de la préposition *a*.

Les candidats et candidates devaient traduire « *Catorce Santos Auxiliares* » et conserver les majuscules.

Les Saints Auxiliateurs ou Auxiliaires (du latin *sancti auxiliores*, nom d'agent dérivé du substantif *auxilium*, secours), sont un groupe de quatorze saints, connus pour être les intercesseurs privilégiés auprès de Dieu le Père.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

11. *a cuya devoción debía la familia verdaderos milagros,*
à la dévotion de laquelle / desquels la famille devait de véritables / vrais miracles,

L'analyse de la phrase était ici incontournable pour bien identifier l'antécédent du relatif « *cuya* » ainsi que le sujet du verbe « *debía* ».

Une traduction de « *cuya* » par *dont* était fautive : *dont* aurait été dans ce cas complément du nom « image », or il ne s'agit pas de la dévotion de l'image, mais bien de la dévotion à l'image.

12. *y que había estado confiada hasta ahora a la custodia de una tía con medios*
et qui avait été confiée / et dont la garde avait été confiée jusqu'alors / jusqu'à présent / jusqu'à maintenant / au soin d'une tante aisée / qui avait les moyens / ayant les moyens

Dans ce passage, « *a la custodia de* » devait être traduit par l'expression « au soin de » au singulier qui signifie « Veiller au bon état de quelque chose, entretenir quelque chose » (Cnrtl). L'emploi du pluriel *Aux bons soins de* signifiant à l'attention de était un contresens caractérisé.

Dans cette séquence, « *para* » ne complète pas « *medios* ». Il indique le but de l'action, c'est-à-dire la raison pour laquelle l'image a été confiée à la tante.

13. *para lucirla en altares mejor iluminados.*
pour l'exposer / l'exhiber / pour qu'elle l'expose sur des autels mieux illuminés.

Attention à la confusion *mieux* / *meilleur*.

Le terme « *iluminar* » devait être traduit par *illuminer* dont l'un des sens, tant en espagnol qu'en français, comporte une connotation religieuse.

14. *Como habíamos quedado solos en el comedor,*
Comme nous étions restés / nous nous étions retrouvés (tout) seuls dans la salle à manger / de restaurant

Comme pour *tocar* (séquence 6), il fallait connaître les différents sens de *quedar* pour choisir la traduction appropriée.

15. *fue hacia una especie de armario con casillas,*
elle alla / se dirigea vers une sorte / un genre d'armoire avec des / à casiers / compartiments

Le jury déplore ici des erreurs aussi lourdes que la confusion entre les formes de la troisième personne du singulier des verbes *ser* et *ir* au passé simple, ce qui a amené des candidats et candidates à traduire ce passage par : « Je fus vers une sorte d'armoire », « Il fut vers une sorte d'armoire... » ou « Ce fut vers une sorte d'armoire... ». Une relecture attentive aurait pu éviter de telles erreurs qui ont été très lourdement sanctionnées.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

16. *del que se desprendía un grato perfume a yerbas silvestres,*
de laquelle / d'où émanait / s'exhalait / se diffusait / se dégageait un agréable parfum d'herbes sauvages,

Les candidates et candidats devaient ici encore identifier l'antécédent du pronom relatif « *del que* ». En effet, « *armario* » étant masculin en espagnol, mais féminin en français (une armoire), « *del que* » devait être traduit par *de laquelle* et non par *duquel*.

Par ailleurs, nous attirons l'attention des candidats et candidates sur la préposition « *a* » dans « *perfume a hierbas* » qu'il fallait traduire par « parfum d'herbes ».

17. *cuya presencia, en un rincón, me tenía en curiosidad.*
(et) dont la présence, dans un coin / recoin, attisait / excitait ma curiosité / m'intriguait.

La principale difficulté de cette séquence consistait à bien traduire l'idée de durée introduite par le semi-auxiliaire *tener* dans « *me tenía en curiosidad* ». En effet, « cette construction, au lieu d'envisager l'action ponctuelle, souligne la permanence de ses conséquences et la durée » (Bedel, *Grammaire de l'espagnol moderne*, p. 442). Il fallait éviter la traduction littérale qui a été considérée comme un non-sens.

18. *Junto a frascos de maceraciones y vinagrillos,*
À côté / Près de flacons à macération et de mixtures / préparations,

Les candidats et candidates devaient veiller à ne pas confondre « *junto a* » et *juntos*.

Il fallait également prêter une attention particulière à la traduction de la préposition « *de* ». Dans l'expression « *frascos de maceraciones* », l'expression désigne le contenant et sa fonction, c'est-à-dire le processus de la macération. Elle doit donc être traduite par « flacons à macération ».

Malgré la difficulté lexicale, le jury félicite les candidats et candidates qui ont bien traduit « *vinagrillos* » par « mixtures », traduction bonifiée.

19. *las gavetas ostentaban los nombres de las plantas.*
les tiroirs affichaient / portaient / indiquaient les noms / le nom des plantes.

Attention à la traduction de « *gavetas* » et « *ostentaban* » (dont le premier sens est *montrer, indiquer*) qui ont parfois donné lieu à des barbarismes.

20. *La joven se me acercó y,*
La jeune fille / femme s'approcha de moi et,

Le mot *jeune* employé comme substantif est considéré comme un hispanisme. Il fallait donc traduire par *jeune fille / jeune femme*.

Le jury rappelle qu'il existe des différences de sens lorsqu'un verbe est utilisé de façon pronominale ou non pronominale (approcher / s'approcher de).

21. *sacando hojas secas, musgos y retamas, para estrujarlas en la palma de su mano,*
(tout en) sortant / prenant / retirant des feuilles séchées, des mousses et des genêts, pour les écraser / broyer / froisser / effriter dans la paume / le creux de sa / la main,



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Même si les candidats et candidates ne connaissaient pas la traduction de certains termes, on attendait que soient pris en compte le contexte d'une part, la syntaxe d'une autre, pour éviter, par exemple, de traduire « *musgos* » et « *retamas* » par des adjectifs. Cette séquence a également donné lieu à des barbarismes, qui sont lourdement sanctionnés : mieux vaut s'éloigner du sens du mot espagnol que proposer en traduction un mot qui n'existe pas (des **musgues* et des **retames* !).

22. *empezó a alabar sus propiedades, identificándolas por el perfume.*

elle commença / se mit à louer / vanter / faire les louanges de leurs propriétés / elle se mit à en louer les propriétés, (en) les identifiant par / grâce à leur parfum.

En espagnol, « *sus* » renvoie à la troisième du singulier ou à la troisième personne du pluriel. Les candidats et candidates devaient donc déterminer si la possession se référait à une ou plusieurs personnes (ou choses) afin d'opter pour *ses* ou *leurs*. De nouveau, nous attirons l'attention des candidates et candidats sur la traduction de « *por* » et plus généralement sur les régimes prépositionnels des verbes (identifier quelque chose *par*).



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE

Thème

Texte à traduire:

Enfin, peut-être avait-il surtout perdu, ce soir-là, de son indulgence en voyant l'amabilité que Mme Verdurin déployait pour ce Forcheville qu'Odette avait eu la singulière idée d'amener. Un peu gênée vis-à-vis de Swann, elle lui avait demandé en arrivant :

« Comment trouvez-vous mon invité ? »

Et lui, s'apercevant pour la première fois que Forcheville qu'il connaissait depuis longtemps pouvait plaire à une femme et était assez bel homme, avait répondu : « Immonde ! » Certes, il n'avait pas l'idée d'être jaloux d'Odette, mais il ne se sentait pas aussi heureux que d'habitude et quand Brichot, ayant commencé à raconter l'histoire de la mère de Blanche de Castille qui « avait été avec Henri Plantagenêt des années avant de l'épouser », voulut s'en faire demander la suite par Swann en lui disant : « N'est-ce pas monsieur Swann ? » sur le ton martial qu'on prend pour se mettre à la portée d'un paysan ou pour donner du cœur à un troupier, Swann coupa l'effet de Brichot à la grande fureur de la maîtresse de maison, en répondant qu'on voulût bien l'excuser de s'intéresser si peu à Blanche de Castille, mais qu'il avait quelque chose à demander au peintre.

Marcel PROUST, *Du côté de chez Swann, À la recherche du temps perdu*, Paris, Gallimard, 1913.

Traduction proposée

En fin, él hubiera perdido aquella noche algo de su indulgencia al ver la amabilidad con la que la Sra. de Verdurin trataba a aquel Forcheville a quien Odette había tenido la singular idea de llevar a casa. Un poco incómoda con respecto a Swann, le había preguntado al llegar:

« ¿Qué le parece mi invitado? »

Y él, al darse cuenta por primera vez de que Forcheville al que conocía desde hacía mucho tiempo podía gustar a una mujer y era bastante guapo, había respondido: « ¡Inmundo! » Desde luego no se le ocurría tener celos de Odette, pero no se sentía tan feliz como de costumbre y cuando Brichot, quien había comenzado a contar la historia de la madre de Blanca de Castilla que « había estado con Enrique Plantagenet durante años antes de casarse con él », quiso que Swann le pidiera que continuara el relato diciéndole: « ¿No es así señor Swann? » con el tono marcial que se adopta para ponerse a la altura de un campesino o para infundirle ánimo a un soldado, Swann cortó el efecto de Brichot, provocando el gran enfado de la anfitriona, contestando que lo excusaran por el poco interés que tenía por Blanca de Castilla, pero que tenía que preguntarle algo al pintor.

Présentation générale du texte

L'extrait à traduire est tiré de *Du côté de chez Swann*, premier tome de *À la recherche du temps perdu*. Nous voilà ici transportés dans les salons mondains de la Belle Époque. C'est à la demande d'Odette, la maîtresse de Swann, que Forcheville, un homme snob et brutal, est invité à un dîner chez les Verdurin. Ces derniers sont l'archétype de la moyenne bourgeoisie parisienne, sur laquelle le narrateur porte un regard satirique. Brichot, autre personnage de l'extrait, est un professeur de la Sorbonne, bavard et pédant. Il est l'un des piliers du salon des Verdurin, malgré ses jeux de mots souvent médiocres. Dans ce passage, Swann ne peut cacher sa jalousie envers ce Forcheville qui va briller par son esprit. Il va ainsi précipiter la disgrâce de Swann puisque Odette le trompera avec lui par la suite.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Lors de cette session 2022, les candidates et les candidats ont dû se confronter au très singulier style proustien. L'extrait proposé était constitué de trois phrases seulement. Si longue et complexe soit-elle, la phrase de Proust n'en reste pas moins construite de façon rigoureuse. L'extrait ne devait donc aucunement dérouter les candidates ou les candidats à condition qu'ils se livrent à l'exercice d'analyse logique préalable à tout travail de traduction et dans le respect du texte source. À titre d'exemple, pour traduire correctement le segment « voulut s'en faire demander la suite par Swann », il convenait d'identifier le sujet, placé quelques propositions auparavant, pour reconstituer le sens : c'est bien Brichot qui souhaite que Swann lui demande de raconter la suite du récit. Il veut implicitement qu'on le flatte pour s'attirer les bonnes grâces des invités du salon. Enfin, le style ne devait pas être un obstacle à l'élégance de la traduction en espagnol. Il est regrettable qu'un grand nombre de candidats et de candidates aient usé du calque « *quiso hacerse pedir* » au lieu de chercher une formulation idiomatique pour exprimer la volonté de Brichot. La forme « *querer que* + Swann + subjonctif imparfait » permettait qui plus est de lever toute ambiguïté.

Il convenait, en outre, de prêter une attention particulière au registre de langue qui restitue, comme souvent chez Proust, les usages d'une société mondaine et permet de porter un regard critique sur les individus. À l'heure de traduire « l'amabilité que Mme Verdurin déployait pour ce Forcheville », le jury a bonifié le choix de tournures soulignant l'effort suggéré par l'emploi de ce verbe (« *exhibía* », « *prodigaba* » et la forme progressive *estar/ir* + gérondif). Il manifestait, en outre, l'ironie du narrateur à l'endroit de Madame Verdurin, « patronne » des soirées mondaines. Le « ton martial » adopté par Brichot pour s'adresser à Swann ainsi que la comparaison pour « donner du cœur à un troupié » relevaient d'une intention semblable. Un trop grand nombre de candidats et de candidates ont traduit cette expression par « *dar corazón* », un non-sens, a confondu le mot « troupié » avec « croupier », ou a proposé encore des traductions fantaisistes.

Rappel des attendus de l'épreuve et conseils méthodologiques

Nous recommandons vivement aux futurs candidats et futures candidates de consulter attentivement les rapports précédents pour l'épreuve de thème afin de se préparer au mieux aux exigences de cette épreuve.

Présentation de la copie

Quelques règles fondamentales sont à suivre dans la présentation de la copie afin d'en garantir la lisibilité :

- ◇ Il convient d'utiliser une encre foncée qui facilitera la lecture des copies.
- ◇ La calligraphie doit être soignée (il faut veiller à former correctement les lettres) et les ratures, les taches, les traces de correcteur sont à proscrire.
- ◇ Il faut respecter la forme du texte d'origine : les paragraphes, les alinéas, la ponctuation (sauf si la langue cible exige des modifications).

Lors de la préparation, afin de gagner en efficacité, les candidats et les candidates veilleront à :

- ◇ Bien gérer leur temps : un entraînement régulier en temps limité pendant l'année de préparation permettra aux candidats et aux candidates de composer le jour de l'épreuve dans les meilleures conditions.
- ◇ Lire le texte de façon attentive pour en comprendre le sens et l'intention ainsi que l'implicite avant de commencer à traduire.
- ◇ Ne pas traduire le titre de l'œuvre dont est tiré l'extrait (mais souligner dans la copie manuscrite tout titre d'œuvre qui apparaîtrait en italique dans le texte dactylographié).
- ◇ Prêter une attention particulière aux structures grammaticales présentes dans le texte source pour s'assurer de les traduire correctement.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

◇ relire leur traduction avant de remettre sa copie pour s'assurer de n'avoir omis aucune phrase ni aucun mot. Une inexactitude lexicale est bien moins pénalisée qu'une omission.

Questions de méthode

La traduction est un exercice qui nécessite des efforts réguliers tout au long de la formation et qui permet aux candidats et aux candidates de développer des automatismes. Cet entraînement régulier et assidu doit se faire sur une typologie de textes variée, d'époques différentes et présentant des registres divers afin de conduire à l'acquisition de connaissances lexicales solides et pour éprouver sa maîtrise de la grammaire. On ne peut que recommander d'élaborer régulièrement des fiches. Rappelons que la maîtrise des bases grammaticales, et des conjugaisons en particulier, est fondamentale pour cette épreuve.

Traduction commentée par séquences

1. Enfin, peut-être avait-il surtout perdu, ce soir-là, de son indulgence

(Pero) En fin / En resumen / Finalmente / Por último, quizá(s) / acaso / tal vez sobre todo / por encima de todo / (él) hubiera / hubiese perdido / había perdido quizá(s) / acaso / tal vez / aquella / esa noche, (algo de) su indulgencia / benignidad

On retiendra pour cette première séquence les possibilités d'emploi du subjonctif ou de l'indicatif après *quizá, tal vez* et *posiblemente* (« *Entre los hablantes cultos, no obstante, se observa una tendencia a preferir el subjuntivo al indicativo* », Francisco Matte Bon, *Gramática comunicativa del español*). Le récit des faits révolus impliquait le choix des démonstratifs « *aquella / esa* » pour la traduction de « ce soir-là ». Le jury a relevé également un nombre important d'erreurs concernant la rupture de la construction de l'auxiliaire suivi du participe passé ainsi que sur l'emploi de la préposition *de* du régime prépositionnel non normatif du verbe *perder*.

Si le jury a conscience que les candidats et candidates n'ont pas vocation à traduire des termes très techniques ou peu usités, il attend en revanche de leur part une maîtrise d'un lexique considéré comme fondamental. Aussi, confondre *noche* et *tarde* est plus que regrettable pour de futurs enseignants.

2. en voyant l'amabilité que Mme Verdurin déployait pour ce Forcheville

al ver / viendo la amabilidad / cortesía / afabilidad / cordialidad con la que / cual / la Sra. / la señora (de) Verdurin trataba / estaba tratando a aquel / ese / al tal Forcheville // la amabilidad que la señora (de) Verdurin desplegaba / exhibía / prodigaba / estaba exhibiendo / estaba prodigando / estaba desplegando hacia / a / por aquel / ese / (para) con el tal Forcheville

Lors de la traduction de cette séquence il fallait veiller à rendre correctement le gérondif afin d'exprimer en espagnol la simultanéité des actions. Le verbe « déployer », conjugué à l'imparfait de l'indicatif, aurait pu être traduit par une périphrase durative (*estar* + gérondif) afin de mieux rendre compte du déroulement du processus. La traduction de « ce Forcheville » a montré de nombreux problèmes d'interprétation par rapport à la temporalité du récit. Le choix de l'adjectif indéfini *tal* (« *el tal Forcheville* ») était une bonne proposition de traduction.

3. qu'Odette avait eu la singulière idée d'amener.

al que / a quien se le había ocurrido / ocurrió a Odette traer (a casa) // al que / a quien Odette había tenido / tuvo / la rara / original / singular idea / la ocurrencia de traer a (la / su) (casa).



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Le jury a observé dans de nombreuses copies l'oubli de la préposition *a* devant *que / quien*. Curieusement, plusieurs autres n'ont pas employé la forme contractée *al*. Le choix du passé simple à la place du plus-que-parfait dans la subordonnée était ici pertinent. Les candidats et les candidates avaient tout loisir de montrer leur connaissance fine de la valeur de ce temps qui peut avoir assez couramment en espagnol une valeur de plus-que-parfait. Par ailleurs, l'adjectif « singulier » (« qui excite l'étonnement, est digne d'être remarqué (en mal) par des traits peu communs, bizarres, étranges, curieux », *Le petit Robert*) ne pouvait prêter à confusion à condition de ne pas avoir négligé la phase d'analyse du texte préalable à tout travail de traduction. En effet, le narrateur adopte ici le point de vue de Swann qui est jaloux de ce Forcheville qu'Odette semble apprécier.

4. Un peu gênée vis-à-vis de Swann, elle lui avait demandé en arrivant :

Un poco / algo incómoda / molesta / azorada (para) con / con respecto a / de Swann, le había preguntado al llegar / cuando llegó / en cuanto llegó / a su llegada:

Cette séquence ne présentait pas de difficulté. Cependant, une erreur d'ordre lexical a souvent été relevée : la traduction de « demander » par *pedir* alors même que le verbe introduit une question de manière explicite. La prise en compte du contexte aurait dû aider à lever ainsi toute hésitation quant au choix de la traduction.

5. « Comment trouvez-vous mon invité ? »

« ¿Qué le parece (a usted) mi invitado? »

Pour cette séquence, il fallait respecter les règles orthographiques de l'espagnol (points d'interrogation) ainsi que le choix du vouvoiement.

6. Et lui, s'apercevant pour la première fois que Forcheville

Y él, dándose cuenta de / percatándose de / advirtiendo / al darse cuenta por primera vez / vez primera de que Forcheville

À nouveau, la simultanéité des actions impliquait le choix de *al* suivi de l'infinitif ou du gérondif. Une quantité non négligeable de candidats et de candidates a oublié l'accent écrit sur l'antépénultième syllabe apparaissant sur le gérondif lorsque le pronom personnel complément est enclitique.

7. qu'il connaissait depuis longtemps pouvait plaire à une femme

al que / a quien conocía desde hacía mucho (tiempo) / conocido suyo desde hacía tiempo / podía / pudiera / podría gustar(le) / agradar(le) a una mujer

Les difficultés pour cette séquence concernent l'emploi de la préposition *a* devant le pronom relatif complément d'objet direct à référent personnel (« *al que / a quien / a una mujer* »), la concordance temporelle avec le choix de « *hacía* » (et non pas « *hace* ») ainsi que la traduction de « plaire » (avec la possibilité d'introduire un double datif). On remarquera les différentes possibilités de traduction de la forme verbale « pouvait » avec le choix du subjonctif imparfait ou du conditionnel.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

8. et était assez bel homme, avait répondu : « Immonde ! »
y era (un hombre) bastante guapo / atractivo / bello / apuesto / bien parecido y era de buen ver / parecer, había respondido / contestado: «¡Horrible / Feísimo / Repugnante / Inmundo!»

Pour traduire « et était assez bel homme », il fallait maîtriser les différents emplois de *ser* et *estar*. Ici, l'adjectif caractérisait de façon essentielle Forcheville, ce qui impliquait l'emploi du verbe *ser*. Par ailleurs, « assez bel homme » a souvent été rendu par un calque irrecevable du type « *bastante guapo hombre* ». De nouveau, il fallait respecter les règles orthographiques de l'espagnol (points d'exclamation).

9. Certes, il n'avait pas l'idée d'être jaloux d'Odette,
Desde luego, / Ciertamente, / Por supuesto, / Cierto es / era que / no se le ocurría tener celos de Odette / no se le pasaba por la cabeza / imaginación estar celoso / tener celos de Odette // No se le pasaba por la imaginación, desde luego, estar celoso de Odette,

Cette séquence a souvent été rendue par un calque fautif du type *no tenía la idea*. « *Ocurrirse (algo a alguien)* » veut dire (DRAE) : « Dicho de una idea: Venirse a la mente de repente y sin esperarla. » Ici, l'adjectif « jaloux » était contextualisé («jaloux d'Odette») : il devait donc être construit avec l'auxiliaire *estar*.

10. mais il ne se sentait pas aussi heureux que d'habitude
pero no se sentía tan feliz / a gusto como habitualmente / de costumbre

Aucune difficulté majeure pour cette séquence si la structure comparative d'égalité était maîtrisée.

11. et quand Brichot, ayant commencé à raconter l'histoire de la mère de Blanche de Castille
y cuando Brichot, que / quien había comenzado / empezado / tras empezar / comenzar / habiendo comenzado / empezado a contar / relatar / la historia de / sobre la madre de Blanca de Castilla

On proposera une traduction de « Blanche de Castille » (et, dans le segment suivant, de « Henri Plantagenêt »), personnages historiques.

12. qui « avait été avec Henri Plantagenet des années avant de l'épouser »,
que / quien «había estado / estuvo con Enrique Plantagenet durante años antes de casarse / desposarse con él / antes de que se casara / casase con él»,

Dans ce passage, il fallait veiller au bon rendu du verbe « être » et de « l'épouser ». Le choix de *estar con alguien* équivaut en espagnol, dans une langue familière, à « *tener una relación con alguien* ». Le verbe *casar* devait être utilisé dans sa forme pronominale, ce qui impliquait le choix du complément « *con él* ».

13. voulut s'en faire demander la suite par Swann en lui disant :
quiso que Swann le pidiera / solicitara que continuara / continuase / siguiera / siguiese (el relato) / la continuación del relato diciéndole

Cette séquence était complexe car il fallait bien identifier les sujets et les compléments. Le sens de la phrase est le suivant : Brichot voulut que Swann lui demandât de raconter la suite du récit. Les propositions de traduction



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

des candidats et des candidates ont montré un large panel d'erreurs : la méconnaissance de la conjugaison des verbes irréguliers (*querer* > *quiso*), le faux sens lexical *pedir* / *preguntar*, un problème de maîtrise des pronoms compléments et de la règle de l'accentuation écrite (notamment dans le cas d'enclise des pronoms dans les formes non personnelles).

14. « N'est-ce pas monsieur Swann ? »

« *¿No es así señor Swann / Verdad señor Swann?* » / *¿No es cierto señor Swann?* / *¿No es verdad señor Swann?*

Un calque du français (*¿No es señor Swann?*) n'était pas recevable. Brichot cherche à impliquer Swann dans son propre raisonnement que celui-ci corrobore la véracité de son discours.

15. sur le ton martial qu'on prend pour se mettre à la portée d'un paysan

con el tono / aire marcial / militar / castrense / que uno / se adopta para ponerse a la altura / al alcance de un campesino / aldeano / paisano

Les difficultés de cette séquence (et de la suivante) concernent tout d'abord le lexique. Des mots comme « ton » ou « paysan » ne doivent pas poser de problème aux candidats et aux candidates, pas plus que l'expression « se mettre à la portée de », qui en a mis certains en difficulté. D'autre part, du point de vue de la grammaire, la traduction de « on » devait exclure ici le choix de la première et de la troisième personnes du pluriel. En effet, le sujet indéterminé exprimait la plus grande imprécision, et relevait de la vérité générale, raison pour laquelle il fallait privilégier la forme passive réfléchie. La construction *uno* + 3^e personne du singulier était aussi acceptée, puisqu'elle a vocation à créer une généralité à partir d'un cas particulier. Le « ton martial » est un exemple généralisant d'une manière de s'adresser à quelqu'un, manière dont on suppose qu'elle est communément admise.

16. ou pour donner du cœur à un troupié,

o (para) dar(le) / infundir(le) ánimo a un soldado / militar (raso),

Ici, de nombreux candidats et de nombreuses candidates n'ont pas compris le sens de « donner du cœur », sous l'effet sans doute de la proximité de cette expression avec la traduction du mot « troupié ». Ce dernier a également posé problème. Ce vocable partage le lexème de *troupe* (aisément assimilable à *soldat*) tandis que le suffixe -ier est commun aux noms relatifs aux métiers (ex. charpentier). *Tropero* était un faux sens (*DRAE* : Arg., Bol., Par. y Ur. *Conductor de carretas o de tropas de ganado, especialmente vacuno*).

17. Swann coupa l'effet de Brichot à la grande fureur de la maîtresse de maison,

Swann (le) cortó el efecto (a) de Brichot, provocando / lo que provocó el gran enfado / la cólera / la ira / el furor de / lo que / cosa que enfureció a la dueña de la casa / para mayor enfado de la señora de la casa / la anfitriona,

De nouveau, un calque du français n'était pas recevable. « à la grande fureur » était à rendre grâce à la forme gérondive ou à un verbe conjugué. D'autre part, de nombreux candidats et candidates n'ont pas respecté l'apocope de l'adjectif *grande* devant le substantif singulier qu'il qualifie. Enfin, de nombreux faux sens ont porté sur la traduction de « maîtresse de maison » (ex. *ama de casa, maestra*).



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

18. en répondant qu'on voulût bien l'excuser de s'intéresser si peu à Blanche de Castille,
*contestando / respondiando / y contestó que (, por favor,) lo excusaran por / le perdonaran / le
disculparan (por) el poco interés que tenía / interesarse tan poco por / en Blanca de Castilla, // le
perdonaran / disculparan / excusaran // se le perdonara/ disculpara/ excusara que Blanca de Castilla le
interesara tan poco, tuvieran la amabilidad de...*

Le problème majeur qui se posait ici était celui de la compréhension du fragment afin de rendre dans la langue cible l'indétermination du sujet. Parmi les différents degrés d'indétermination, la 3^e personne du pluriel, personne de la délocution, permet de reprendre le tiers multiple identifié par la situation (les invités). Toutefois, la forme passive réfléchie était aussi acceptable. À cette première difficulté s'ajoutait celle du bon choix de la forme verbale « voulût » (subjonctif imparfait dans les deux langues) et de la proposition infinitive suivante (dont les possibilités de traduction étaient variées). La traduction de ce fragment est l'occasion d'inviter les candidates et les candidats à être vigilants sur le choix des pronoms compléments.

19. mais qu'il avait quelque chose à demander au peintre.
pero que tenía (algo) que / había de / debía preguntar(le) / pedir(le) algo al pintor.

Dans ce dernier fragment le verbe « demander » pouvait être rendu par les verbes « *preguntar / pedir* » car les candidats et candidates n'avaient pas accès à la suite du récit qui aurait permis de faire un choix.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE

Analyse des documents imposés

Le rapport de jury concernant l'épreuve écrite disciplinaire appliquée a vocation à dresser un bilan sur lequel on pourra s'appuyer pour en appréhender plus finement les spécificités et ainsi mieux se préparer aux exigences particulières de cet exercice nouveau de la session 2022 du CAPES. Toutefois, les candidates et les candidats pourront tirer profit à se reporter aux rapports antérieurs car divers éléments de cette épreuve figuraient déjà dans plusieurs épreuves de la précédente version du CAPES. Ils y trouveront de précieux conseils, notamment sur le plan méthodologique.

L'esprit de l'épreuve

Cette épreuve, nouvelle, a pu dérouter par son orientation double.

Il s'agissait de bâtir une séquence d'enseignement pour une classe donnée dans la consigne ; cela constituait la partie B de l'épreuve. Mais, et ce n'était pas à négliger, on devait, dans la partie A, proposer une analyse des documents, ce qui a souvent été fait de manière incomplète et peu structurée. Cela imposait aussi une gestion du temps rigoureuse. On a observé que peu de candidates et de candidats accordaient le soin approprié aux deux parties, l'une étant souvent privilégiée au détriment de l'autre.

La séquence devait se fonder sur quatre documents. Le sujet en contenait neuf, de nature et d'époques différentes. Les deux premiers étaient imposés et il fallait en proposer une analyse critique, donc suffisamment approfondie (voir ci-dessous). Pour bâtir leur projet, ils devaient ensuite en choisir deux autres, qu'il leur fallait présenter de manière plus succincte, mais en ne se limitant en aucun cas à la reprise du paratexte ; il convenait à tout le moins de les contextualiser, de mettre en évidence leur nature et de faire apparaître leurs principaux enjeux. En effet, on ne peut pas concevoir une exploitation pertinente en classe à partir de documents mal ou imparfaitement compris, parfois même contenant des contresens.

Pour justifier les choix et montrer la cohérence de la séquence, il était impératif de mettre les documents choisis en relation. Celle-ci pouvait relever par exemple d'une complémentarité thématique, d'une opposition, d'une reprise ou d'une déclinaison. Rappelons qu'il est toujours souhaitable de varier le genre et la nature des supports pour éviter aux élèves de se lasser. Le sujet ne contenant pas de document piège, aucun n'était a priori à exclure, même si certains semblaient plus difficiles à relier aux documents imposés dans le cadre d'une séquence et demandaient plus d'argumentation.

Pour justifier et affiner cette mise en relation, il était indispensable de préciser comment les documents – imposés comme choisis – s'inscrivaient ensemble dans le thème « Rencontre avec d'autres cultures » du programme de Cycle 4.

Comme pour chacune des épreuves d'admissibilité, on 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.

Les numéros des questions doivent apparaître clairement, et il est souhaitable d'en respecter l'ordre afin d'éviter les redites.

La langue française sera, autant que possible, riche et modélisante. On veillera à la correction de la syntaxe et de l'orthographe.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

A) Parmi les documents du corpus, vous en retiendrez quatre, dont obligatoirement les documents 1 et 2. Vous en proposerez une analyse critique, puis vous les mettrez en relation en précisant comment ils s'inscrivent dans le thème « Rencontre avec d'autres cultures » du programme de Cycle 4.

Conseils méthodologiques

Concernant les documents imposés pour lesquels il était demandé de proposer une analyse « critique », le jury a trop souvent reçu des copies présentant une simple description ou un résumé ne permettant pas une compréhension nuancée. Rappelons que la paraphrase est à proscrire.

On attendait donc une analyse de type universitaire, dans la perspective d'une utilisation en contexte d'enseignement, c'est-à-dire permettant d'asseoir les bases d'une mise en œuvre pour une classe (on proposera ci-dessous quelques pistes avec leurs justifications). Pour cette raison, il sera ensuite nécessaire de retrouver les éléments principaux de l'analyse apparus dans la question A dans la question B, puisque les propositions pédagogiques se doivent logiquement d'être en lien avec le sens et la forme des documents.

Remarquons tout d'abord que la compréhension littérale de la portée des documents est évidemment indispensable car les contresens sont inacceptables à ce stade. Il était en effet nécessaire de faire apparaître l'humour du document 1 tout comme le regard critique porté sur la société actuelle à travers la vision supposément naïve de visiteurs extra-terrestres.

De la même façon, les lacunes dans le domaine de la culture hispanique sont préjudiciables. Le document 2 demandait de mettre en évidence la douleur et la violence inhérentes à la traite négrière et à l'esclavage. Il invitait également à replacer le poème dans le cadre de la revendication de l'identité métisse d'une nation. Par ailleurs Nicolás Guillén, poète national cubain, ne pouvait être confondu avec Jorge Guillén, poète espagnol de la Génération de 1927.

Formellement, plusieurs présentations ont été acceptées, pour autant qu'elles ont satisfait aux nécessités fondamentales de toute analyse académique : une construction lisible, la cohérence du discours et la justification des arguments présentés.

Les candidates et les candidats étant placés en temps limité – six heures pour la totalité de l'épreuve –, il leur fallait impérativement faire des choix quant aux points à relever. Il est fortement recommandé d'éviter redondances et phrases creuses qui font perdre du temps et entravent la lecture du correcteur.

Pour une analyse critique, il est judicieux d'intégrer les éléments suivants : une introduction avec des précisions rapides sur l'auteur et éventuellement l'œuvre ; des éléments sur la nature, la forme, le thème et la tonalité du support ; un axe de lecture (parfois appelé problématique) ; une mise en relief des articulations du texte (sous forme de division en mouvements justifiée), faisant apparaître les enjeux du document.

Un développement peut être composé, autour des principales thématiques, ou linéaire (sans chercher à être exhaustif). Dans tous les cas, il faut proscrire la paraphrase et toujours associer forme et fond, en faisant bien apparaître les effets de sens. Ne perdons pas de vue le but de cette première partie, qui est d'aboutir à une compréhension suffisamment fine des documents afin de permettre leur exploitation en classe par la suite.

Il est donc essentiel que des outils pertinents et adaptés à la nature des documents, soient mobilisés afin de faire émerger le sens. Le document 1, journal de bord fictionnel, demandait d'autres outils d'analyse que le document 2, poème où se jouait de façon très sonore et visuelle le passage de l'expérience d'un *je* poétique à la constitution d'un *nous* collectif.

Enfin une conclusion reprendra les principaux enjeux et ouvrira sur des perspectives plus vastes, en particulier sur le lien avec le thème ou l'axe imposé.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Éléments d'analyse des documents imposés

On trouvera, ci-dessous, non pas un corrigé, mais, pour les documents imposés, des pistes qu'on pouvait choisir d'explorer en prenant soin, en les développant, de ne jamais séparer l'étude du fond de celle de la forme.

Document 1 : Eduardo MENDOZA, *Sin noticias de Gurb*, Barcelona, Seix Barral, 1990

Écrivain espagnol né en 1943 à Barcelone, Eduardo Mendoza est l'auteur d'une œuvre souvent ancrée dans sa ville natale. Il est connu du grand public pour ce qui est considéré comme l'un des romans essentiels de la Transition démocratique espagnole, *La verdad sobre el caso Savolta* (1975).

Le document proposé à l'étude était un extrait de *Sin noticias de Gurb* (1990), bref roman racontant l'histoire de deux extra-terrestres, l'un éponyme, et qui, en raison d'une panne dans leur vaisseau spatial, doivent atterrir sur terre, dans une zone visiblement située en Catalogne (« *Sardanyola* », l. 7, l. 24).

L'extrait est l'incipit du roman. Il adopte la forme d'un journal de bord. Le narrateur, dont on ne connaît pas le nom, est le chef des extra-terrestres. N'ayant pas de corps (l. 9), les protagonistes peuvent adopter la forme de leur choix (l. 11). Gurb emprunte d'abord l'enveloppe charnelle d'une femme, Marta Sánchez (l. 15), et disparaît mystérieusement (l. 30-34, avec cinq occurrences de « *Sin noticias de Gurb* », titre du roman). Pour retourner sur leur planète, il leur faut impérativement être ensemble, ce qui lance son compagnon à la recherche de Gurb, et donne lieu à des observations supposément ingénues de la terre et de ses habitants. Cette recherche, dans une ville complexe et au milieu d'humains souvent incompréhensibles, débute par une sortie pour prendre contact avec d'éventuelles formes de vie (« *fauna autóctona* », l. 10) de la zone où l'atterrissage a eu lieu. La méconnaissance fait décrire avec la même distance factuelle la météo (l. 14-16) et le premier humain rencontré (« *ente individualizado* », l. 18-19). Comme dans un récit de voyage, mais qui lui serait écrit a posteriori, les extra-terrestres jouent le rôle de naïfs, observateurs d'une réalité inconnue à partir d'éléments techniques (points GPS, échelles, catalogues, sigles) qu'ils comparent indirectement à la leur (« *longitud del rabo, 0 ;00 centímetros (carece de él)* », l. 19). Cela donne une tonalité humoristique et volontiers critique à des remarques apparemment neutres (« *compleja sonorización* », l. 21, « *conceptualización escasísima* » de la langue l. 22, ou « *complicado manejo* » des voitures, l. 26).

La narration prend la forme d'un journal de bord, avec jours – arrivée sur la terre au 9^e jour du voyage spatial – et heures. L'expression en respecte le style : elle est synthétique, avec de nombreux syntagmes non verbaux qui produisent l'effet d'une liste de points observés (« *Nivel de mansedumbre, bajo* », l. 24-25). Les phrases sont simples, avec peu de connecteurs (« *Pide instrucciones* », l. 28-29). La clarté de l'énonciation repose sur la ponctuation, les verbes à l'infinitif (« *Objetivo fundamental : no llamar la atención* », l. 28-29), qui contrastent avec les précisions excessives et les parenthèses, lesquelles, paradoxalement, attirent davantage l'attention sur certains détails (« *profesor encargado de cátedra (dedicación exclusiva) en la Universidad...* », l. 23-24). Il est important de faire ressortir l'ironie qui se dégage de ces descriptions concrètes, et apparemment objectives, des choses comme des humains.

Les mouvements de l'extrait sont assez repérables, du fait de la division par heures. On peut y voir trois étapes. En premier lieu, sont décrits l'atterrissage et la préparation à l'expédition de sortie de la navette (l. 1 à 13). Puis, la sortie de Gurb est consignée dans le registre par son camarade en fonction de ce qu'il lui rapporte. Un sous-mouvement notable (l. 17 à 26) est intitulé « *Primer contacto con habitante de la zona* », et évoque la rencontre avec un humain. Enfin, l'absence de nouvelles de Gurb pendant treize heures se traduit par un même message lancinant d'où sourd l'anormalité et donc le mystère (l. 30 à fin).

L'axe de lecture pouvait être : la présentation cocasse, sous la forme d'un journal de bord, de l'arrivée sur terre d'extra-terrestres.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Il conviendra impérativement par la suite d'expliquer l'intégration du document dans une problématique liée au thème du cycle 4, « Rencontre avec d'autres cultures ». Les éléments à relever pour ce faire pourraient être synthétisés en cinq points dans lesquels la forme soutient le sens. La structure du texte elle-même dénote l'aventure, l'imprévu et l'inconnu. Les protagonistes s'avèrent être des extra-terrestres, non-humains mais pouvant devenir anthropomorphes (« *CATIFA* », l. 13), arrivés avec leur engin – voir le vocabulaire technique et le jargon technologique. On doit remarquer leur hiérarchie : celui qui est anonyme dirige et retranscrit. Il est important de mettre en relief « *dispongo que / ordeno que* », d'autant qu'il s'agira des faits de langue à analyser en deuxième partie. Gurb, que l'on ne voit jamais directement agir, rend compte et demande des instructions.

Concernant les humains, qui sont l'autre partie qui intervient dans la rencontre, on peut remarquer l'insistance sur l'inconnu et le manque d'individualisation à travers l'indétermination du lexique : « *formas de vida, habitantes de la zona, apariencia del ser humano, ente, fauna autóctona (real y potencial)* ». La description est faite sommairement, à partir de quelques éléments basiques qui semblent suffire pour définir l'être ; à 07.21 : taille et forme, langage, nom, « *Fundación biológica* », métier, attitude, moyen de transport. C'est la partie la plus détaillée du texte, comme pour signaler au lecteur où se trouve l'intérêt. La rencontre elle-même est rapidement évoquée (l. 27-28) à travers l'acceptation de l'offre qui est faite à l'avatar de Gurb de monter dans une voiture, avec pour raison « *no llamar la atención* ». En revanche, il y a une insistance sur le suspense qui suit la rencontre, avec la disparition de Gurb et cinq occurrences de la même phrase. Le texte n'offre aucune information quant à l'effet produit par le contact. L'extrait constitue une sorte de moment inaugural.

Ainsi, nous sommes face à une dystopie joyeuse, avec des éléments caractéristiques d'un roman de science-fiction, qui, sous couvert d'une rencontre imprévue, permet une analyse fine et souvent doucement critique de la société espagnole d'aujourd'hui. L'humour est à dégager des décalages et remarques supposément naïves des extra-terrestres sur la terre et les humains.

Document 2 : Nicolás GUILLÉN, « *Balada de los dos abuelos* », *West Indies Ltd (1934)*, Edición digital de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001

Précisons tout d'abord que, s'agissant d'un poème, on parlera de vers et de strophes et non de lignes et de paragraphes. Celui-ci étant très riche, il n'était pas attendu qu'on rende compte de tous les éléments observables ci-dessous, mais que les candidates et les candidats retiennent ce qui allait leur être nécessaire pour présenter et faciliter l'accès au sens du document en classe plus tard.

Nicolás Guillén est un poète, essayiste et homme politique cubain (1902-1989). En exil depuis 1952, pendant les dernières années de la dictature de Batista, il revient à Cuba dès la chute de ce dernier et devient membre du Parti communiste avec la victoire de Fidel Castro en 1959. Il est proclamé « poète national » en 1961. Avec ses origines africaine et espagnole, il est un *mulato*, un métis, issu de la petite bourgeoisie noire de Cuba.

Son œuvre est liée aux traditions afro-cubaines ; il est le représentant de la « poésie noire » (*negrismo*). Mais surtout il place au centre de son écriture la question de l'identité cubaine et du métissage culturel. Le recueil *West Indies Ltd (1934)* est sa troisième œuvre. On peut remarquer le titre en anglais qui évoque l'influence de l'impérialisme nord-américain.

« *Balada de los dos abuelos* » est un poème composé de six strophes de longueur irrégulière, plus un distique qui reprend, à la manière d'un refrain, une partie du titre, sous forme d'écho d'une même affirmation « *Sombras que yo veo / me escoltan mis dos abuelos.* » (v. 2-3 et 46-47). La forme populaire de la ballade renvoie à une volonté d'accessibilité du contenu. Il est composé d'un total de soixante-cinq vers libres, *de arte menor*. On trouve des vers de trois ou quatre pieds et une majorité d'octosyllabes, par exemple le vers 34, et un vers de deux pieds significatif à la toute fin (« *¡Cantan!* », v. 65). On n'observe pas de rimes fixes mais on remarque des assonances sur les vers pairs.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Ce poème est marqué par la dualité annoncée dès le titre (« los dos abuelos »), et formellement par des figures de duplication. De nombreux parallélismes définissent de manière symétrique les deux grands-pères – le noir et le blanc – revendiqués par la voix poétique. Ce document s'insère ainsi tout à fait dans le thème « Rencontre avec d'autres cultures » du programme de Cycle 4.

L'axe de lecture choisi est l'évocation et la sublimation d'une identité cubaine métissée à travers le portrait et la rencontre des deux aïeux de la voix poétique.

Il était possible de combiner la justification de la division en mouvements avec les principaux éléments d'analyse pour éviter les redites et ainsi gagner du temps dans la rédaction.

Un premier mouvement, vers 1 à 33, s'ouvre sur un distique qui revient, comme un refrain, au début du troisième mouvement. Le *je* poétique s'y affirme d'entrée accompagné et protégé par ses deux grands-pères, métaphores de sa double origine.

Des vers 4 à 33, on découvre une description rapide et évocatrice de chacun d'entre eux, au moyen de métonymies – vêtements/ corps, etc. – et, plus longuement, un développement sur les origines géographiques de chacun. Il est essentiel de montrer que chaque strophe présente un traitement symétrique des deux grands-pères nommés « *mi abuelo negro* » et « *mi abuelo blanco* » ou, en allant vers une essentialisation, « *mi negro* » / « *mi blanco* ». Le cheminement de chacun est tribulation, mais on peut remarquer que lorsque le noir meurt (« *¡Me muero!* », v. 16 et 24), le blanc manifeste seulement sa fatigue (« *¡Me canso!* », v. 20 et 28). Dans le parallèle, on ne peut ignorer la différence de responsabilités ou d'échelle de douleur entre esclavagiste et esclave.

Un deuxième mouvement, des vers 34 à 45, se caractérise par un changement de tonalité, la voix poétique multipliant les exclamations. L'accent est mis sur le commerce négrier, démarré par un dur voyage en bateau, et le travail forcé sous le fouet de « *el negrero* » (v. 37), l'homme blanc non nommé ici, mais surtout sur la reconnaissance des souffrances endurées par les noirs (« *Piedra de llanto y sangre* », v. 38) dans la traite puis l'esclavage.

Avec le troisième mouvement, des vers 46 à 65, la reprise du distique liminaire réaffirme avec force la rencontre qui s'opère dans la double origine. La fusion des deux se matérialise à travers l'existence de la voix poétique (« *Yo los junto.* », v. 52). On note l'insistance sur l'égalité, avec l'adjectif « *mismo* » employé à trois reprises, et sur l'individualité, quand la référence à chaque grand-père se fait désormais à travers un prénom. Ils ont alors la possibilité de devenir actifs. Des verbes d'action qui saturent les derniers vers renvoient à des actes enfin communs. Et lorsque les séries de verbes sur chaque vers se réduisent de quatre à un, les cris et les souffrances disparaissent pour laisser place à un chant double qui se coule dans la voix poétique : « *¡Cantan!* », au vers 65. Ainsi, le chant commun est aussi celui de la voix poétique, devenue porte-parole de ses ancêtres dans la « *Balada* » d'un poète qui se fait le chantre du métissage.

Le jury a apprécié que les candidates et les candidats prêtent une attention particulière à la forme et qu'ils y cherchent le sens du poème. Une analyse non plus linéaire et, de fait, chronologique, mais composée et fondée sur les effets formels était tout à fait valide également. Certains éléments pourront être repris dans ce qui vient d'être rapidement brossé.

Autour des verbes, on remarquera le passage de l'absence à l'omniprésence. Les nombreuses énumérations du premier mouvement, en parallèle, dans une grande majorité de phrases non verbales rendent l'effet de vies coupées. Les verbes apparaissent progressivement (strophe 4), d'abord entre parenthèses (« *(Dice mi abuelo negro)* », v. 17 et 25 // (« *(Dice mi abuelo blanco)* », v. 20 et 29), en suivant les affirmations répétées sous forme de cris. On a l'impression d'entendre la voix des protagonistes dont les interventions sont signalées avec tirets et points d'exclamation (« *—¡Me muero!* », v. 16 et 24 // « *—¡Me canso!* », v. 20 et 23).

La strophe 5 fait surgir des cris et du désespoir, uniquement à travers des exclamations nominales. La dénonciation de cette rencontre brutale, où les uns dominent et malmènent les autres, se fait par l'anaphore de



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

« ¡Qué (...) » cinq fois, et par des répétitions symétriques, dans les vers eux-mêmes et entre deux vers : « ¡Qué de barcos, qué de barcos! » (v. 34) et « ¡Qué de negros, qué de negros! » (v. 35). La présence des noirs dans les Antilles rappelle inévitablement l'esclavage et la traite négrière, la manière féroce dont les esclaves ont été conduits au contact d'autres cultures.

La rencontre entre les grands-pères, métaphores de deux cultures, se fait strophe 7. Deux « Y » en début de vers marquent un tournant dans leur association. On voit apparaître les verbes, d'abord en opposition (« *grita* »/« *calla* », v. 48-49), puis comme signes d'une action commune, quand les deux aïeux sont associés : « *sueñan/ y andan, andan* » (v. 50-51). La rencontre s'est faite sous des auspices favorables. Il peut alors s'ensuivre la constitution d'un nouvel ordre, celui du métissage : « *Yo los junto* » (v. 52), dans ce syncrétisme culturel, désormais marque de l'identité cubaine.

Celle-ci explose dans la strophe 8 où Federico, l'Espagnol, et Facundo, le noir, à présent identifiés, s'interpellent et s'associent, puis agissent ensemble, la voix poétique s'appuyant sur de très nombreux verbes à la troisième personne du pluriel. La reprise six fois de « *los dos* », dont une fois en fin de vers, avant un enjambement (v. 55 à 56), martèle le message. Tout l'accessoire disparaît, ne laissant plus que les verbes : « *gritan, sueñan, lloran, cantan* » du vers 62, soutenus par un rythme binaire, deviennent « *¡Cantan!* » au vers 65. On peut également remarquer la force et l'impact de ces deux syllabes avec leurs sonorités – *c/t* : occlusive, vélaire ou alvéolaire et assonance en *a*. On a l'impression de pouvoir enfin respirer. Ces aïeux et leurs descendants ne subissent plus. Ils prennent en main l'écriture de ce qu'ils sont.

L'analyse des signes de duplication pouvait constituer une deuxième partie. Ils expriment une souffrance de part et d'autre, mais différenciée, car il y a, clairement marqués, l'agressé et l'agresseur. Dans la strophe 2, les êtres n'apparaissent que dans la métonymie qui les réduit à leur équipement et donc à leur rôle social. Ils sont marqués, l'un par les matières naturelles et sommaires qui constituent son équipement (« *hueso / cuero / madera – lanza / tambor* », strophe 2), l'autre par le raffinement et l'artifice de la fraise et la dureté du métal (« *gorguera* » – « *armadura* »). On pourra entendre, en particulier au vers 8, les sonorités dures [g] [rr] de la « *gris armadura guerrera* ».

On retrouve cela strophe 3 : « *pie torso* », dénotant nudité et force tellurique (« *pétrea* ») pour le noir, contre froideur du verre dans « *vidrio antártico* », soutenue par une adjectivation supprenante – avec un rare mot proparoxyton – pour un blanc caractérisé par ses yeux clairs.

Les phases de la rencontre, dont ne sont pas absentes les épreuves, en particulier strophe 4, sont marquées par les champs lexicaux des espaces (« *África* », v. 14 et « *costas* », v. 26) ou l'importante adjectivation qui en évoque la difficulté : « *y de gordos gongos sordos* » (v. 15), avec l'allitération en *o* rendant le son de gongs personnifiés. Les champs lexicaux de la nature et du transport construisent l'évocation des lieux où va avoir lieu la rencontre et le voyage qui va la permettre (« *velas* », « *galeón* », v. 22-23). Mais ils sont initialement annoncés comme nocifs, avec l'emploi de « *amargo* » et « *ardiendo* ». Dès le début, le contact s'annonce négatif : la virginité est profanée (« *cuello virgen* », v. 26), trompée (« *engañadas de abalorios* », v. 27). Le paroxysme est signalé par la réunion de « *virgen* » et « *engañadas* » dans un enjambement.

Les quatre derniers vers de cette strophe (v. 30 à 34) constituent l'espace textuel où se déploie la rencontre. Des références cosmiques positivement connotées (« *puro sol* », v. 30 / « *luna limpia* », v. 32) et le champ lexical de la circularité (« *sol/ aro/ trópico/ luna/ redonda* ») sont annonciateurs d'un moment d'union potentielle dans l'harmonie cosmique (« *el sueño de los monos* », v. 3-4) d'une nature vierge. Mais la strophe suivante met très vite fin au rêve.

Dans cette strophe 5, qui repose sur les champs lexicaux dont il a été question, ainsi que des anaphores et des polysyndètes, la traite est évoquée par une mise en exergue de la souffrance et de la violence. La voix du conquistador (« *y una gran voz, fuerte voz* », v. 42) s'impose par la force (« *despedazando* », v. 43) sur la quiétude



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

de la nature (« *silencio* », v. 43) et sur les hommes (« *qué de negros* », v. 45). On ne peut que deviner la présence d'une population autochtone, indienne : seule domine la binarité de l'affrontement entre blancs et noirs.

En conclusion, ce poème est l'espace d'une rencontre imposée et violente qui est sublimée par la voix poétique, des siècles plus tard, lorsque les aïeux ne sont plus que « *sombras* », en une volonté de se reconnaître au-delà des différences et d'exister ensemble. L'un ne subit plus l'oppression de l'autre mais, ensemble, réunis dans leur descendance, ils disent une réalité métisse. Il est aussi celui d'un message : la réalité caribéenne ne doit pas ignorer le passé si elle veut construire un avenir. Il est revendication d'un double héritage, en dehors de toute marginalisation des uns par les autres, ou d'assimilation de l'un dans l'autre. L'espérance toute poétique contenue dans le dernier mot, « *cantan* », est aussi un appel au combat, littéraire entre autres, pour donner vie à ce syncrétisme culturel et à ce métissage.

Choix des documents d'accompagnement et mise en relation de l'ensemble des documents

Pour faire le lien entre les deux premiers documents imposés et préparer le choix des deux autres, il était bienvenu de questionner et de préciser le terme de « rencontre », tant cette notion est large.

Par-delà les siècles, les conséquences de la découverte par Christophe Colomb et les conquistadors de l'île qui deviendra Cuba dans le poème de Guillén (document 2) et l'évocation d'une Catalogne des années 90, dans la dystopie de Mendoza (document 1), on voit se dessiner des rencontres imposées entre deux cultures qui s'ignorent. Dans le document 1, c'est la phase d'observation et on ne sait rien de ce que pourra donner le contact, puisque le messenger Gurb disparaît et que dans cet extrait le chef ne s'est pas encore décidé à partir à sa recherche. Dans le document 2, on remonte aux origines, au voyage, à la rencontre dans la violence et l'écrasement, pour dire la renaissance des deux devenus un, dans l'héritage représenté par la voix poétique et désormais revendiqué.

Pour rappel, plusieurs combinaisons sont possibles à condition qu'elles soient justifiées. On s'efforcera d'adopter une forme claire pour se référer aux documents. Il sera possible de garder leurs numéros d'origine (document 1, document 2, document 3, document 4), ou d'annoncer une nouvelle organisation en fonction de l'ordre choisi (ex. : le premier/deuxième/troisième... document de la séquence).

L'analyse des documents optionnels doit être plus rapide et concise, mais ne peut éluder la définition de leur nature, la présentation de quelques éléments de contextualisation et l'analyse des principaux enjeux formels et thématiques. Il est fondamental de justifier l'association de ces documents dans le cadre de la séquence envisagée, en précisant les notions mobilisées (qu'appelle-t-on « la rencontre » avec « l'Autre », par exemple ?) et en utilisant les termes appropriés pour nuancer la pensée. Traite négrière, curiosité ethnique, voyage touristique, aventure, etc... ne pouvaient pas être considérés comme synonymes et il faudra éviter les glissements de sens menant à des incongruités, voire à des aberrations.

B) Les quatre documents sélectionnés serviront à l'élaboration d'une séquence pédagogique prévue pour un nombre de séances raisonnable et adapté au niveau de la classe destinataire.

1. Après avoir déterminé à quelle classe vous proposeriez cette séquence, vous indiquerez la thématique et la problématique retenues, ainsi que le projet pédagogique que vous souhaiteriez mettre en place. Vous justifierez vos choix. Vous préciserez comment ces documents pourraient participer au développement des compétences culturelles de l'élève et contribuer aux objectifs généraux de formation et d'éducation assignés à la discipline.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Le jury rappelle que le sujet proposé faisait clairement mention du public destinataire : il s'agissait d'un corpus adressé à des élèves du cycle 4. Dès lors, il était exclu de proposer cet ensemble documentaire à des classes de lycée. Ce sujet s'adresse plus particulièrement à une classe de 4^e ou de 3^e, dans la mesure où les aspects qui sont traités nécessitent, au-delà d'une maîtrise lexicale et linguistique spécifiques (lexique de la ville, de la domination, expression de la surprise et de l'étonnement, de l'indignation, etc.) un degré de maturité suffisant. D'autre part, le niveau de difficulté des documents correspond aux attendus de fin de cycle 4, cycle des approfondissements.

En outre, il faut rappeler que les élèves du collège peuvent, s'ils le souhaitent et si l'établissement le propose, commencer l'apprentissage d'une deuxième langue vivante dès la 6^e dans le cadre d'un dispositif bilangue. Ainsi, il convient de parler de LV1 pour la langue commencée au Cours Préparatoire et de LV2 pour la langue dont l'étude démarre dès la classe de cinquième. La dénomination LVA et LVB est à réserver aux classes du lycée.

Les supports du corpus s'inscrivent dans la thématique « rencontres avec d'autres cultures ». Ils abordent trois déclinaisons culturelles en particulier : *Patrimoine historique et architectural, Repères historiques et géographiques* et *Modes de vie, traditions, histoire et institution*. Ces déclinaisons assorties de pistes et de propositions figurent sur Eduscol (https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Espagnol/75/3/RA16_C4_LV_esp_declinaison_culturelle_585753.pdf). Les déclinaisons culturelles retenues et la nature des supports qui composent ce dossier dialoguent avec les programmes d'autres disciplines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. À titre d'exemple, en français, les élèves de 4^e étudient « La fiction pour interroger le réel », « la ville, lieu de tous les possibles ? » ; en 3^e, « visions poétiques du monde » ou « dénoncer les travers de la société ». De même, en histoire-géographie, le thème 2 de la classe de 4^e porte sur les « conquêtes et sociétés coloniales ».

Rédiger une problématique précise qui soit en lien direct avec la thématique du dossier a constitué une difficulté pour beaucoup. Les problématiques passe-partout qui pourraient s'appliquer à tout autre dossier relatif à la même notion ou à celles qui seraient éloignées de la thématique proposée ne sont pas recevables. Ainsi, parmi les problématiques envisagées, certaines étaient inopérantes, soit parce qu'elles étaient trop vagues, soit parce qu'elles ne problématisaient pas à proprement parler. Par conséquent, le jury a particulièrement apprécié les propositions soulevant une tension entre les documents du corpus. Par exemple, la question des deux cultures qui peinent à se rencontrer (obstacles : langue, méconnaissance, incompréhension, étonnement) et l'élargissement du questionnement autour de l'enrichissement né de leur union / cohabitation (points communs, compréhension plus large du monde...) permettait d'articuler une proposition cohérente. La relation à l'autre, la construction de l'identité dans l'altérité, la réflexion sur ce qui fait la spécificité d'une culture étaient au cœur de ce dossier.

Les meilleures propositions ont émané de candidates et de candidats qui ont manifesté un véritable souci pour la cohérence : cohérence dans l'articulation des documents, cohérence dans les objectifs assignés à l'étude du corpus, cohérence avec le projet pédagogique. Ainsi, lorsque des objectifs culturels, pragmatiques ou linguistiques ont été retenus, on doit les retrouver dans la mise en œuvre pédagogique et lors des évaluations.

La question du projet pédagogique a été abordée de façon très différente d'une copie à l'autre. Là encore, rappelons que ce projet doit viser à faire acquérir des connaissances et à développer des compétences. Les documents proposés au sein du corpus ne sauraient être des prétextes pour travailler de la grammaire en dehors de tout contexte. Il convient de mettre l'accent sur les stratégies d'accès au sens du document. Ainsi, on pouvait attendre des candidates et des candidats qu'ils s'appuient sur les éléments dégagés en réponse à la question A pour faire émerger des axes de sens. De la même façon, le fait de langue devait faire partie intégrante du projet pédagogique et constituer une stratégie d'accès au sens.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

À ce propos, il ne fallait pas oublier qu'au collège il convient de « faire du langage un outil pour découvrir et comprendre le monde hispanique pour que l'élève soit capable de s'enrichir et de dépasser les stéréotypes ». Il fallait avoir également à l'esprit que « l'observation, même modeste, de ces réalités élargit le monde du collégien et le prépare efficacement à la mobilité dans sa vie d'adulte »

(https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Espagnol/75/3/RA16_C4_LV_esp_declinaison_culturelle_585753.pdf).

Concrètement, il était ici demandé d'explicitier de quelles manières le corpus permettait de participer au développement des compétences culturelles de l'élève et contribuait aux objectifs généraux de formation et d'éducation assignés à la discipline. Il était ainsi attendu de faire référence au Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture et d'en préciser les domaines abordés.

- Langages pour penser et communiquer (domaine 1)
- Construction de la personne et du citoyen (domaine 3)
- Représentations du monde et de l'activité humaine (domaine 5)

Le jury attire également l'attention de toutes et tous sur l'importance de valoriser la notion de parcours dans la formation des collégiens. Cette année, certaines copies proposaient par exemple d'inclure ce corpus dans le parcours citoyen ou le parcours artistique et culturel notamment.

2. Dans le document 1, vous identifierez le ou les faits de langue soulignés ; après les avoir décrits et en avoir présenté le fonctionnement et les valeurs en contexte, vous démontrerez en quoi ils facilitent l'accès au sens ; vous déterminerez comment et selon quels objectifs les intégrer à la séquence. Vous pourrez enrichir votre démonstration d'éléments relevant du même système et présents dans les autres documents que vous aurez sélectionnés.

La question B2 de la nouvelle épreuve écrite disciplinaire appliquée invitait les candidats à réfléchir aux structures soulignées dans le document 1 : *dispongo que* et *ordeno que*. S'il est vrai que le soulignement de ces seuls verbes et des conjonctions de subordination pouvait laisser planer un doute quant aux attentes du jury, l'examen de ces formes en contexte rendait assez évident que les candidats devaient orienter leur réflexion vers l'expression de l'ordre indirect, que celle-ci ne soit portée que par les verbes *disponer* et *ordenar* et la conjonction subordonnante ou bien sur l'intégralité des énoncés complexes (proposition principale + proposition subordonnée complétive entière), auxquels certains candidats se sont référés.

La consigne pointe explicitement l'influence du fait de langue à analyser sur les processus d'accès au sens du document ; nous retiendrons donc ici plus volontiers la question générale de l'expression de l'ordre indirect, sur laquelle prend appui, dans le texte de Eduardo Mendoza, la construction d'une hiérarchie entre les personnages du commandant et de Gurb. Par ailleurs, la consigne stipule également que le candidat devra prendre soin de rechercher des structures équivalentes ou approchantes dans les autres textes. Nous recommandons de procéder dès les premières lectures des documents à ce repérage, qui pourra éventuellement guider dans le choix des documents à conserver pour l'exploitation pédagogique du dossier et dans la planification des stratégies pédagogiques en lien avec les objectifs linguistiques de la séquence. Ainsi, il était possible par exemple de repérer que l'expression de l'ordre apparaissait sous d'autres formes dans le document 1 (champ sémantique : « *cumpliendo órdenes* », « *objetivo* », « *pedir* + substantif » ; infinitifs de défense : « *no llamar* » ; énoncés d'ordre indirect : « *es invitado a subir* », et dans le document 4 (impératifs : « *mírala* », « *deja* »).

L'étape suivant le repérage doit consister à donner une définition grammaticale des éléments soulignés. Celle-ci, sans entrer dans de complexes considérations linguistiques, doit à tout le moins prendre appui sur quelques notions et sur une terminologie adaptées, précises et utilisées à bon escient. Le jury attendait, notamment, des candidates et des candidats qu'ils soient en mesure d'indiquer que les éléments soulignés étaient deux verbes (*disponer* et *ordenar*) conjugués à la 1^{ère} personne du singulier du présent de l'indicatif [description morphologique]



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

et qu'ils expriment l'ordre, l'influence [description sémantique]³. Il importait également, en vue de la suite de la démonstration, de contextualiser ces formes, en précisant que leur sujet était ici le commandant, supérieur hiérarchique de Gurb, qui donne des ordres à son subalterne, comme le confirmait, par exemple, le segment *cumpliendo órdenes mías*⁴. À ces formes verbales, le soulignement ajoute deux occurrences de la conjonction de subordination *que* qui introduit dans les deux cas une proposition subordonnée complétive, dans laquelle est explicité l'ordre lui-même, autrement dit, l'action que le commandant attend de Gurb qu'il l'exécute. C'est parce que l'ordre est syntaxiquement médiatisé par la présence d'une proposition subordonnée complétive qu'on parlera d'ordre indirect, par opposition à l'ordre direct (impératifs, interjections, etc.). À partir de ce repérage précis, il était donc possible de construire son raisonnement sur les seuls éléments soulignés, ou bien de l'élargir à l'ensemble de l'énoncé complexe construit sur le modèle « proposition principale avec un verbe d'ordre + proposition subordonnée complétive ». Le jury a finalement été sensible, dans cette phase descriptive, au réflexe de certaines candidates et de certains candidats qui ont, à ce moment de leur propos, précisé que les formes soulignées étaient suivies d'un verbe au subjonctif présent, conjugué à la 3^{ème} personne du singulier (cette précision, indispensable pour la suite du développement, pouvait toutefois n'être introduite que plus tard dans la démonstration, comme nous l'indiquons plus bas).

À ce stade de l'exposé, aucun des attendus du jury n'était en dehors du champ de compétences d'une candidate ou d'un candidat au CAPES bien préparés et disposés à enseigner des éléments de grammaire fondamentale à leurs futurs élèves. Le jury regrette toutefois d'avoir eu à lire des définitions superficielles, voire totalement erronées, dans lesquelles se faisait jour une maîtrise insuffisante de la terminologie et des concepts fondamentaux de la langue. À ce titre, ont été lourdement sanctionnées l'absence totale de description des formes, des descriptions trop partielles (« proposition conjonctive » ou « proposition subordonnée » ne sont pas des éléments suffisants) qui ne décrivaient pas les verbes ; les erreurs dans la description sémantique des verbes à analyser (« verbe d'obligation » et moins encore « verbe de devoir » ne permettent de désigner les structures soulignées qui expriment un ordre) ; les erreurs terminologiques qui ont consisté à définir *que* comme une « conjonction de coordination », « un pronom relatif », « un petit mot » ou « une particule » et qui démontrent une fois de plus l'absence de connaissance des catégories grammaticales de base, assez incompatible avec la volonté d'enseigner une langue.

Assez naturellement, et comme le suggérait l'énoncé, l'étape suivante consiste à expliquer les caractéristiques de fonctionnement des éléments soulignés, dans le système espagnol. Sans doute est-il important de revenir brièvement sur la notion même de système, qui consiste à considérer qu'en langue, les éléments occupent une position, adoptent un fonctionnement, jouent un rôle les uns par rapport aux autres. Ils sont solidaires les uns des autres sur le plan morphologique, syntaxique et sémantique. Le système est alors le fruit d'une série de combinaisons possibles entre les différents constituants de la langue, ainsi que de commutations possibles dans certaines circonstances. La modification d'un seul élément bouleverse la configuration initiale du système, qu'il faut alors intégralement renégocier. Pour prétendre expliquer de façon satisfaisante le fonctionnement des structures d'expression de l'ordre indirect en espagnol, il convenait de poser quelques jalons. Ainsi importait-il de définir, avant tout, ce qu'est un verbe d'ordre : il s'agit d'un verbe par lequel un sujet a la capacité d'intimer un ordre soit à lui-même (cas 1), soit à une ou plusieurs tierces personnes (cas 2). Il était également important, en lien avec ce qui précède, de signaler ici (si cela n'avait pas déjà été fait) que le commandant donne des ordres à la 3^e personne (dont le référent est Gurb).

³ Les désignation « verbes volitifs » ou « verbes de volition » étaient acceptées.

⁴ On pouvait même préciser ici que les exemples à analyser sont la reprise au discours indirect des ordres formulés, probablement, au discours direct par le commandant à Gurb pour le guider dans son exploration de la terre.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Dans le cas n°1, le fait que le verbe principal et le verbe subordonné aient le même sujet permet de laisser ce dernier à l'infinitif : *Exijo ser atendido* (la 1^{ère} personne donne l'ordre, et cette même 1^{ère} personne est le sujet patient de l'ordre présent dans la deuxième partie de la phrase). Dans cette configuration, c'est l'infinitif, temps du non encore actualisé, qui sera porteur de la charge virtuelle intrinsèquement contenue dans l'expression de l'ordre (puisque l'exécution de l'ordre n'est, par définition, pas encore actuelle au moment où l'ordre est donné). Dans le cas n°2, on emploie la structure « verbe principal de volition + proposition subordonnée complétive au subjonctif ». C'est ici le subjonctif qui porte la virtualité de l'action encore à réaliser au moment où le sujet principal intime un ordre à son interlocuteur. On pouvait préciser qu'en espagnol, il est possible, pour une liste réduite de verbes, parmi lesquels *mandar* ou *prohibir*, d'employer une construction infinitive si et seulement si la personne sur laquelle retombe l'ordre dans la deuxième partie de l'énoncé est déjà présente, généralement sous la forme d'un pronom COI, dans la proposition principale. Par exemple, *mandé que (él) se callara* est équivalent à *le mandé callarse*.

En marge de ces éléments essentiels à la démonstration, le jury a également valorisé la présence d'éléments certes moins essentiels à l'explication, mais qui en éclairaient utilement certains aspects. Ainsi, indépendamment de la clarté et de l'organisation rigoureuse de la démonstration (doit-on encore le préciser ?), le jury a été sensible à la manière dont les candidates et les candidats embrassaient les aspects sémantiques (expression de l'ordre) et morphosyntaxiques (variation des constructions possibles, alternance entre mode nominal et mode quasi-nominal, etc.). De même ont été appréciées les remarques qui portaient sur la concordance des temps, les tentatives visant à proposer une liste des verbes de volition (y compris ceux qui admettent la double construction) pour illustrer le propos, tout en signalant ceux qui, selon les contextes, pouvaient également avoir un sens simplement assertif (*decir*, par exemple). Nous listons finalement ci-dessous quelques remarques pertinentes qui ont surgi ou auraient pu surgir dans les copies les plus fines :

- le parallélisme partiel qu'il est possible d'établir entre l'espagnol et le français autour de la double construction, tout en signalant qu'elle n'est ici possible que pour la deuxième forme (*le ordeno aceptar = le ordeno que acepte*) ;
- les nuances dans la perspective de l'une et l'autre constructions autour de l'image donnée à l'ordre : il est général, sans évocation directe du référent qui le reçoit dans le premier cas ; on n'aurait d'ailleurs pas pu envisager une structure du type **le dispongo que aborde* ;
- la capacité à mettre en réseaux ces deux occurrences de l'ordre indirect avec d'autres tournures présentes dans le document, qui expriment également des déclinaisons de l'ordre :
 - o impératif (document 3) avec quelques éléments permettant de le définir et de le distinguer des formes à étudier (ordre direct, non médiatisé, qui n'existe qu'au présent)
 - o *es invitado por el ente a subir* (document 1) : sujet de *ser invitado* [voix passive] = sujet de *subir* pour illustrer le cas 1
 - o valeur de l'infinitif seul pour exprimer un ordre direct ou, en l'occurrence, la défense
 - o degrés de puissance des ordres : la puissance sémantique de *invitar* est inférieure à celle de *disponer* qui est lui-même en-deçà de ce qu'expriment *ordenar* ou un impératif.
- les différences de fonctionnement morphosyntaxique et sémantique entre les complétives d'ordre et les complétives assertives.

En revanche, il va de soi que le jury a lourdement sanctionné l'absence de toute explication du système, l'absence ou le mésusage d'une terminologie adaptée et considérée comme fondamentale (verbe d'ordre, sujet, COI, pronom, subordonnée complétive, etc.) et toute explication qui n'était construite qu'en miroir du français. En effet, nous rappelons que, avec la session 2022 du CAPES externe, la question de langue ne consiste plus en une explication de choix de traduction et n'implique donc plus une réflexion comparative entre espagnol et français. Aussi le recours à des comparaisons avec le système français ne devra-t-il être réservé qu'à des cas



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

exceptionnels, lorsque cela permet d'éclairer un aspect de la démonstration, mais il ne devra plus être systématique.

Nous espérons que ces quelques éléments à propos des attendus de cette question permettront aux candidates et aux candidats d'en comprendre la philosophie. Il s'agit, en effet, de démontrer non seulement une fine connaissance de la langue et du métalangage qui permet d'en parler, mais encore, dès le début de ce développement, d'établir les bases d'une compréhension fine des enjeux linguistiques des textes qui feront l'objet, dans la deuxième partie, d'une réflexion plus appuyée sur les processus d'accès au sens et sur l'utilisation de l'outil linguistique dans les phases d'expression des élèves. Un bon professeur ne peut se contenter d'avoir une approche superficielle de la langue ; il doit en maîtriser la moindre des nuances et être capable de l'explicitier avec rigueur et clarté. Ce n'est que de cette façon qu'il pourra ensuite y sensibiliser ses élèves et les rendre véritablement conscients des enjeux et du pouvoir de la langue. C'est là une compétence fondamentale pour communiquer, certes, mais aussi pour approcher et comprendre la vision du monde qu'a autrui.

La deuxième partie de la question invitait les candidates et les candidats à démontrer en quoi les faits de langue facilitent l'accès au sens, d'une part, et à déterminer comment et selon quels objectifs les intégrer à la séquence, d'autre part.

La question de l'accès au sens est fondamentale puisque dans le cadre d'une préparation de séquence, l'enseignant doit tout d'abord s'assurer que ses élèves ont compris le document avant d'envisager les activités de production. Pour ce faire, il est important d'essayer dans un premier temps de se mettre à la place des élèves et d'identifier les possibles obstacles à la compréhension puis de dégager les éléments qui, au contraire, aideront les élèves à accéder au sens du document. Maîtriser les faits de langue et savoir les expliquer est indispensable pour accompagner les élèves dans leur compréhension du texte et pour pouvoir répondre à leurs possibles interrogations.

Dans le texte extrait du roman d'Eduardo Mendoza, l'identification et l'explication des faits de langue soulignés est nécessaire à la compréhension du document par les élèves. Il était attendu que les candidats expliquent que l'utilisation des verbes volitifs et de l'ordre indirect permettent d'identifier les personnages et de déterminer la relation qui existe entre eux : le narrateur est le supérieur hiérarchique de Gurb, qu'il a envoyé en mission et à qui il donne des ordres.

Dans de nombreuses copies, cette partie de la question a été totalement omise et les candidates et les candidats qui ont expliqué le fait de langue sans jamais le mettre en relation avec l'accès au sens du document ont été sanctionnés. Le jury souhaite lire en filigrane que le candidat prend en compte les élèves lorsqu'il bâtit une séquence et que les objectifs linguistiques qu'il a retenus – et dont doivent faire partie les faits de langues soulignés – sont judicieux, réfléchis et justifiés. Il est ainsi indispensable d'expliquer pourquoi ces points de grammaire méritent de retenir l'attention des élèves et de faire l'objet d'une explication.

Le traitement de cette partie de la question aurait par ailleurs pu permettre aux candidates et aux candidats qui l'ont négligée de mieux comprendre le document 1, de l'analyser de façon plus pertinente, et d'éviter par exemple de construire toute leur analyse (question A) en la fondant sur l'existence d'un seul extra-terrestre, Gurb, alors qu'ils étaient deux dans l'extrait.

La consigne précisait ensuite qu'il s'agissait de déterminer comment et selon quels objectifs intégrer les faits de langue à la séquence. Rappelons tout d'abord que si les structures soulignées doivent figurer parmi les objectifs linguistiques de la séquence, elles ne font pas nécessairement partie des objectifs prioritaires. Ici, l'expression de l'ordre représentait l'un des éléments à travailler avec les élèves mais d'autres objectifs linguistiques devaient être également étudiés durant la séquence en compréhension et/ou en expression. La question B1 invitait les candidats et les candidates à les définir tandis que la question B2 exigeait d'eux qu'ils développent de façon plus précise l'un d'entre eux – les faits de langues soulignés. À ce titre, il convient de rappeler que certains points de



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

grammaire peuvent être travaillés avec les élèves alors qu'ils ne figurent pas dans les documents supports. En fonction du projet pédagogique choisi, il était par exemple possible de travailler avec ce dossier l'expression de la concession (pour expliquer que malgré l'incompréhension entre deux cultures ou la méconnaissance d'une autre culture que la sienne, il est possible de communiquer, de se comprendre), l'expression de la comparaison (pour mettre en relation et comparer différentes cultures ou différents modes de communication) ou bien encore l'expression du point de vue (en fonction des documents composant le dossier, le point de vue sur une autre culture était différent et les perceptions d'un même événement historique pouvaient être distinctes).

Pour répondre à la question, il était judicieux de commencer par définir et justifier le choix des objectifs pour ensuite seulement présenter leur mise en œuvre.

Le jury a valorisé les candidates et les candidats qui ont su clairement établir un lien entre objectif linguistique et objectif pragmatique. Annoncer un travail avec les élèves sur les verbes volitifs, la formation et l'emploi des verbes au subjonctif ne suffit pas. Il faut expliquer comment cet objectif linguistique est au service d'une situation de communication : les verbes volitifs, la formation et l'emploi du subjonctif seront donc ici étudiés avec les élèves pour qu'ils soient capables de savoir par la suite comment comprendre et donner un ordre.

Un lien pouvait également être établi avec les objectifs culturels et éducatifs. En effet, comprendre et savoir utiliser certains emplois du subjonctif est un objectif cohérent dans une séquence qui montre dans un premier temps une distance entre deux cultures mais également les moyens de les faire se rencontrer et se rapprocher.

Enfin, l'insertion de ce fait de langue dans un objectif plus large pour la séquence était possible et pouvait être : le subjonctif pour exprimer un ordre, un souhait, une volonté, un but (*los autores redactan esas obras para que nos comprendamos mejor, para que sepamos lo difícil que es comunicar ; quieren que descubramos la utilidad de hablar otro idioma, la importancia de las palabras, etc.*).

Une fois ces objectifs clairement établis et présentés, la candidate ou le candidat peuvent alors entreprendre de montrer comment le professeur doit ensuite concrètement et efficacement les intégrer à la séquence. Il ne s'agit pas ici de proposer une liste exhaustive d'activités mais de suggérer une mise en œuvre accessible et réalisable. À cet égard, le jury a fortement apprécié que les activités proposées soient assorties d'exemples de phrases attendues des élèves, celles-ci prouvant leur faisabilité et leur intérêt. Par ailleurs, les propositions à visée actionnelle ont été valorisées car l'acquisition d'un fait de langue ne saurait se faire uniquement par le biais d'exercices d'application. À titre d'exemple pour l'étude du document 1, il était ici envisageable d'encourager les élèves à utiliser l'expression de l'ordre dans des tâches orales ou écrites telles que : *Redacta otros órdenes que le da el narrador a Gurb* ou bien *Gurb le confiesa su verdadera identidad a Lluç Puig y Roig y le explica cómo lo manipula su superior (ejemplo : Mi jefe me pide que... para que... / Ordena que... para que... / Dispone que... porque quiere que... / Me dice que...)*. D'autres documents du dossier permettaient aussi la réutilisation des structures travaillées. Le jury a donc particulièrement apprécié la démarche progressive d'acquisition des compétences de candidates et de candidats qui ont souhaité de nouveau travailler avec leurs élèves l'expression de l'ordre indirect par le biais d'un autre document. Plusieurs supports s'y prêtaient, le dessin de Mingote par exemple, dont l'étude pouvait par exemple conduire à manipuler une nouvelle fois les verbes volitifs comme dans cette proposition : *Imagina que el comandante de la expedición del cohete le envía instrucciones al primer astronauta para que descubra la zona (ejemplo : Te pido que descubras... / Te ordeno que le preguntes... / Te recomiendo que prestes atención a...)*.

La classe cible étant ici une classe de troisième, il s'est avéré nécessaire de se montrer très explicite dans les signes données aux élèves. Celles-ci, rédigées en espagnol, devaient à la fois être simples mais comporter un degré de guidage suffisant pour inviter les élèves à utiliser le fait de langue (*Redacta... utilizando... ; Imagina... empezando por...*).



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

De façon générale, le jury a valorisé les propositions d'activités qui impliquent une médiation ou une retranscription et exigeant donc l'emploi d'ordres indirects. Il a également été sensible aux précisions données concernant les modalités de travail (travail individuel, en binôme, en groupe, à la maison, etc.) dès lors qu'elles étaient justifiées. De la même manière, ont été fortement appréciées les propositions de tâches ayant du sens et présentant un intérêt pour la compréhension du document, pour l'avancée dans la réponse à la problématique, ou encore pour la préparation progressive au projet final.

Si dans certaines copies l'intérêt de la proposition didactique a été souligné, nombreuses ont malheureusement été celles dans lesquelles on a proposé des activités sans jamais les mettre en relation avec les objectifs fixés précédemment ou ont parfois même totalement éludé cette question. Rappelons que cette étape de l'épreuve est indispensable et nécessaire aux correcteurs qui jugent et apprécient ainsi la capacité à rendre accessibles les particularités de la langue espagnole aux apprenants.

3. Vous préciserez et justifierez l'ordre dans lequel vous proposeriez ces documents aux élèves pour atteindre les objectifs (culturels, linguistiques et éducatifs) que vous vous êtes fixés

On attend des candidates et des candidats qu'ils puissent envisager, de manière hiérarchisée et pragmatique, les connaissances et les difficultés spécifiques mises en évidence à travers les documents proposés. Les propositions de remédiation de ces difficultés doivent être la marque d'une réflexion distanciée sur le corpus. Il ne s'agit donc pas d'établir un catalogue de connaissances, de difficultés ou de remédiations, qui seraient dissociées d'un projet précis. Les objectifs linguistiques visés et les activités langagières mises en pratique forment un tout cohérent, maître-mot de cette épreuve.

Si certaines propositions démontrent une bonne connaissance des programmes, il est regrettable de constater que la maîtrise du contenu des descripteurs du CECRL est souvent défaillante. Nous rappelons qu'il ne s'agit pas de donner simplement le niveau correspondant à la classe destinataire, mais qu'il faut être en mesure de le justifier en citant de manière concise et pertinente les éléments qui ont permis d'effectuer précisément ce choix. Les candidates et les candidats peinent souvent à justifier leur choix quand ils ne sautent pas cette étape. Par ailleurs, cela suppose aussi qu'ils soient capables d'appréhender les capacités cognitives des élèves, leur niveau de maturité et leur aptitude à prendre du recul pour pouvoir envisager les enjeux des documents et en tirer profit. L'ordre des documents dépend de la cohérence interne du projet pédagogique. S'il est vrai que plusieurs ordres sont envisageables, il convient là encore d'expliquer les raisons de son choix. Ainsi, l'axe d'étude retenu, les difficultés linguistiques, pragmatiques ou culturelles, l'acquisition progressive des savoirs, les liens dialectiques entre les supports sont autant de paramètres à prendre en compte pour choisir de façon judicieuse. Aucun type de support n'est plus adapté qu'un autre pour commencer ou clore une séquence, c'est le dialogue entre les documents et les éclairages mutuels qu'ils apportent qui en déterminent l'agencement. De ce fait, les documents iconographiques du corpus n'ont pas vocation à être systématiquement étudiés en premier au prétexte qu'ils seraient déclencheurs de parole. Leur étude requiert une lecture qui n'est pas plus aisée que l'entrée dans un document textuel.

4. 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

Les activités langagières de réception et de production à l'oral et à l'écrit sont connues et systématiquement évoquées par les candidates et les candidats. Les attentes du jury reposent davantage sur des propositions de mise en situation concrètes que sur le simple fait de nommer une activité langagière. En précisant qu'on fera « une compréhension de l'écrit », on ne dit rien de ce qui sera véritablement mis en œuvre pour permettre aux élèves



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

d'accéder au sens du support. Si le jury ne saurait attendre des candidates et des candidats qu'ils aient une expérience ou qu'ils fassent des propositions qui s'appuient sur un vécu, il convient néanmoins qu'ils proposent des possibles, qu'ils envisagent des pistes, qu'ils montrent au jury leur capacité à envisager une situation de classe et à en mesurer les enjeux.

Dans le cadre de la rédaction du projet pédagogique, certaines copies ont tenté des propositions actionnelles qui pouvaient placer l'élève dans une position intenable ou qui viendrait heurter sa sensibilité. Certaines propositions ont ainsi soulevé des problèmes éthiques (*diálogo entre colonos y esclavos / debate : a favor / en contra de la exhibición de humanos*, etc.) et le jury attire l'attention des futurs candidats et candidates à ce sujet.

Quand le professeur met les élèves au travail, on parle de mise en activité. Il faut bien l'entendre comme une mise en activité *cognitive* (lecture, écoute, attention, silence, interaction sont autant de modalités). Les programmes réaffirment l'importance de la démarche actionnelle. Il faut comprendre que c'est la dimension de projet qui va permettre à l'élève, par les activités qui seront proposées, de s'engager dans les apprentissages. Encore faut-il rappeler que la nature de ces activités, si elle doit présenter une difficulté, créer un décalage pour susciter l'apprentissage (cf. les travaux de Vygotski et la notion de zone proximale de développement), ne saurait placer l'élève dans une situation dans laquelle il lui est impossible de se projeter. Il faut retenir que l'approche actionnelle ne vise pas autre chose qu'à donner du sens aux apprentissages ! C'est donc bien sur le sens que l'on insiste : il s'agit de communiquer pour agir, pour interagir, autrement dit, d'inscrire les activités langagières en contexte social. L'objectif est d'apprendre pour faire et de faire pour apprendre.

L'enseignant organise les apprentissages à l'aide d'un scénario qui s'approche le plus possible d'une situation authentique de communication. La tâche ainsi proposée est un acte social, cet acte social présente une situation de la vie réelle. Ainsi, employer le subjonctif imparfait ou remplir une grille de compréhension ne sont pas des actes sociaux et ne sont donc pas des fins en soi (Medioni). Il ne faut pas perdre de vue que les activités de réception reposent sur des stratégies, souvent automatisées par certains élèves, qu'il s'agit pour le professeur de susciter et de mettre au jour. Ainsi, les propositions d'activités langagières à partir du corpus retenu auraient gagné à être assorties de consignes claires de repérage. En outre, il était souhaitable de varier les propositions de mise en activités en classe pour sortir du schéma « questions (du professeur) / réponse (d'un seul élève) » et pour proposer des activités spécifiques à chaque document (pour ne pas restreindre la séance à « qui ? quand ? où ? quoi ? comment ? »). On pouvait, par exemple, suggérer des pistes qui engagent les élèves à s'intéresser aux majuscules et aux personnes verbales pour élucider les identités. Certaines copies ont ainsi fait des propositions pertinentes en invitant la classe à commenter la posture d'observateur ethnographe qui prend l'humain comme objet d'analyse (comme évoqué dans les éléments de la partie A).

En somme, les activités langagières de réception, doivent permettre aux élèves d'exprimer ce qu'ils ont compris de la réalité proposée. C'est par l'expression, individuelle et collective de ce qui est perçu, repéré, que se construit progressivement à travers la médiation (enseignante et entre élèves), la compréhension du support. Dès lors, les activités d'expression organisées par le professeur viseront à aider les élèves à construire une réflexion. C'est donc bien le croisement de ces activités langagières qui viendra alimenter la problématique proposée pour la séquence pédagogique.

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

Cette étape du travail qui arrive à la fin de l'exercice ne peut se concevoir que si elle a été anticipée dès le début de l'élaboration de la séquence pédagogique. Le jury s'est attaché à mesurer la cohérence entre les activités proposées lors de l'évaluation et les activités envisagées au long de la séquence. Il convient de retenir que l'on évalue ce qui a été entraîné, travaillé, au cours de la séquence d'apprentissage. Si le lexique de l'évaluation



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

(diagnostique, formative, sommative) est connu de la plupart, il convient de faire preuve de discernement quand on le manie et surtout de faire des propositions concrètes assorties de consignes, qui constituent le seul élément à travers lequel se manifeste la cohérence de la proposition.

Par exemple, s'agissant de la phase de diagnostic, le jury a apprécié les propositions précises évoquant des nuages de mots, des *lluvia de ideas*, des quizz sur les connaissances culturelles, envisageant de sonder les prérequis de l'analyse de poème ou de tableau, le recours à l'utilisation ou à la construction de fiches méthodes. Concernant l'évaluation en cours d'apprentissage, certaines copies faisaient état de bilans intermédiaires sous différentes formes (récapitulatif en fin d'heure, tâche intermédiaire, quizz), toutes choses que le jury a valorisées. Enfin, les propositions d'évaluations en fin de séquence visent à faire le bilan des acquis, en termes de connaissances et de compétences. Certaines propositions actionnelles ont pu être envisagées. Il s'agit surtout de prendre en compte les différentes activités langagières travaillées ou les couplages spécifiques travaillés tout au long de la séquence au moment de construire l'évaluation. Une fois encore, c'est la cohérence des propositions que le jury a appréciée en tout premier lieu. Il apparaît essentiel de rappeler que toute évaluation doit reposer sur des critères, que ces critères doivent être partagés et connus des élèves, et adossés au CECRL qui plus est. La somme et les différentes formes de ces évaluations doivent être à même de renseigner l'élève sur son degré de maîtrise des éléments qui figurent dans les objectifs assignés à la séquence, de renseigner le professeur sur les progrès et les acquis des élèves et de penser les remédiations pour accompagner la classe dans sa progression en continuant de lui donner les outils pour réussir.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

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

Sujet

Basándose en los debates actuales, valore la siguiente afirmación de Diego Fernando Yatacué :

« Vivimos otros tiempos, ya no se trata de volver al pasado, o contrariamente quedarnos añorándolo, se trata de vivir el presente desde la memoria, para poder seguir construyendo el futuro, pintándolo con los colores de la resistencia. Necesitamos nuevas generaciones de seres humanos, que sean más conscientes de que el universo es compartido, aunque cada uno ocupe un lugar de la gran casa, aun en distinto lugar y en distinto momento. »

Diego Fernando Yatacué, Coordinador General del Centro de Educación, Capacitación e Investigación para el Desarrollo Integral de la Comunidad (CECIDIC), Toribío, Cauca, Colombia, « Editorial », *Ya'ja*⁵ *Tejiendo comunidad*, edición especial de septiembre de 2016.

Préambule

Les candidats et les candidates de cette session de la troisième voie ont inauguré, comme leurs pairs du CAPES externe, les nouvelles modalités du concours de recrutement en vigueur. D'emblée, il convient de rappeler aux futurs candidats et candidates que c'est une épreuve qui se déroule hors programme. Cela implique, d'une part, que le jury n'attend pas de liens avec le programme du CAPES externe et, d'autre part, qu'une quantité importante de thèmes culturels, littéraires, civilisationnels et sociétaux sont susceptibles d'être proposés en relation avec l'aire hispanique. Cela oblige les candidates et candidats à réaliser une lecture analytique très fine de l'ensemble de la citation proposée et à avoir les connaissances culturelles nécessaires à la rédaction de cette composition.

À cet effet, nous ne saurions trop conseiller aux futurs candidats et candidates de lire quotidiennement la presse espagnole et latino-américaine afin d'être au courant des sujets d'actualité. Il est également indispensable que tous enrichissent leurs connaissances afin de nourrir leur réflexion tout au long de l'année de préparation (littérature, cinéma, expositions...). Cela leur permettra également d'être en contact avec les différentes variantes de la langue espagnole tout en s'assurant une culture solide que doit posséder tout enseignant de langue espagnole en poste dans l'enseignement secondaire. Au reste, cela s'inscrit dans l'immédiateté du sujet qui demandait aux candidats de mettre la citation de Diego Fernando Yatacué (DFY) en relation avec les débats sociétaux actuels.

Observations générales

La méthodologie de la composition

La majorité des candidates et des candidats ne maîtrisent pas les attendus de l'exercice : une composition n'est ni un commentaire littéraire ni une exploitation didactique. Nous commencerons donc par donner quelques orientations méthodologiques.

⁵ « Vamos », en guaraní.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Découverte du sujet

En découvrant le sujet, les candidats et les candidates doivent *analyser* les termes de la citation afin d'en *comprendre les enjeux* et de pouvoir *formuler une problématique claire et concise*, autrement dit un questionnement complexe suscité par l'analyse du sujet. Le plan qui en découle doit permettre d'y répondre.

Les étapes qui structurent la composition

- 1^{ère} étape. Une introduction clairement articulée : amorce du sujet, analyse de tous les termes importants de la citation, formulation d'une problématique, puis annonce du plan.
- 2^e étape. Développement en deux ou trois parties différenciées et équilibrées. Rappelons que les parties s'achèvent par une transition qui annonce la partie suivante et que le plan ne doit pas être apparent. De plus, nombre de candidats et candidates ont rendu une copie inachevée ou inaboutie, faute de temps : il est nécessaire de consacrer suffisamment de temps à la réflexion et à la rédaction de la composition (6h au total pour la composition et la traduction).
- 3^e étape. Une conclusion : trop souvent négligée, réduite à quelques lignes brèves, elle mériterait sans doute d'être rédigée en amont. Rappelons qu'elle ne doit pas être une simple répétition ou paraphrase, mais fait partie intégrante de l'argumentaire, dont elle est l'aboutissement. Elle constitue une réponse critique à la problématique et ouvre sur de nouvelles perspectives.

Le contenu

Concernant le contenu, le jury a été surpris par le manque de connaissances civilisationnelles et culturelles des candidats. L'exercice du métier d'enseignant exige la maîtrise de connaissances précises sur l'Espagne et l'Amérique latine. Ces lacunes se sont traduites dans les copies par :

- des généralités et des stéréotypes qui interrogent sur la capacité des candidats et candidates à transmettre des savoirs (« *La memoria distingue al hombre del animal* », « *Nadie puede cambiar los acontecimientos del pasado* », « *Vivimos otros tiempos. En efecto, la época en que estamos no es la misma* »). Nous déplorons en particulier une vision stéréotypée de la colonisation de l'Amérique et des populations indigènes, ainsi qu'une image de la Colombie réduite à Pablo Escobar, aux FARC, à Shakira et à la famille Madrigal du film d'animation *Encanto*.
- des erreurs qui révèlent l'impréparation et le désintérêt des candidats et candidates pour les connaissances liées au monde hispano-américain. Il est inacceptable de lire dans des copies des propos tels que : la Colombie, bordée au nord par la Mer des Caraïbes et au sud par l'Océan Atlantique / Bolívar était un conquistador / les Indépendances hispano-américaines en 1648 / las Madres de Plaza de Mayo au Guatemala, etc.
- des hors-sujet : la guerre en Ukraine, les antivax, les séries Netflix, etc.

Pour pallier ces lacunes, beaucoup de candidates et de candidats ont essayé, souvent maladroitement, de rattacher la citation au programme du CAPES externe, ce qui a donné lieu à des compositions souvent hors-sujet. On doit s'assurer que les exemples choisis ne desservent pas l'argumentation générale. Le jury a été étonné de lire, sans la moindre justification, plusieurs paragraphes consacrés à la Ley de Memoria histórica espagnole dans un sujet aux contours clairement situés en Amérique latine. De la même manière, les allusions au Franquisme, à Unamuno, Machado, à la Transition démocratique espagnole, au féminisme chilien, argentin et espagnol ainsi qu'à la Génération de 1927 semblent difficiles à relier à la citation de Diego Fernando Yatacué. De manière générale, les références à *La Llorona* ou au Greco donnent l'impression que le candidat n'a d'autres connaissances culturelles que les œuvres imposées au programme du CAPES externe.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Les futurs candidats et candidates sont donc invités à privilégier la qualité et la pertinence des exemples : en donner moins, mais les relier à la problématique et à la citation et savoir les exploiter, car la cohérence de la composition est également évaluée par le jury.

La forme

La qualité de la langue espagnole (correction de la langue, mais aussi fluidité, richesse et précision) est bien évidemment évaluée. Le jury a sanctionné les copies comportant barbarismes et erreurs syntaxiques, ainsi qu'une accentuation et une ponctuation bien souvent aléatoires. Les futurs candidats et candidates sont donc invités à prendre le temps de relire leur composition afin de corriger les fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison que le jury a pénalisées. Une langue de bonne facture est le principal outil de travail d'un enseignant de langue vivante. Par conséquent, il est fondamental que cette langue soit modélisante et dépourvue de barbarismes lexicaux et verbaux. Le registre de langue doit également être soigné : on évitera les tournures propres à la langue orale.

Nous rappelons également aux futurs candidats et candidates que la présentation de la copie (lisibilité, alinéas et interlignes, copie aérée) sont des éléments pris en compte dans la valorisation de la copie. Comment imaginer confier des élèves de collège et de lycée à un enseignant dont on n'arrive pas à lire l'écriture ? Écrire lisiblement c'est aussi mettre son correcteur dans de bonnes dispositions. On aura, au contraire, plus de difficultés à valoriser une copie dont l'écriture est très difficile à déchiffrer et qui comporte de nombreuses ratures.

Les enjeux du sujet

Analyse de la citation et du paratexte

Ce temps de l'analyse et de la réflexion est une étape primordiale et incontournable : le jury a valorisé les copies où cette analyse est explicite. Il a pénalisé, au contraire, celles où elle a été escamotée.

L'analyse des termes, qui n'est en aucun cas littéraire ou linguistique, doit se faire dans l'introduction et ne peut faire l'objet d'une partie du développement. Elle est destinée à dégager un cadre spatio-temporel. Ici, la référence aux « *debates actuales* » dans le libellé du sujet et la date de publication de la citation (2016), permettait d'identifier les *bornes chronologiques* à respecter : on pouvait difficilement retracer l'histoire de la Colombie depuis la conquête espagnole jusqu'à la proclamation de la Constitution de 1991, ou bien encore remonter à la conquête du continent américain par les Espagnols et prétendre en retracer les grands moments. En plus d'être irréaliste, compte tenu du temps imparti, cela requerrait des connaissances très fines sur ces périodes historiques et ne correspondait pas du tout au sujet. La composition en langue étrangère n'est pas une épreuve d'érudition où le jury attendrait que chaque candidat déverse un flot de connaissances. Il s'agit bien d'être capable de mobiliser ses connaissances en fonction d'un sujet précis : en l'occurrence, il fallait repérer les mots-clefs dans la citation de Diego Fernando Yatacué et, à partir d'eux, dégager une problématique simple, déclinée dans un plan cohérent et équilibré, sans oublier, en conclusion, de répondre à la problématique posée.

Concernant le *cadre spatial*, le paratexte nous situait dans une région très précise de Colombie (Toribó, Cauca), caractérisée par la présence de communautés indigènes (ethnie Nasa) et traversée par de violents conflits armés. La citation, en revanche, par l'absence de référence géographique, invitait à sortir du cadre strictement colombien et à étendre la réflexion dans l'espace – y compris, ponctuellement, en sortant du monde hispano-américain. Si nous avons accepté des développements centrés uniquement sur la Colombie, cela nécessitait des connaissances précises sur ce pays et une exploitation cohérente de celles-ci.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

S'interroger sur la nature du document est une étape indispensable. Ici, il était nécessaire de s'arrêter sur le terme « *editorial* » et de connaître la différence entre « un *editorial* » et « una *editorial* » pour comprendre la nature de l'extrait à analyser puis à problématiser. Rappelons que « un *editorial* » est un bref article d'opinion publié en guise d'ouverture d'un journal ou d'une revue. Cela suppose donc une prise de position de la part de l'auteur, laquelle peut être discutée.

La citation invite à dépasser un apparent paradoxe : « *no se trata de volver al pasado* » / « *vivir el presente desde la memoria* ». Cette nuance nous permet de distinguer deux approches du passé : d'une part, une mémoire sclérosante, stérile et, d'autre part, une mémoire vive, nécessaire pour organiser les luttes futures (« *construyendo el futuro* »). La mémoire historique apparaît ainsi comme moteur de résistance (« *los colores de la resistencia* »). Il est étonnant que peu nombreux aient été ceux qui se sont arrêtés sur cette dernière expression qui aurait pu les amener à évoquer le muralisme latino-américain, vecteur artistique d'expression de la résistance.

Il s'agissait donc ici de mettre en perspective passé, présent et futur, afin de savoir comment concilier l'ensemble pour vivre en bonne intelligence, tout en ayant présent à l'esprit que chaque peuple n'est qu'un tout petit morceau de la « *gran casa* » qu'est le monde. Cette deuxième partie de la citation – qu'il ne fallait pas laisser de côté – incitait les candidates et les candidats à orienter leur réflexion vers des considérations indigénistes et/ou écologistes.

Problématisation

Cette étape *incontournable* pose les contours de la réflexion des candidates et des candidats et permet au jury d'évaluer leurs capacités de réflexion, à condition que cette problématique soit correctement développée par la suite. Trop peu de copies ont proposé une problématique assortie d'une argumentation incohérente ou inconsistante.

Au regard du sujet proposé, les candidates et les candidats pouvaient s'orienter dans trois directions :

1. En insistant sur la question mémorielle : (a) « *¿Cómo conciliar las distintas memorias del pasado para construir un futuro compartido?* » / (b) « *¿En qué medida establecer una nueva relación con el pasado puede permitir construir un futuro común?* » / (c) « *Frente a un "exceso de historia" que impediría actuar en el presente, ¿cómo hacer que la memoria viva sea un foco de resistencia?* ».

2. En mettant en avant la deuxième partie de la citation, qui peut donner lieu à une lecture plus écologiste de l'« *universo compartido* » et de la « *gran casa* » : (d) « *¿En qué medida las memorias y las tradiciones indígenas permiten volver a pensar nuestra relación al mundo?* ». Si la citation évoque en effet la mémoire historique, indigène en particulier, elle ouvre aussi sur les questions du *vivre-ensemble*, du partage de la *maison commune* entre humains, mais peut-être aussi entre humains et non-humains.

3. En abordant la réalité historique, culturelle et ethnique de la Colombie, confrontée à relever plusieurs défis au moment où elle tente de faire son devoir de mémoire, indispensable afin de pouvoir réconcilier l'ensemble des Colombiens en construisant un futur non empesé par une mémoire historique qui serait sclérosante : (e) « *¿cuáles son los retos que Colombia debe afrontar para construir un futuro esperanzador?* ».

Exemple de composition

Nous proposons ci-dessous aux candidates et aux candidats un exemple de plan détaillé, avec une introduction et une conclusion rédigées, répondant à la problématique (c), accompagné d'éléments de développement. D'autres plans étaient tout à fait envisageables. Le plan est noté afin de faciliter la lecture. Il ne doit en aucun cas apparaître sur la copie.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

[Introducción]

El historiador Pierre Nora subraya en su obra *Les lieux de mémoire*, la dificultad de las sociedades contemporáneas para mantener un vínculo vivo con su pasado, lo cual engendra una ruptura entre memoria e historia, así como el final de la memoria, vivida de manera colectiva, interiorizada y encarnada en prácticas sociales.

Diego Fernando Yatacué, coordinador general del CECIDIC, nos propone, a partir de su experiencia para promover el desarrollo integral de comunidades indígenas del Sur de Colombia, reconectarnos con esta memoria viva, elemento fundamental que permite adoptar una nueva postura frente al pasado. Rechazando los proyectos que tratan de «volver al pasado» o «añorarlo», D. F. Yatacué nos invita a intentar «vivir el presente desde la memoria». Esta postura filosófica ante la vida pretende hacer de la memoria viva un motor de lucha para un mundo futuro sostenible. La conciencia de su historia, en su concepción, no puede ser un peso o una traba que encierra al individuo en un pasado estéril sino que lo empuja a actuar en el presente para cambiar el futuro. Así como está «tejiendo comunidad», parece también tejer puentes vivos entre el pasado, el tiempo presente y el porvenir. Lejos del tiempo en que se menospreciaba la cosmovisión indígena, hoy, frente a un modelo neoliberal que parece haberse agotado, debemos ir buscando modelos alternativos, inspirándonos en comunidades ancestrales que ofrecen una nueva visión del mundo que nos rodea.

Por lo tanto, podemos preguntarnos: frente a un «exceso de historia» que impediría actuar en el presente, ¿cómo hacer de la memoria viva un foco de resistencia?

Tras estudiar la tentación histórica de volver hacia atrás, ensalzando un pasado idealizado, veremos cómo «vivir el presente desde la memoria» recurriendo a una memoria histórica para resistir, y qué prácticas de resistencia adoptaron los pueblos indígenas de América latina en las últimas décadas.

[1. Del uso estéril del pasado. El sueño de una vuelta hacia atrás: una tentación histórica]

«Vivimos en otros tiempos», tiempos en que el sueño de una vuelta hacia atrás parece una postura anacrónica según D. F. Yatacué. Si éste invita a los suyos a no encerrarse en el pasado, la historia contemporánea está llena de ejemplos de gobiernos y partidos políticos cuyo proyecto ideológico está basado en esta postura pasadista y nostálgica que pretende recuperar un pasado idealizado.

[1.1 Grandeza y decadencia: recuperar un pasado mitificado]

> Desde un punto de vista indígena, no se trata de volver a un pasado prehispánico idealizado puesto que «Vivimos en otros tiempos», una época en la que los miembros de la «Comunidad» tienen que desempeñar su papel en la comunidad mundial.

Ejemplo: las comunidades indígenas que eligieron un aislamiento voluntario evitando el contacto con el exterior, percibido como una amenaza, como los Cinta Larga en Brasil o los Mascho Piro en Perú.

> Las dictaduras del siglo XX elaboraron también su ideología basándose en una visión idealizada de la historia nacional. Parten del sentimiento de desmoronamiento de la sociedad que pretenden regenerar mirando hacia el pasado.

Ejemplo: la historia idealizada como motor de la acción política en las dictaduras del Cono Sur que pretendían restablecer un orden perdido, luchar contra los valores morales decadentes y las ideologías pervertidas (caso de Argentina o de Chile que se inspiraron en el modelo franquista).



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

[Conclusión y transición] Una postura que pretende refugiarse en el pasado para afirmar una identidad única supuestamente inmutable (valoración de la «identidad de raíz única» que Edouard Glissant opone a la identidad plural o «rizoma», de raíz múltiple).

[1.2 Elogio de la permanencia y olvido]

> Una identidad que celebra perpetuamente los orígenes.

Ejemplo : la Revolución cubana que se eterniza y que no deja de celebrar, desde sus inicios, sus orígenes míticos. En vez de construir el futuro, adopta una postura nostálgica que fija la historia cubana en un momento histórico clave: celebraciones del 26 de julio, del asalto al cuartel Moncada, de las figuras emblemáticas que hicieron la Revolución (Camilo Cienfuegos, el Che...). La celebración permanente de su pasado glorioso parece paralizar el renuevo de la acción presente.

> Una postura pasadista que puede llevar, paradójicamente, al olvido.

Ejemplo : el derrumbe de la dictadura franquista como de las dictaduras latinoamericanas y la transición hacia la democracia impusieron el Pacto del Olvido que fue un intento de dejar atrás el pasado y concentrarse en el futuro [La ley de amnistía en Chile en 1978, la ley de reconciliación nacional en Guatemala en 1996]. Este pacto llevó a mirar furiosamente hacia el porvenir, borrando parte de la historia e imponiendo el olvido. Las principales víctimas de este olvido institucional en América latina fueron los sin voz, las comunidades indígenas.

[Conclusión y transición] Todo lo contrario de la postura que nos invita a adoptar D. F. Yacatué: no mirar hacia un pasado idealizado sino arraigarnos en un presente vivido desde la memoria.

[2. «Vivir el presente desde la memoria»: una conciencia histórica para resistir]

[2.1 Entrar en «el tiempo histórico»]

D. F. Yacatué insiste en la necesidad de saber de dónde venimos para saber hacia dónde vamos; hace hincapié en la necesidad de despertar una conciencia histórica para pretender transformar el futuro.

> Los movimientos de resistencia se arraigan en un proceso histórico largo. Así, las revoluciones contemporáneas en América latina se presentan como la culminación del proceso más largo de las luchas independentistas.

Ejemplo: En su discurso de investidura de 2006, Evo Morales se inscribe en este tiempo histórico: son los movimientos sociales los que deben seguir liberando Bolivia y América. Esta lucha que heredaron de Túpac Katari –esa misma lucha en la que se inscribe Che Guevara– debe seguir hoy hasta «la recuperación total de [su] territorio». Esta conciencia histórica de los subalternos alcanza en la actualidad un eco sin precedentes: multiplicación de movimientos sociales que reclaman justicia (disculpas y/o reparaciones).

[Conclusión y transición] De ahí, la necesidad de transmitir esta memoria, desde el núcleo familiar, comunitario, hasta la sociedad, mediante nuevas políticas educativas. No es de extrañar que en Cuba, Bolivia, Ecuador, Venezuela, estos gobiernos «revolucionarios» impulsaron una lucha contra el analfabetismo transmitiendo su visión de la historia.

[2.2 Luchar contra el olvido]



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Una conciencia aguda del pasado empuja a actuar. Se trata de cultivar la memoria histórica para llevar al despertar de la conciencia política.

> *El gran despertar de los movimientos indígenas y afroamericanos desde finales del siglo XX.*

Ejemplo: las voces de las comunidades que piden reparaciones. Así, los príncipes de Inglaterra, Kate y William, fueron acogidos en Jamaica durante su viaje al Caribe en 2022, con manifestaciones delante de la embajada británica. Organizaciones civiles y políticas exigen de la Corona británica que pida disculpas por los daños sufridos en la isla bajo la esclavitud, disculpas vistas como un primer paso hacia un proceso de reparaciones.

> *El reconocimiento oficial de los derechos de los indígenas.*

Ejemplo: la nueva Constitución de Ecuador, elaborada en 2008 bajo la presidencia de Rafael Correa, refuerza el reconocimiento de los pueblos indígenas por el acceso al estatuto de lenguas oficiales del quechua y de la lengua jíbara.

[Conclusión y transición] Este proceso de recuperación de la memoria histórica culminó con el acceso, en el continente americano, de líderes afrodescendientes (Obama, Kamala Harrys) e indígenas (Evo Morales en Bolivia, Pedro Castillo en Perú) a la cumbre del Estado. Sin embargo, de los derechos adquiridos tras décadas de lucha a los hechos queda mucho por hacer.

[3. Caminos de la resistencia indígena]

[3.1 Luchas por la tierra: un choque de cosmovisiones diferentes]

> *Una visión y una relación con la Madre Tierra que entra en conflicto con la lógica neo-liberal. Esta visión se basa en el compartir, en el respeto de la Tierra como ente vivo y no en la posesión, la explotación, el extractivismo (la tierra como territorio de conquista).*

Ejemplo: el grito del grupo feminista y anarquista «Mujeres Creando» («¡Ni las mujeres ni la tierra somos territorios de conquista!») que se opuso, en la Bolivia de Evo Morales, al proyecto de construir una autopista que pasaría por la selva amazónica y destruiría una fauna y flora protegidas. Este eslogan muestra que estas mujeres indígenas asimilan la sobreexplotación de los recursos naturales a una verdadera violación. Podemos pensar también en el caso de Colombia donde siguen desarrollándose conflictos entre las comunidades indígenas, las multinacionales y el Estado colombiano.

[Conclusión y transición] Podemos notar varias victorias importantes para los indígenas pero también un aumento de la violencia debido al conflicto por las tierras. En estas luchas murieron asesinados numerosos líderes indígenas.

[3.2 De la lucha por la tierra a la justicia social]

> *Esta lucha pasa por la educación y la transmisión de una memoria colectiva.*

Ejemplo: el muralismo que permite pintar el futuro «con los colores de la resistencia» (muralismo mexicano, peruano, colombiano, etc.). Por lo tanto se trata de un proyecto ambicioso que parte de los territorios y de sus realidades pero que aspira a un «desarrollo integral». Al «tejer comunidad» los pueblos indígenas aspiran a unirse contra un modelo de sociedad neoliberal, capitalista, valorando el modelo comunitario.

> *¿Un modelo de desarrollo alternativo? Con una visión de la naturaleza que no es de dominación, de explotación de recursos, sino más bien de equilibrio y de conservación.*



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Ejemplo: estas visiones opuestas ya se denuncian en obras como el Canto general de Pablo Neruda o Las venas abiertas de América latina de Eduardo Galeano que pintan la secular explotación de las riquezas de América latina desde Colón hasta hoy. Sin embargo la globalización ha acelerado el extractivismo y el despojo del continente. En este contexto, la cosmología amerindia vinculada con la Pachamama y el «Vivir bien» aymara constituyen elementos movilizados para luchar contra el neoliberalismo.

> No obstante puede existir un desfase entre la concepción teórica del mundo, las cosmologías indígenas y las prácticas en los territorios. Además de la aparición de un sentimiento de propiedad, han surgido conflictos por el control de los recursos entre comunidades, lo que revela la fragmentación del mundo indígena en América latina.

Ejemplo: los conflictos entre comunidades indígenas por el control del agua en Bolivia. En la región de Cochabamba, las comunidades de las tierras altas ya no les dejan utilizar el agua a los campesinos que irrigan los valles. El agua es suya y los que desean utilizarla deben negociar su acceso.

[Conclusión]

A lo largo de nuestra reflexión hemos podido comprobar que ambas posturas expuestas en las palabras de D. F. Yatacué—encerrarse en un pasado idealizado o apoyarse en una memoria ancestral para enfrentar los retos del futuro— se confrontan en el mundo actual. Adquirir una conciencia histórica permite emprender los caminos de la resistencia. De ahí la necesidad, según D. F. Yatacué, de transmitir la memoria viva a las nuevas generaciones.

¿Y si las cosmovisiones indígenas nos enseñaran una vía posible hacia un modelo de desarrollo alternativo? Para el antropólogo brasileño Eduardo Viveiros de Castro —que estuvo en contacto con poblaciones autóctonas del noreste de Brasil— deberíamos inspirarnos en el ejemplo de los pueblos indígenas a la hora de hacer frente a la catástrofe ecológica que ya está en marcha. Estos «expertos en fin del mundo» —ya que su mundo se acabó en 1492 con la llegada de Colón— han sobrevivido estableciendo una relación más sabia con su entorno, con un medio ambiente menos productivo.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

ÉPREUVE DE LEÇON

Compréhension de l'oral

Présentation générale de l'exercice de compréhension de l'oral

La première partie de l'épreuve de leçon est une compréhension de l'oral qui s'inscrit dans la continuité de la première partie de l'épreuve sur dossier, une des deux épreuves d'admission du CAPES jusqu'à la session 2021. À cet égard, on trouvera nombre d'indications utiles et de bons conseils pour organiser sa préparation à partir du présent rapport, mais également en consultant ceux rédigés pour les sessions 2012 à 2021.

Il convient, néanmoins, de signaler quelques changements importants pour cette session 2022 et celles à venir :

- pour l'ensemble de l'épreuve de leçon, la durée de préparation est passée à trois heures. Il est donc recommandé de bien gérer son temps en salle de préparation afin de répartir ces trois heures le plus efficacement possible entre la compréhension orale en espagnol et la mise en œuvre pédagogique en français
 - la partie compréhension de l'oral se déroule en langue espagnole. Chacun doit se préparer avec la plus grande rigueur à s'exprimer dans la langue qu'il entend enseigner. Le jury attend, outre une excellente maîtrise linguistique, que les candidates et candidats fassent preuve de compétences en matière de communication
 - la durée de l'exposé est de quinze minutes. L'échange avec le jury, toujours en espagnol, peut également durer jusqu'à quinze minutes. Cette seconde partie peut être le moment de compléter, préciser, nuancer, rectifier ce qui a été exposé auparavant, ou encore de démontrer sa connaissance du monde hispanique
 - La durée des documents audiovisuels proposés ne peut excéder trois minutes
 - D'un point de vue pratique, les candidates et les candidats disposent d'une tablette numérique. Il est demandé de se munir de ses propres écouteurs filaires. Aucun dispositif Bluetooth n'est accepté. Enfin, Les candidats et les candidates ne disposent pas de la tablette lorsqu'ils présentent leur exposé devant le jury
 - Une fois le document audiovisuel présenté et analysé, les candidates et les candidats sont invités à justifier, en espagnol, le choix du ou des documents annexes tirés d'un dossier qui leur est fourni, en prévision de la séance de cours à réaliser. Ce dossier, composé de plusieurs documents, se substitue à la possibilité d'effectuer ses propres recherches sur internet (ce point sera développé ci-dessous).

Attendus de l'exercice

Le niveau de la compréhension de l'oral attendu correspond à celui de l'utilisateur expérimenté. Les candidates et les candidats doivent donc démontrer qu'ils possèdent un tel niveau. C'est pourquoi, on ne saurait trop leur recommander de citer littéralement tel passage particulièrement riche ou difficile à comprendre dans le document audiovisuel. La restitution du contenu linguistique de ce document constitue, en effet, la première exigence de l'exercice.

En outre, elle est un des éléments qui soutiennent l'analyse du document, second aspect de cette première partie de l'épreuve de leçon. C'est pourquoi, une connaissance riche et précise des aires hispanophones, des spécificités linguistiques et culturelles qui leur sont propres, est indispensable. De même, il convient de se tenir à jour sur les questions d'actualité, et d'être capable de les mettre en perspective. En effet, les spécificités



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

linguistiques, sociales, politiques, économiques, historiques, culturelles et esthétiques présentes dans les documents doivent être identifiées, explicitées et, le cas échéant, commentées. Pour ce faire, on recommande aux candidates et aux candidats de manifester la plus grande curiosité intellectuelle à l'égard du monde hispanique. Suivre des médias de différents pays et de diverses orientations politiques, s'intéresser à l'actualité culturelle hispanophone, qu'elle soit cinématographique, littéraire, musicale, etc., est indispensable afin de se préparer au mieux à cet exercice. Cette préparation spécifique doit venir enrichir des connaissances qui dépassent l'actualité. Pour cette session 2022, un extrait d'un film espagnol de 1966 était proposé aux candidates et aux candidats : le jury a apprécié celles et ceux qui ont mis à profit leur culture cinématographique dans cette partie de l'épreuve.

En résumé, entièrement en espagnol, cette première partie de l'épreuve de leçon vise à évaluer la capacité à comprendre un document audiovisuel authentique et à l'expliquer en restituant de manière claire et ordonnée ses différentes unités de sens. Elle n'est pas soumise aux notions du programme scolaire et aucune didactisation du document n'est attendue. Néanmoins, cette partie de l'épreuve doit être réalisée en pensant à l'exploitation qui sera faite du document pour la mise en œuvre pédagogique dans le cadre d'une séance de cours, situation à laquelle renvoie l'intitulé de l'épreuve : leçon. Cette compréhension de l'oral peut ainsi être vue comme une étape analytique préalable à tout travail de conception d'une séance pour un enseignant. Ainsi, la thématique principale du document et les principaux apports culturels de la vidéo analysés dans la première partie de l'épreuve devront réapparaître et faire l'objet d'activités concrètes lors de la séance didactique. Il ne faut pas perdre de vue que la deuxième partie de l'épreuve s'inscrit dans la continuité de la première.

Sujets de la session 2022

Pour la session 2022, une grande variété de documents audiovisuels ont été proposés aux candidates et aux candidats. De natures très diverses (reportage, documentaire, extrait de long-métrage ou de série, clip musical), ils portaient sur des aires géographiques diverses : Bolivie, Colombie, Espagne, Mexique ou, de manière transnationale, d'autres pays d'Amérique latine tels que l'Argentine, le Chili, le Costa Rica, Cuba, le Guatemala, le Nicaragua et le Pérou. Ils ont permis d'aborder des problématiques et des sujets aussi différents que la protection de la nature (clip de la chanson « Agua » du groupe Bomba Estéreo), l'opposition ville/campagne (extrait du film *La ciudad no es para mí*), ou les luttes autochtones ainsi que l'art en Amérique latine (reportage *Rescate de lenguas indígenas* ; web série *Sur les terres de Freddy Mamani*). Dans d'autres documents audiovisuels, c'est l'évolution de la place des femmes dans les sociétés des xx^e et xxi^e siècles (premier épisode de la série *Cuéntame cómo pasó* ; *La paridad en política, un horizonte lejano en América Latina*), la mémoire historique (*Del olvido a la memoria. Presas de Franco*), ou les relations intergénérationnelles, notamment lors de la pandémie de Covid 19 (bande-annonce du documentaire *100 días con la Tata*), qui étaient abordés.

On trouvera, ci-après, un bref résumé des extraits proposés pour l'épreuve de leçon de la session 2022 (plusieurs sujets sont reproduits dans l'anthologie figurant en annexe) :

- *Rescate de lenguas indígenas*, TV UNAM, 2019. Ce reportage de la *Universidad Autónoma de México* fait le constat de l'évolution et de la place des langues indigènes dans la société mexicaine actuelle. Il a été réalisé à l'occasion de « *el año internacional de las lenguas indígenas* » afin de susciter une prise de conscience dans la société et de mettre en valeur la diversité culturelle et linguistique en Amérique latine et dans le monde.
- Pedro Lázaga, *La ciudad no es para mí*, 1966. Dans cet extrait de film, on assiste à l'arrivée du protagoniste, un paysan aragonais qui se rend à Madrid pour vivre avec son fils chirurgien. Il vient de sortir de la gare d'Atocha et se retrouve plongé dans l'agitation de la ville. Cet extrait oppose le monde de la ville à celui de la campagne sur un ton humoristique.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

- Li Saumet et Jhoy Suárez (groupe *Bomba Estéreo*), « Agua », album *Déjà*, Barranquilla, 2021. Ce clip musical tourné sur la côte caribéenne de la Colombie délivre un message écologique à propos des quatre éléments, et de l'eau singulièrement. Tel que l'indique le titre de la chanson, l'eau est comparable au sang qui coule dans nos veines, elle est métaphore de la vie tout comme le fleuve qui irrigue la forêt.

- *Sur les terres de Freddy Mamani*, Fondation Cartier pour l'art contemporain, Web-série, épisode 2/5, 2018. L'épisode de cette websérie documentaire présente l'architecte et ingénieur aymara, inventeur du *cholet* (combinaison des mots *cholo* et *chalet*). Il est le plus grand représentant de l'architecture néo-andine qui s'est fortement développée en Bolivie sous les mandats d'Evo Morales (2006-2019).

- Miguel Ángel Bernardeau, *Cuéntame cómo pasó*, Televisión Española, saison 1, épisode 1, 2001. Le début du premier épisode de la très célèbre série espagnole, dont l'action se déroule en 1968, année marquante au niveau international, présente les personnages principaux. À travers un bref portrait de trois générations de femmes, on découvre l'évolution de leur place dans la société pendant la période franquiste, ainsi que leur progressive émancipation.

- Miguel Ángel Muñoz, *100 días con la Tata*, 2021. Il s'agit de la bande-annonce du film documentaire et autobiographique du célèbre acteur et chanteur espagnol Miguel Ángel Muñoz. Le réalisateur y manifeste son affection envers une arrière-grand-tante, très âgée au moment du tournage, qui s'est occupée de lui pendant son enfance. Le projet fut brusquement interrompu par l'arrivée de la pandémie avant de reprendre en plein confinement.

- Jorge J. Montes Salguero, *Del olvido a la memoria. Presas de Franco*, La Sexta, 2007. Ce reportage est sorti l'année où la loi sur la mémoire historique a été promulguée en Espagne. On y souligne l'importance de retrouver la mémoire historique afin de rendre visibles les traumatismes du passé dans l'Espagne contemporaine et de mettre en avant la place des femmes comme militantes et victimes de la répression franquiste.

- « La paridad en política, un horizonte lejano en América Latina », *Serie Mujeres*, France 24, 2020. Ce reportage télévisuel, retransmis dans le cadre de la journée internationale de lutte pour les droits des femmes (8 mars), fait état des luttes féministes pour l'égalité des droits, ainsi que de la présence croissante de femmes au pouvoir en Amérique latine.

Structure de l'exposé et conseils généraux

Introduction

L'identification du type ou de la nature du document audiovisuel est un élément qu'il est important de développer en introduction. Ni la citation du paratexte (titre, auteur, année) fourni dans le dossier ni la simple allusion à un « *documento audiovisual* » ne sont suffisants pour ce faire. Les candidates et les candidats sont invités à faire appel à leur culture générale et à utiliser les procédés relevés dans le document. Sans s'interroger sur la nature du document, il est difficile d'en exploiter les spécificités audiovisuelles et d'en dégager le sens. Un document audiovisuel peut avoir une visée esthétique, politique, informative, de prévention, publicitaire, etc. À cet égard, on ne parlera pas de « reportage » pour un « documentaire », et inversement, confusion fréquente dans les présentations.

Lorsque la candidate ou le candidat introduisent la thématique générale du document, ils doivent impérativement en identifier l'aire géographique et mobiliser le contexte historique ou socioculturel pertinents. Si certaines informations peuvent être fournies dans le paratexte ou le dossier, elles doivent être enrichies avec des éléments issus de l'analyse du document audiovisuel et avec des connaissances annexes. Par exemple, les divers documents audiovisuels de la session 2022 mettaient en avant la diversité de zones géographiques identifiables par les accents propres à l'Amérique latine (Argentine, Bolivie, Colombie, Mexique) et à l'Espagne (accent



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

aragonais, accents divers du reportage *Del olvido a la memoria*, suffixes régionaux). Le jury déplore que cette diversité linguistique n'ait pas été exploitée ou qu'elle ait révélé, au contraire, la méconnaissance des spécificités phonologiques de certaines aires hispaniques. Les paysages, les monuments, les drapeaux, les vêtements, le genre musical (par exemple, la *cumbia* pour la chanson « Agua »), sont autant d'éléments qui aident à définir de façon précise l'aire géographique et culturelle du document à analyser.

Certains ont pensé à inscrire la vidéo dans un contexte social, historique et/ou politique, en explicitant ou en établissant des liens avec d'autres faits d'actualité ou historiques, grâce à leur culture générale et à leurs connaissances des différents pays ou sociétés hispanophones et des enjeux transnationaux (lutttes de défense de la planète, de l'eau, lutttes des peuples autochtones ou féministes, etc.). Ces connaissances et compétences sont essentielles à tout futur enseignant. Il est problématique, par exemple, que des candidates et des candidats ne possèdent pas de repères chronologiques sur la 11^e République espagnole, la Guerre civile, la dictature franquiste ou la Transition démocratique espagnole, ou qu'ils ne connaissent pas les figures politiques importantes de l'Amérique latine (Alberto Fernández, Cristina Fernández de Kirchner, Michelle Bachelet, Jeanine Añez, Zury Ríos...). Une vision approximative, peu rigoureuse, voire caricaturale, des enjeux politiques concernant les peuples autochtones en Amérique latine n'est pas admissible non plus. À titre d'exemple, on a grandement apprécié que les éléments pertinents présents dans l'incipit de la série *Cuéntame cómo pasó* servent à identifier la classe sociale (classe moyenne) de la famille représentée, aspect important dans le commentaire de l'extrait. En somme, il faut redire qu'il ne saurait y avoir de véritable analyse sans l'apport de connaissances culturelles complémentaires. Elles doivent être au service de l'explicitation du sens du document audiovisuel et développées au cours de l'exposé chaque fois que cela s'avère opportun.

Après cette étape de contextualisation, il est recommandé de présenter le découpage de la vidéo – en donnant précisément le minutage – en divers mouvements/unités. Au reste, ce découpage peut être réutilisé pour la partie de mise en œuvre pédagogique. Loin d'être arbitraire, il doit toujours servir à dégager les différentes unités de sens présentes dans le document audiovisuel proposé. Il doit être justifié et donner l'occasion de formuler, en quelques mots, les enjeux de chaque partie. On ne saurait trop recommander aux candidates et aux candidats de dégager des mouvements relativement amples pour un document qui n'excède pas trois minutes. La multiplication excessive des parties contribue à atomiser le document audiovisuel et à en faire perdre de vue la cohérence.

Sans que cela soit obligatoire, il est bienvenu de proposer un axe d'étude qui permette de structurer la présentation et l'analyse du document audiovisuel. Comme pour toute présentation orale, il convient ensuite d'explicitier le plan qui sera suivi – linéaire/chronologique ou thématique – au cours de l'analyse. L'unique exigence du jury à ce sujet est que le plan proposé soit à la fois pertinent pour présenter et analyser le document et clairement justifié par le candidat. Si un axe d'étude a été proposé, il en est la colonne vertébrale. Il faut rappeler une fois encore qu'il s'agit d'une prestation orale et qu'il convient d'accompagner son auditoire. Les différentes parties doivent être articulées. Ces articulations doivent être signalées à l'aide de transitions.

Corps de l'exposé / de l'analyse

Les candidates et les candidats étant invités à présenter et analyser un document audiovisuel, il est attendu d'eux qu'ils maîtrisent les spécificités de l'analyse de l'image filmique et la terminologie correspondante en espagnol, quel que soit le type de document proposé. Bien que les procédés formels puissent être les mêmes, il est inenvisageable de traiter un extrait de film de fiction (*La ciudad no es para mí*, de Pedro Lazaga) de la même manière qu'un reportage (*Rescate de lenguas indígenas* ; *Sur les terres de Freddy Mamani*), le premier épisode d'une série (*Cuéntame cómo pasó*) ou une bande-annonce (*100 días con la Tata*). Par ailleurs, la présentation doit combiner étude du fond et de la forme. Plusieurs candidates et candidats ont su donner du sens à leur analyse



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

en mettant les procédés filmiques au service du contenu et du message véhiculé, tandis que d'autres se sont contentés d'en dresser la liste ou de procéder à une simple description.

Par conséquent, les images, les couleurs, les décors, les mouvements de caméra, les plans, le montage, le texte dont il ne faut pas négliger d'exploiter la richesse, la tonalité du message, le ton des personnages, la musique, les bruitages et sons (et les catégories auxquelles ces phénomènes sonores ressortissent), les silences, les changements de rythme (musical, de parole, d'images) sont à relier au sens du document et à ses multiples nuances. Une compréhension fine et une restitution analytique d'un document audiovisuel ne peuvent se faire sans le déchiffrement de l'implicite, du symbolique et du métaphorique, ni hors du contexte de réception et du public auquel le document peut potentiellement s'adresser.

Voici quelques exemples de la mise en œuvre de ces conseils méthodologiques sur les sujets de 2022 :

- dans le document télévisuel de María Clara Calle pour le 8M, la mise en scène de la course d'une femme à contresens sur une route avec des bouchons peut symboliser les difficultés et les obstacles rencontrés par les femmes sur le chemin de l'émancipation et de l'égalité
- la mise en scène de l'écriture au début du reportage *Del olvido a la memoria. Presas de Franco* peut symboliser la réécriture d'une Histoire par celles qui en ont été privées (en tant que vaincues, et en tant que femmes)
- la tonalité joyeuse et le rythme entraînant de la musique de la bande-annonce de *100 días con la Tata*, tout comme la succession de plans courts, sont une métaphore de la volonté, chez Miguel Ángel Muñoz et la Tata, de vivre intensément chaque instant de la vie
- l'emploi de la contre-plongée donne un caractère grandiose aux bâtiments de Freddy Mamani, et le travelling vers la gauche évoque la remontée du temps afin de se connecter aux racines des peuples autochtones
- dans l'extrait de *La ciudad no es para mí*, les éléments sonores de la ville (klaxons, bruits de moteur, etc.) contribuent à créer de l'agitation et du mouvement, ce qui permet, en même temps, d'accentuer le décalage entre le protagoniste paysan et le monde urbain.

Conclusion

Du fait d'une mauvaise gestion du temps en salle de préparation ou pendant l'exposé, des candidates et des candidats ont négligé leur conclusion, voire la dernière partie de leur exposé. Un entraînement fréquent et une présentation efficace du brouillon doivent permettre d'éviter d'escamoter ces parties importantes de la présentation. La conclusion n'est pas une simple répétition de ce qui a été dit précédemment. Elle permet d'embrasser la totalité de la démonstration, en insistant sur les étapes, les sujets abordés et les principaux axes d'analyse. C'est également le moment d'apporter des nuances sur l'ensemble du document, notamment à partir de connaissances culturelles, artistiques ou historiques complémentaires. On peut enfin proposer des prolongements à partir d'autres documents ou d'autres problématiques liés au contenu du document audiovisuel. Lorsqu'on propose d'ouvrir sur des documents pouvant dialoguer avec le document audiovisuel, il faut s'assurer que le lien avec la thématique abordée par la vidéo est fort et, bien évidemment, justifier ce rapprochement.

Plusieurs candidates et candidats ont omis de préciser quel(s) document(s) annexe(s) du dossier ils choisissaient pour la seconde partie de l'épreuve, bien que la consigne en espagnol le stipule. Ceux qui n'ont pas négligé cette étape importante ont souvent choisi de le faire à la fin de leur conclusion, comme une transition entre la compréhension de l'oral et la mise en œuvre pédagogique de la séance. Cette proposition peut fonctionner, mais il ne faut pas oublier d'explicitement les raisons de ce choix. Il faut rappeler, en outre, que dans la partie de compréhension orale en espagnol, aucune didactisation n'est attendue. Il ne s'agit pas de donner des précisions



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

sur les activités langagières qui seront développées dans la séance, mais d'expliquer en quoi le ou les documents annexes retenus proposent un contenu et une thématique qui font sens et dialoguent ensemble.

Langue espagnole et compétences communicationnelles

Il faut rappeler qu'on attend des candidates et des candidats qu'ils s'expriment dans un espagnol d'une absolue correction, d'autant plus qu'ils seront amenés à proposer un modèle de langue à leurs futurs élèves. Il est indispensable, au cours de l'exposé, d'être attentif à son propre discours. S'écouter soi-même et s'autocorriger permet d'éliminer solécismes, barbarismes et autres gallicismes durant l'exercice en lui-même. C'est aussi un excellent moyen d'améliorer son niveau de langue. Par ailleurs, seules des phrases complexes sont à même d'exprimer une pensée subtile et de bâtir un discours nuancé. Enfin, un entraînement régulier dans les conditions réelles de l'exercice permet de travailler les différents aspects phonologiques de l'espagnol. En effet, on a pu parfois déplorer l'introduction de phonèmes disparus (le s sonore, par exemple), une accentuation tonique défaillante et une prosodie étrangère à l'espagnol dans ses variantes latino-américaines ou péninsulaires.

Afin de favoriser une véritable situation de communication, nous suggérons aux candidates et candidats de ne pas rédiger intégralement leur brouillon. La lecture de notes n'aide pas à capter et à conserver l'attention de l'auditoire. C'est seulement en instaurant les conditions d'un véritable échange qu'il est possible d'exposer ses idées et de les défendre. Le langage non verbal est important, pour cette épreuve comme pour l'épreuve d'entretien. Il est fait de contacts visuels répétés. Il repose sur les expressions du visage, la maîtrise de la gestuelle (sans excès) et l'occupation de l'espace d'une manière professionnelle. De façon générale, les candidates et candidats se doivent d'adopter la posture d'un futur enseignant, capable de s'adresser à des élèves comme à des parents, à des collègues ou à la direction de son établissement, dans le respect toutefois, pour les épreuves d'admission, des codes d'un concours de recrutement de l'Éducation Nationale.

Toutes les remarques qui concernent l'exposé des candidates et des candidats sont valables pour l'échange avec le jury. Il faut veiller à maintenir le même niveau d'exigence linguistique et conserver un registre de langue adapté aux circonstances. Durant cette seconde partie de l'exercice, les candidates et les candidats peuvent, à l'invitation des membres du jury et en dialogue avec eux, revenir sur leur exposé afin de préciser, compléter, nuancer, rectifier ce qui peut l'être. Il n'y a donc pas de questions pièges mais encore faut-il se montrer à l'écoute, prendre le temps de cerner la question et de réfléchir à ses réponses – une brève pause silencieuse pour ce faire est toujours bienvenue. Il est possible également de prendre quelques notes. On évitera ainsi réponses lapidaires, affirmations vagues ou répétitions de considérations déjà exposées auparavant. Savoir faire évoluer ses propositions en explicitant les écueils et les nuances est la preuve d'une posture réflexive nécessaire à tout enseignant.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

ÉPREUVE DE LEÇON

Mise en œuvre pédagogique

Déroulé de l'épreuve

La seconde partie de l'épreuve se déroule en français et les candidates et les candidats sont amenés à présenter une mise en situation pédagogique détaillée en trente minutes (exposé et entretien avec le jury). Ils proposent leurs objectifs de la *séance* de cours liée au document audiovisuel et expose leurs propositions de mise en œuvre de façon précise et argumentée. Le jury attend qu'on montre sa maîtrise des savoirs pédagogiques et didactiques de la langue enseignée ainsi que la réflexion menée pour élaborer la séance.

Le but de cette épreuve est de donner des pistes d'exploitation pédagogique du document principal (la vidéo) et des documents choisis dans le cadre d'une séance de cours. Le thème/axe culturel est indiqué sur le sujet.

Attendus

Dans un premier temps, la candidate ou le candidat veillent à tenir compte des informations sur le contexte d'enseignement données par le jury : le niveau de la classe (cycle, LV1/LV2, LVA/LVB/LVC, enseignement de spécialité), le thème/axe culturel, la thématique, la problématique ainsi que le projet de fin de séquence. Ces informations sont essentielles car elles détermineront le cadre de la séance d'enseignement ainsi que sa visée. Elles les guideront dans l'élaboration et la construction d'une séance de cours qui s'appuiera sur les descripteurs du CECRL d'une part et sur les programmes d'enseignement des Langues Vivantes d'autre part.

On se doit d'être précis dans ses propositions, en aucun cas il ne faut se contenter d'établir une liste d'objectifs culturels, linguistiques et pragmatiques, tel un catalogue, mais envisager des approches didactiques élaborées et argumentées afin de montrer que sa démarche pédagogique amènera l'élève à atteindre les objectifs visés par cette séance d'enseignement. Nous rappelons qu'il est question ici de construire une séance qui se déroule sur une heure de cours et en aucun cas d'une séquence pédagogique qui regroupe plusieurs séances. Par ailleurs, la candidate ou le candidat ne disposent pas du schéma de la séquence complète dans laquelle viendrait s'intégrer cette séance. En revanche, des informations (thème/axe, classe, problématique et projet final) qui leur ouvrent un champ de possibilités pour penser leur séance de cours leur sont fournies. Il est nécessaire de s'appuyer sur les éléments culturels et linguistiques repérés dans les documents du sujet pour proposer des activités pédagogiques et didactiques. On attend d'eux que soient précisés les objectifs de la séance en lien avec le document imposé, la vidéo et le projet final.

Ces objectifs doivent être annoncés et détaillés avec précision. Le jury recommande d'être constructif et de ne pas perdre de vue les attendus du projet final. Ainsi, on veillera à proposer des pistes didactiques et des activités réalisables, en considérant qu'une séance de cours dure entre cinquante et cinquante-cinq minutes. Par conséquent, il est impossible d'envisager l'étude de la vidéo et de tous les autres documents du sujet dans leur intégralité. Il faut se montrer réaliste pour appréhender au mieux les activités qu'on veut proposer. En effet, une bonne connaissance des descripteurs du CECRL montrera qu'on est capable de présenter des activités en adéquation avec le niveau de classe imposé. Il n'est pas judicieux d'envisager l'étude du document principal, d'un document iconographique, d'un poème et d'un article de presse lors d'une même séance, pour des raisons de temps mais également d'approche didactique. C'est pourquoi, il est recommandé de choisir un ou deux documents parmi ceux proposés dans le sujet et de les mettre en lien avec le document principal, en l'espèce le document audiovisuel. Par exemple, un de ces documents peut être proposé en amont afin d'introduire le document principal



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

de la séance, ou lors de la reprise, ou comme document ressource pour une activité qui sera réalisée en devoir maison par les élèves.

Il est bien entendu que, pour permettre aux élèves d'accéder au sens des documents, il faut avoir de très solides connaissances du monde hispanophone (littéraires, artistiques, historiques et linguistiques). Or, le jury a noté d'importantes failles culturelles dans les connaissances de nombreux candidats et candidates, ce qui rend impossible l'élaboration d'une proposition pertinente et opérante. Ignorer la nature du régime espagnol et affirmer que l'Espagne est une république ou encore que le roi Felipe VI était le chef du gouvernement en 2007 n'est pas acceptable. Lors de cette épreuve orale du CAPES, le jury attend des candidates et des candidats des connaissances culturelles solides sur l'Espagne et l'Amérique Latine.

Les candidates et les candidats doivent s'appuyer sur le document audiovisuel pour penser, imaginer et construire leur séance d'enseignement. Il est nécessaire de cerner son intérêt afin de le mettre à la portée des élèves grâce à différentes stratégies didactiques qui lui permettront d'accéder au sens du document principal. C'est seulement à partir de cette réflexion que la candidate et le candidat doivent construire une séance de cours en proposant des pistes didactiques concrètes et construites afin de donner aux élèves la possibilité de comprendre la teneur du document ainsi que son intérêt. Une simple description est insuffisante pour donner lieu à une bonne compréhension. Le jury attend des propositions de stratégies didactiques qui montrent comment réflexion et analyse du document permettent d'en extraire l'essentiel : s'appuyer sur des éléments significatifs comme les images, la tonalité, la musique, le contexte, la nature du document, observer les procédés cinématographiques et en tirer profit pour proposer une démarche d'enseignement qui guidera les élèves vers le sens et l'enjeu du document.

De plus, le futur enseignant gagnera à proposer des pistes pédagogiques et des stratégies de mises en œuvre qui favoriseront l'autonomie des élèves. Proposer lors d'une séance qui s'adresse à des élèves de cycle terminal, en classe de Terminale (niveau visé B1), de répondre uniquement aux questions: *¿Quiénes son los protagonistas?* *¿Dónde están?* et *¿Qué están haciendo?* ne répond pas aux attendus des descripteurs du CECRL qui considèrent que l'élève doit être *capable de comprendre les points principaux d'une intervention* et de *restituer une information avec ses propres mots, éventuellement à partir de ses notes.*

Mise en œuvre pédagogique

Il est essentiel que la candidate ou le candidat comprennent que la seconde partie est le prolongement de la première. Elle a pour but d'apprécier leur aptitude à proposer une démarche pédagogique cohérente. Pour ce faire, il est indispensable qu'ils aient à l'esprit cette transposition didactique des savoirs dès la première étape de l'épreuve, autrement dit dès la compréhension de l'oral.

La candidate ou le candidat envisagent des pistes d'exploitation pédagogique du document audiovisuel (qui doit être le document central de la séance) et du ou des documents annexes choisis en considérant :

- la spécificité de ces documents (article de presse, poème, extrait d'une pièce de théâtre, document iconographique...)
- leur sens
- l'intérêt culturel et linguistique qu'ils présentent
- le niveau de la classe, l'axe, la thématique, la problématique et le projet de fin de séquence fixés par le sujet



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Ils choisissent le ou les documents annexes en fonction du projet de fin de séquence. Ils doivent s'interroger, avant de faire leur choix, sur les objectifs et les enjeux de la séance d'enseignement :

- ce que je veux que les élèves retiennent de cette séance
- ce que je veux qu'ils soient capables de dire
- de quels outils linguistiques ont-ils besoin pour le dire ?
- quelles sont les activités langagières à mobiliser pour élucider le sens des documents (activités de réception) et les préparer au projet de fin de séquence (activité de production) ? Il est nécessaire que les deux soient articulés.

Ce ou ces documents annexes peuvent servir à :

- ouvrir la séance et/ou introduire le document audiovisuel
- présenter le thème traité dans la séance et/ou le document audiovisuel
- prolonger/compléter la réflexion et/ou les activités langagières proposées lors de l'étude du document audiovisuel (continuité /rupture ; complémentarité des points de vue mais à travers un genre différent/opposition des points de vue...)

Activités langagières : pour chaque document, la candidate ou le candidat proposent des activités langagières en lien avec :

- les spécificités des documents
- le niveau de classe visé en précisant les descripteurs du CECRL sur lesquels il s'appuie pour élaborer son choix.

On ne devra pas omettre de penser aux difficultés que pourraient rencontrer les élèves pour accéder au sens du document, de les préciser et d'envisager des solutions pour y remédier. Or, le jury a eu le regret de constater la tendance récurrente, chez de nombreux candidats et candidates, à plaquer des éléments préparés en amont – et de ce fait peu opérants – ou à ne pas justifier leurs choix de mise en œuvre pédagogique. Il est conseillé de formuler des exemples concrets de consignes et de trace écrite et important, voire primordial, de détailler cette démarche pédagogique.

Organisation de l'exposé

L'ordre d'étude des documents doit être le reflet d'une réflexion sur la meilleure façon d'aider les élèves à accéder au sens, non seulement des documents en eux-mêmes, mais aussi de percevoir les enjeux de la séquence pédagogique proposée par l'enseignant. Afin d'y parvenir, la candidate ou le candidat veilleront à penser soigneusement l'articulation et l'enchaînement des documents qui composent la séance et à les mettre en perspective avec le projet final. De plus, il ne s'agit pas de dresser un catalogue d'objectifs mais de cibler et d'articuler les compétences (culturelles, pragmatiques, linguistiques et civiques) et les activités langagières qui permettront, associées à celles travaillées dans les autres séances de la séquence, de mener à bien le projet final.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Conclusion

Cette étape de l'épreuve est primordiale. Elle permet à la candidate et au candidat de mettre un point final à la présentation. Elle ne doit en aucun cas être omise – ou négligée, comme on l'a constaté trop souvent également – car elle permet de faire un rappel synthétique de l'ensemble de l'exposé. Le jury a valorisé l'esprit de synthèse ainsi que les différentes pistes de réflexion, le regard critique sur le document et les propositions d'ouverture, qui, par ailleurs, constituent des pistes d'échange lors de l'entretien.

Échange avec le jury

Le but premier de cet échange est d'inviter la candidate ou le candidat à développer, préciser, étayer ou rectifier son propos. Il est fortement recommandé d'être attentif aux sollicitations du jury qui n'ont pas pour objectif de les « piéger » mais au contraire de les amener à préciser leur pensée, à compléter et/ou illustrer leurs idées par des exemples précis ou encore à corriger un argument ou une idée, aptitudes qui reflètent une capacité à réfléchir et à interagir, qualités attendues dans l'exercice du métier d'enseignant.

Posture professionnelle

Ces épreuves orales ont une dimension professionnelle que la candidate ou le candidat ne doivent pas négliger. Le jury attend qu'ils montrent une aptitude à communiquer de façon claire et intelligible, et qu'ils soient capables de corriger ou de préciser leurs propositions, sans précipitation, de façon réfléchie. L'entretien doit être l'occasion de montrer leur faculté à moduler leurs stratégies et à revenir parfois sur leurs propositions. En outre, le jury attend qu'ils s'expriment dans une langue claire, riche, précise, et détachés de leurs notes. Toute langue relâchée est à proscrire.

Enfin, le jury a regretté que certains ne maîtrisent que très approximativement le sens des différents termes utilisés (*séance, séquence, activités langagières...*) ou des stratégies envisagées (*différenciation pédagogique, classe inversée...*), et « plaquent » des notions didactiques sans être capables d'expliquer leur sens et leur fonction.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

ÉPREUVE D'ENTRETIEN

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

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

Cette première session a permis au jury de constater la qualité des prestations de la grande majorité des admissibles, ce qui atteste une préparation certaine et une bonne connaissance des modalités de l'épreuve. À cet égard, les attendus de l'épreuve, nombre de conseils, d'exemples de mises en situation ainsi qu'une sitographie de ressources indispensables figurent sur le site [devenirenseignant.gouv.fr](https://www.devenirenseignant.gouv.fr) (<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid159421/epreuve-entretien-avec-jury.html>).

Attendus et déroulement de l'épreuve

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

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

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

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

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

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

Les expériences présentées et sélectionnées à bon escient ont valorisé les compétences acquises dans des domaines variés. Il faut se montrer capable de mettre en regard les compétences acquises et celles, professionnelles, requises, afin d'exposer une véritable réflexion et pour éviter l'écueil d'une simple énumération sans mise en perspective. Une présentation structurée et claire du parcours (expériences, formation, projet



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

professionnel) a permis d'apprécier globalement l'aptitude des candidates et des candidats à faire des choix pour mettre en valeur les éléments les plus pertinents liés au métier d'enseignant. Le jury a d'ailleurs apprécié d'entendre des exposés réflexifs et organisés de parcours éclectiques.

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

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

D'un point de vue formel, l'importance d'utiliser une langue adaptée, riche, soutenue et une gestuelle contrôlée, se retrouve à la fois dans les attendus de l'épreuve et dans le cadre de l'exercice du métier. Il en va de même pour la gestion du temps. Le jury a pu entendre des présentations parfois trop succinctes ou trop longues. Un entraînement régulier à une prise de parole sans notes permettra aux candidates et aux candidats de maîtriser le temps imparti.

Le jury les invite, en outre, à s'appropriier les contenus du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation⁶. Ainsi, ils pourront transposer expériences et capacités acquises dans l'exercice de leur futur métier. Enfin, les connaissances disciplinaires occupent une place centrale et doivent constituer le socle sur lequel reposent les propositions faites lors de l'exposé ou durant les échanges avec le jury.

Capacité à interagir et à tirer profit des questions

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

La candidate ou le candidat doivent s'autoriser à procéder à des reformulations si nécessaire, à ajouter des précisions sur leur propos en utilisant des concepts adaptés pour ne pas diluer leur discours. La réactivité et le pouvoir de conviction ont été particulièrement appréciés dans la perspective de leurs futures missions.

⁶ <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

On conseillera aux candidats d'éviter :

- un exposé trop convenu ou artificiel ; les propos convenus et les lieux communs
- une simple liste d'expériences juxtaposées, sans recul ni lien avec les compétences du référentiel métier
- la présentation d'expériences peu significatives
- une récitation, un exposé dépourvu de spontanéité
- des phrases telles que « Je rêve depuis la petite enfance d'être professeur d'espagnol » sans définir la contribution à la formation des élèves.

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

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

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

- a. Quels sont les valeurs et principes de la République et, le cas échéant, les principes juridiques régissant l'organisation et le fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement, ou, s'il y a lieu, des établissements privés sous contrat, qui sont en jeu dans cette situation ?
- b. Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de solutions envisagez-vous ?
- c. Comment les enseignements de langues vivantes contribuent-ils à la promotion des valeurs de la République ?

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

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

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

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.
- Refus d'un élève de participer à une activité.
- Refus d'un ou de plusieurs élèves de coopérer les uns avec les autres pour des motifs discriminatoires ou d'exclusion (racisme, antisémitisme, homophobie, harcèlement, etc.).

Les situations relatives à la vie scolaire

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

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



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

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

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

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

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

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

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

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

« *Faire partager les valeurs de la République :*

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

On attend des candidates et des candidats qu'ils traitent la situation en mettant l'élève au centre des préoccupations éducatives : écoute, prise en compte des besoins de l'adolescent, vigilance, protection, accompagnement, gradations des éventuelles sanctions, etc. Ils sauront s'appuyer sur le socle commun de



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

connaissances, de compétences et de culture, sur les quatre parcours éducatifs et sur la discipline enseignée dans la résolution de la situation présentée. La question 3 (Comment les enseignements de LV contribuent-ils à la promotion des valeurs de la République ?) invite les candidates et les candidats à convoquer leurs connaissances sur les programmes en vigueur, au collège comme au lycée, à ne pas ignorer les aspects civilisationnels ni éluder la troisième question. Le candidat réfléchira ainsi aux ancrages pédagogiques et disciplinaires possibles en lien avec la situation professionnelle en s'appuyant sur des exemples précis et concrets. Le jury a valorisé le recours aux langues vivantes dans le développement de la citoyenneté et de la pensée critique. Il a également accueilli favorablement les propositions menant à des projets transdisciplinaires.

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

Exemple d'un sujet proposé lors de la session 2022

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

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

2. Mises en situation professionnelle (vingt minutes).

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

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

1. Mise en situation professionnelle d'enseignement

Dans le cadre d'une séquence en lien avec l'axe d'étude « Voyages et exils », vous avez décidé de faire travailler vos élèves sur le pèlerinage de Saint-Jacques-de-Compostelle. Pendant la présentation de la séquence, des élèves se montrent scandalisés et ne souhaitent pas participer aux travaux que vous proposez.

2. Mise en situation professionnelle en lien avec la vie scolaire

Au terme d'une séance d'heure de vie de classe, un élève vous fait part des propos injurieux et des brimades qu'il subit au quotidien dans l'établissement et sur les réseaux sociaux.

1. Quels sont les valeurs et principes de la République qui sont en jeu dans cette situation ?
2. Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de solutions envisagez-vous ?
3. Comment l'enseignement des langues vivantes, et plus particulièrement de l'espagnol, contribue-t-il à la promotion des valeurs de la République ?



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Pistes de réflexion pour les mises en situation professionnelle proposées

Mise en situation professionnelle d'enseignement

Principes et valeurs de la République

Identification : dans la situation présentée, des élèves remettent en question les principes de laïcité et de neutralité du professeur.

Sur le principe de laïcité, on pourra se référer à *La République à l'école*, Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche :

« Les enseignements de langues vivantes permettent l'acquisition de compétences de communication et sont aussi une école de l'altérité et ses complexités [...]. Les fondements de la laïcité « à la française » sont spécifiques à notre République (dans certaines langues le terme n'a pas d'équivalent), loin de supposer une éviction des faits religieux hors de la sphère scolaire, la laïcité permet bien au contraire une intégration pacifiée de leur pluralité. Les faits religieux sont des faits de civilisation qui ont modelé et nourri les langues elles-mêmes et constituent une part essentielle de leur fonds culturel et qui s'exprime de manières diverses dans la littérature et dans les arts en général. On enseigne les langues de manière laïque, c'est-à-dire dans le respect de la singularité des cultures. »

Le principe de neutralité du service public interdit au fonctionnaire de faire de sa fonction l'instrument d'une propagande quelconque. La portée de cette obligation est appréciée au cas par cas par l'autorité hiérarchique sous contrôle du juge administratif.

Analyse de la situation et solutions envisagées

La contestation d'une partie de l'enseignement dispensé repose sur une interprétation erronée du principe de laïcité allant à l'encontre des programmes officiels. On note une confusion entre le *cultuel* et le *culturel*.

Fondé sur la rationalité et sur l'expérience raisonnée, l'enseignement distingue les savoirs et les croyances. Par son impartialité et son objectivité, le professeur protège la liberté de conscience des élèves et leur apprend que les certitudes se construisent.

La mise en cause de l'enseignant dans sa pratique professionnelle renvoie à la compétence 2 du référentiel de compétences communes à tous les professeurs et personnels de l'éducation. Il inscrit son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école.

Il explicite aux élèves et aux parents le sens et les enjeux d'un projet pédagogique.

Afin de réagir à la contestation ou à la confrontation dans le cadre du cours, l'enseignant pourra :

- traiter les objections des élèves, de quelque nature qu'elles soient
- analyser la portée de la contestation car toute objection des élèves n'est pas nécessairement une contestation de l'autorité du professeur ou d'un enseignement. Les élèves sont en cours de construction et, par maladresse, ils expriment souvent leur point de vue sous la forme du préjugé ou de la croyance
- déconstruire l'argument des élèves comme on le ferait de n'importe quelle objection, en instaurant un dialogue dans la classe
- informer l'équipe de direction à l'issue du cours
- en cas de difficulté avérée, et en dernier recours, solliciter le service de la vie scolaire et prendre les mesures prévues dans l'établissement, lorsque des circonstances exceptionnelles empêchent un cours de se dérouler.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Enseignements de langues et valeurs de la République

Ici, le niveau de classe concerné correspond au cycle terminal. L'axe étudié renvoie aux programmes de l'enseignement de spécialité *Voyages et exils*. Le syncrétisme en Amérique latine et l'Espagne des trois cultures pourront, par exemple, élargir la thématique, la vision des élèves, renforcer l'ouverture interculturelle et l'esprit de tolérance.

Mise en situation professionnelle en lien avec la vie scolaire

Principes et valeurs de la République

Les valeurs de fraternité et d'égalité ainsi que la lutte contre les discriminations et le harcèlement sont ici en jeu. Un extrait de l'article L111-1 du Code de l'éducation mentionne que « le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains... Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves. »

Analyse de la situation et solutions envisagées

Le harcèlement se définit comme une violence répétée qui peut être verbale, physique ou psychologique. Le cyber-harcèlement est défini comme « un acte agressif, intentionnel perpétré par un individu ou un groupe d'individus au moyen de formes de communication électroniques, de façon répétée à l'encontre d'une victime qui ne peut facilement se défendre seule ».

Le harcèlement constitue un délit, quel que soit le cadre dans lequel il s'exerce (art. 222-33-2-2 du Code pénal). Il est passible d'une peine d'emprisonnement pouvant aller jusqu'à trois ans et d'une amende pouvant aller jusqu'à 150 000 euros (en cas de suicide ou de tentative de suicide).

Le professeur principal recueille la parole d'un élève dénonçant des faits de harcèlement et de cyber-harcèlement. Il informe l'élève victime qu'il va partager cette information avec la direction et le CPE. Ces derniers suivront le protocole établi par le plan de lutte contre les violences scolaires mis en place dans l'établissement et/ou par le programme pHARe. Ce programme s'appuie sur plusieurs principes : mesure du climat scolaire, implication des personnels et formation d'une équipe ressource, contenus de formation pour les élèves et collaboration avec les associations partenaires.

En outre, le professeur peut contacter le référent harcèlement de l'Académie qui assure le traitement et le suivi des cas signalés et accompagne les différents acteurs dans la résolution des situations. Un numéro vert « Stop harcèlement » a d'ailleurs été créé à cette fin. Il prend soin d'informer également l'ensemble de l'équipe pédagogique pour que chacun fasse preuve de la plus grande vigilance.

L'enseignant pourra dans le cadre des heures de vie de classe organiser une séance de sensibilisation et de prévention du harcèlement. Par ailleurs, il sollicitera la contribution du professeur documentaliste et/ou du professeur d'enseignement moral et civique (EMC) afin d'insister sur les aspects importants de l'éducation aux médias et à l'information en lien avec le cyber-harcèlement.

Enseignements de langues et valeurs de la République

Les modalités d'enseignement choisies par le professeur renforcent les compétences psychosociales en ce qu'elles s'appuient sur la construction du travail collaboratif, l'interaction et l'écoute. Les règles de vie et de communication en classe de LVER sont fondées notamment sur la compréhension de l'autre.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Ces enseignements contribuent à la promotion des valeurs de la République et à la lutte contre toutes formes de violence morale et physique. Ici, les thématiques culturelles en lien avec les parcours éducatifs sont les suivantes :

- au cycle 4 : *Corps, santé, bien-être et sécurité*
- en seconde : l'entrée *L'art de vivre ensemble* et l'axe thématique *Le rapport à soi et à autrui*
- en EMC et dans le cadre d'une collaboration interdisciplinaire avec le professeur d'histoire et géographie, l'axe 2 *Garantir et étendre les libertés* (respect des droits de la personne humaine)
- au cycle terminal, les axes thématiques : *Espace privé et espace public / Citoyenneté et mondes virtuels*.

Le jury encourage les candidates et les candidats de la session 2023 à se préparer au mieux afin de répondre aux attendus de cette nouvelle épreuve et plus largement de se projeter dans le métier d'enseignant. Pour ce faire, le jury recommande de s'imprégner des attendus de cette nouvelle épreuve en portant toute l'attention nécessaire à l'élève dans le cadre d'une démarche éducative. La maîtrise des concepts, la connaissance des attendus du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, la référence aux ressources juridiques et aux outils validés par le Ministère de l'éducation et de la jeunesse, constituent tout paritولièrement les éléments incontournables d'une solide préparation à l'épreuve d'entretien.

Ressources à consulter

Pour construire et s'approprier une déontologie professionnelle, le candidat 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
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

ANTHOLOGIE DE SUJETS DE LEÇON

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2022

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de quatre documents :

Document 1 : « Sur les terres de Freddy Mamani », Fondation Cartier pour l'art contemporain, Web-série - épisode 2/5. <https://youtu.be/0odbR7FOZpU>

Document 2 : « Freddy Mamani: 'No es arquitectura exótica, sino una arquitectura andina que transmite identidad' ». *www.archdaily.mx*, 26.10.2015.

Document 3 : Paloma Bordons, *La tierra de las papas*, Madrid, El barco de vapor, 1996.

Document 4 : Fresque à l'entrée du Museo de Arte Textil, Sucre.

Le thème de la séquence dans laquelle s'inscrit la séance est le suivant : Le village, le quartier, la ville.

La thématique est la suivante : Herencia cultural en la ciudad latinoamericana.

La problématique : ¿De qué manera la herencia artística y cultural de los pueblos autóctonos encuentra su lugar en la ciudad moderna?

Le projet de fin de séquence est le suivant : Como si fuera guía turístico, describa el mural del museo del textil a un grupo de turistas europeos, apoyándose en los documentos estudiados para nutrir su presentación y explicar el orgullo de los pueblos nativos.

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

*

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

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

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

Document 2 :

Freddy Mamani, arquitecto aimara boliviano, (...) ya ha levantado más de 60 obras en El Alto –su lugar de residencia– en donde ha sido reconocido por lo que denomina "arquitectura andina"(...).

5 "Mi arquitectura transmite identidad, recupera la esencia de la cultura tihuanacota, a través de las iconografías andinas de Tihuanaco y también fusiona los colores de los textiles que existen en la parte andina e incluso amazónica de Bolivia" (...).

10 No obstante, la lectura sobre su éxito queda coja si no ponderamos su obra en el contexto socio-político boliviano de los últimos 15 años, marcado por hitos como el ascenso en 2005 de Evo Morales –el primer presidente indígena del país– y un progresivo reconocimiento a los pueblos indígenas, quienes representaban el 62% del país en 2006, pero estaban totalmente subrepresentados en las esferas de poder político y económico de Bolivia.

15 Ahora bien, específicamente en El Alto (...), surgió y se consolidó una nueva burguesía aimara enriquecida en su arribo desde el campo a la desbordada periferia de La Paz (convertida en la segunda ciudad más grande del país sudamericano) y que encontró en Freddy Mamani el encaje perfecto para plasmar la arquitectura de sus inversiones inmobiliarias en El Alto.

Document 3 :

Querida Bea:

5 La Paz es una ciudad horrible donde todo anda mezclado, hasta el clima (...).

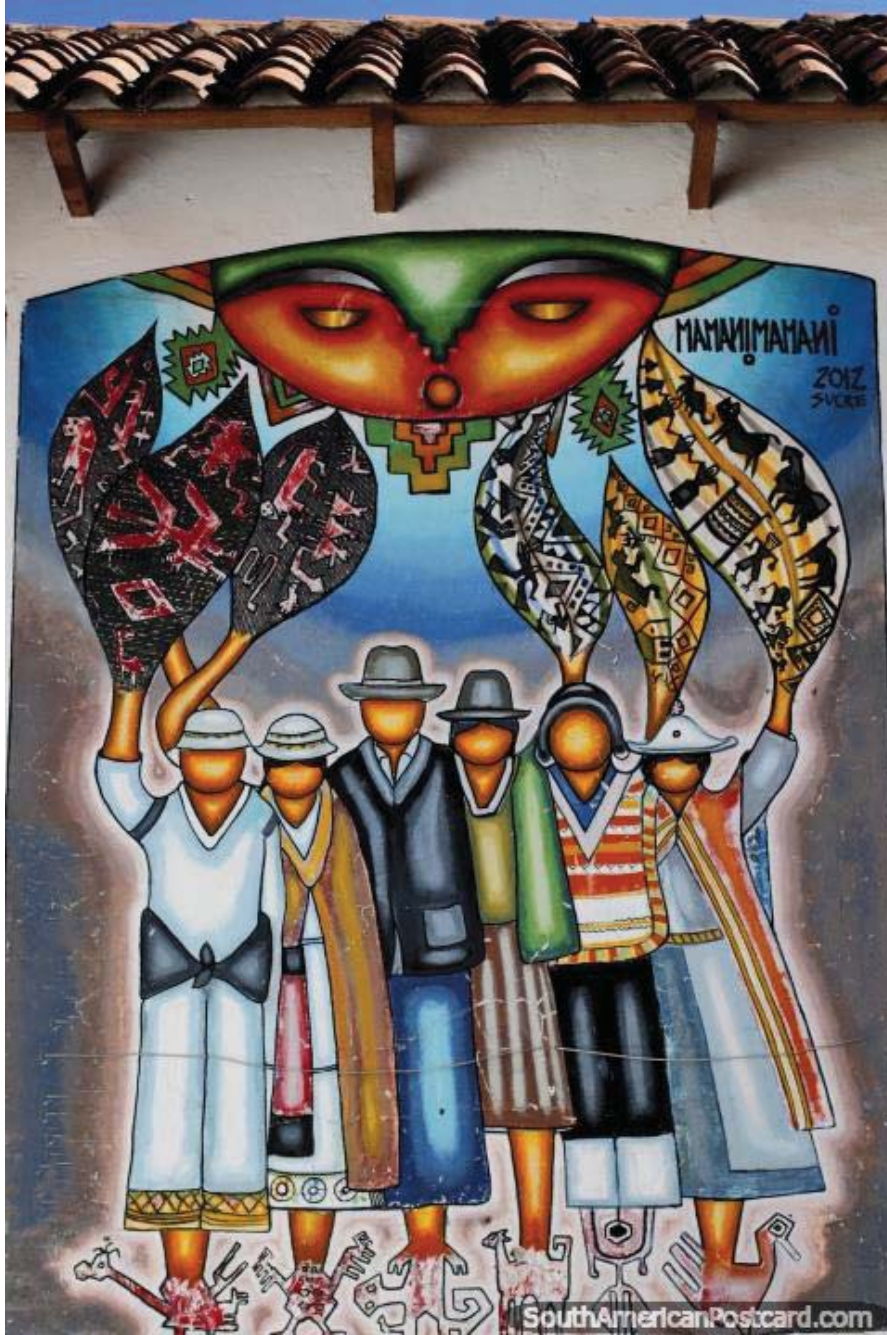
Hay mucha gente que no es como nosotros. Tienen otro color, la cara hecha de otra forma (así como sin acabar de pulir), visten diferente, miran distinto, hablan distinto... Son los indios aimaras y quechuas, la gente que estaba aquí antes de que llegaran los españoles (...).

10 Aquí los señores “oscuritos” visten normal, pero de las mujeres “oscuritas” hay bastantes que se visten que es la monda, como si fueran de otro tiempo. Las llaman “cholitas” (...). Una cholita es como una mesa camilla con piernas. Lleva no sé cuántas faldas con mucho vuelo y de colores brillantes, una encima de otra (polleras las llaman aquí) (...).

Las cholitas suelen tener cara de torta, mofletes colorados y un par de trenzas larguísimas y negras. En la cabeza llevan una especie de bombín chiquito (...).

15 Siempre están acarreando cosas de un lado a otro, en unas telas de colorines que se echan a la espalda y que se llaman aguayos. Ahí cargan comida, muebles, flores, niños, y a su propia abuela si hace falta.

Document 4 :



CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2022

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de quatre documents :

Document 1 : *La ciudad no es para mí*, Pedro Lazaga, 1966.

<https://www.youtube.com/watch?v=WgywyWCGTw4>

Document 2 : Las ventajas de vivir en el centro de la ciudad, sacado del blog mundopisos.com.

Document 3 : « Construyendo la destrucción del futuro », dibujo de Quino sacado de *Potentes, prepotentes e impotentes*, Barcelona, Lumen, 1989.

Document 4 : « Experiencias 100 % basque », Consejería de turismo de Euskadi.

https://turismo.euskadi.eus/experiencias_100_basque/

Le thème de la séquence dans laquelle s'inscrit la séance est le suivant : Rencontres avec d'autres cultures.

La thématique est la suivante : Lugares para vivir: Campo y ciudad ¿Tradición y modernidad?

Problématique : ¿Prefieres vivir en la ciudad o en el campo?

Projet de fin de séquence : Redacta un párrafo en el que indicas si prefieres vivir en la ciudad o en el campo, justificando tu elección.

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

*

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

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

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

Document 2

Las ventajas de vivir en el centro de la ciudad

Menos tiempo en transporte y más medios de transporte

Vayas donde vayas emplearás menos tiempo en el transporte público o privado, lo que supone un beneficio económico. La mayor parte de las veces podrás ir dando un paseo a tu lugar de trabajo y a los locales de ocio que frecuentas.

- 5 Además, en el centro convergen las diferentes líneas de transporte público, por lo que te resultará muy fácil acceder a cualquier punto de la ciudad.

Mayor cantidad de servicios

En las calles del centro encontrarás todos los servicios públicos y privados que puedas necesitar: tiendas, restaurantes, cines, gimnasios, colegios. Y todo a pocos pasos de tu casa.

10 Mayor oferta cultural

La mayoría de la oferta cultural suele concentrarse en el centro de las ciudades. Los teatros, cines, galerías de arte, salas de conciertos, bibliotecas, etc. siempre serán más asequibles si vives en el centro.

Siempre hay algo que hacer.

- 15 ¿Aburrido un miércoles por la noche? Si vives en el centro de la ciudad, seguramente encontrarás algo divertido e interesante que hacer todos los días y noches de la semana.

Document 3



Document 4



CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2022

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de quatre documents :

Document 1 : *100 días con la Tata*, Miguel Ángel Muñoz, 2021.

Document 2 : Fragmento de la novela *Paulina*, Ana María Matute, Madrid, Destino, 1992 (1969), p. 31.

Document 3 : Cartel de la película de Miguel Ángel Muñoz, *100 días con la Tata*, 2021.

Document 4 : Mónica Setién, « Jóvenes que donan tiempo a los mayores », *ABC*, 13 de octubre de 2016 (fragmento). https://www.abc.es/familia/mayores/abci-jovenes-donan-tiempo-mayores-201610131633_noticia.html

L'axe de la séquence dans laquelle s'inscrit la séance est le suivant : Vivir entre generaciones.

La thématique est la suivante : Hacia una sociedad intergeneracional.

Problématique : ¿Es necesario desarrollar nuevas formas de solidaridad entre generaciones?

Le projet de fin de séquence est le suivant :

Expresión oral: En el marco del Día Europeo de la Solidaridad Intergeneracional, imaginad y presentad en parejas una acción para reinventar las relaciones entre generaciones.

1) Explicad la necesidad de este tipo de iniciativa; 2) Presentad los objetivos de la acción; 3) Describid las modalidades del proyecto; 4) Valorad los beneficios de la solidaridad intergeneracional.

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

*

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

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

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

Document 2 :

“- Abuela, me gustaría que toda la vida nevase - dije.

- ¡Qué disparate! - rió la abuela -. ¡Qué disparate! ¡Te cansarías! Ya te he dicho que el campo está más bonito cuando llega la primavera.

De repente la abuela se quedó pensativa, con las agujas y la lana de hacer punto, encima de las rodillas, como cuando yo me distraía en el colegio, pensando en mis cosas.

- Ven - dijo, con una voz un poco triste -. Te voy a dejar jugar con unas cosas.

Document 3 :



Document 4 :

Jóvenes que donan tiempo a los mayores

Con la edad la soledad puede aumentar, pero hay iniciativas que consiguen que los ancianos no se sientan abandonados.

(...)

5 La Fundación Lo que de Verdad Importa ha puesto en marcha un programa para mantener viva la historia de nuestros mayores. La iniciativa pone en contacto a «equipos» de tres personas en el que el mayor juega el papel de protagonista y los más jóvenes, el de narradores. María Franco, directora general de esta fundación describe la dinámica del proyecto: «durante seis meses el más mayor va desgranando la historia de su vida, sacando fotos y recordando momentos importantes o que le han marcado, mientras los narradores recopilan todo el relato que

10 finalmente será editado en un libro del que se le regalarán diez ejemplares al protagonista. Con esta iniciativa se mantiene viva parte de su historia y de la historia reciente de nuestro país y, además, los mayores se sienten escuchados y acompañados». Franco destaca que aquí no cabe hablar de voluntariado unilateral: «los mayores protagonistas también son voluntarios que se prestan a contar su vida y a recordar sus vivencias para que sigan en la memoria de los más

15 jóvenes».

CAPEX EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2022

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de quatre documents :

Document 1 : « Rescate de lenguas indígenas », *V UNAM*, 30 de agosto de 2019.
<https://www.youtube.com/watch?v=YfIX8sycxnM>

Document 2 : « El Año Internacional de las Lenguas Indígenas busca proteger un universo de conocimientos », *Noticias ONU*, 28 de enero de 2019.

Document 3 : Mapa tomado del blog MéxicoDestinos.com.
<https://www.mexicodestinos.com/blog/las-5-lenguas-indigenas-mas-habladas-en-mexico/>

Document 4 : « ¿Cómo nace 68 voces - 68 corazones? », Proyecto 68 voces 68 corazones, 2019.
<https://68voces.mx/projects>.

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

La thématique est la suivante : La diversidad lingüística hispanoamericana y las lenguas en peligro de desaparición.

Problématique : ¿Qué futuro tienen las lenguas nativas en la América hispanohablante?

Le projet de fin de séquence est le suivant : Eres un periodista y tienes que realizar un breve vídeo para presentar una comunidad indígena hispanoamericana, su lengua y sus tradiciones, para poner de relieve la diversidad cultural.

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

*

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

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

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

Document 2 :

El Año Internacional de las Lenguas Indígenas busca proteger un universo de conocimientos

La lengua es el principal vehículo de comunicación de las personas con su entorno. Está presente en todos los ámbitos de la vida. Es un instrumento de integración social. Las palabras expresan los pensamientos de cada persona en la lengua que comparte con su comunidad y permiten un mejor entendimiento entre individuos y sociedades. [...]

Las lenguas enuncian con precisión la profundidad de la concepción del mundo de una determinada cultura. Gracias a ellas podemos saber, por ejemplo, que para los hablantes de náhuatl, una de las lenguas indígenas de México, no existe el concepto de maldad como normalmente se concibe en las sociedades hispanoparlantes, el náhuatl utiliza el término “amocualli”, que significa no-bueno. Detalles sutiles como este demuestran las diferencias ideológicas entre el náhuatl y el español y entre sus respectivos hablantes. [...]

No obstante su importancia y valor incalculable, muchas lenguas se encuentran en peligro y con ellas las culturas y sistemas de conocimiento, a menudo milenarios, de donde emanar. Según la UNESCO, en el mundo se hablan cerca de 7000 idiomas. De ese número, se estima que 6700 son lenguas indígenas, de las cuales 2680, o el 40%, corren el riesgo de desaparecer a un ritmo alarmante.

Document 3 :



Document 4 :

¿Cómo nace 68 voces - 68 corazones?

[...] Mi abuelo, maya originario de Maxcanú, Yucatán, falleció hace unos años y hasta ese momento hice conciencia de todo lo que se había ido con él, pues además de perder a un ser querido fue darme cuenta de la sabiduría inmensa que se fue con él, un lenguaje, historias, tradiciones, costumbres, un mundo que se desvanecía con él.

Hace unos años durante mi servicio social, también en Yucatán, fue muy fuerte ver cómo eran las mismas madres que por temor a la discriminación no enseñaban su lengua a sus hijos.

Y después al conocer un día el poema de Miguel León Portilla los puntos se unieron. Como menciona en su poema “Cuando muere una lengua muere una forma de ver distinto el mundo, una ventana a un universo”.

Fue así como nació la idea de crear “68 voces” una serie que busca mostrar la riqueza de estos 68 corazones, bajo la premisa “Nadie puede amar lo que no conoce”. Estos cuentos buscan ayudar a fomentar el orgullo mismo de ser miembro de una comunidad indígena, lleno de riqueza cultural y tradiciones, así como ayudar a fomentar el respeto hacia todas estas comunidades [...].

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2022

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de quatre documents :

Document 1 : *Cuéntame cómo pasó* (extrait), Miguel Ángel Bernardeau, Televisión Española 2001, temporada 1, capítulo 1.

Document 2 : Jesús Fernández Santos, *Los bravos*, Salvat editores, 1953, p. 90-91.

Document 3 : *Residentes en la biblioteca de la Residencia de Señoritas en Miguel Ángel 8, hacia 1930*, archivo del Instituto Internacional de Madrid.

Document 4 : Antonio Añover, « Así era el Servicio Social de la Sección Femenina de Falange, la “mili” de las mujeres durante el Franquismo », *Larazón.es*, 23/01/2020.

L'axe de la séquence dans laquelle s'inscrit la séance est le suivant : Espace privé et espace public.

La thématique est la suivante : La evolución del estatus de la mujer en la sociedad española.

Problématique : ¿Cómo ha evolucionado el rol de la mujer en la sociedad española en el transcurso del siglo XX?

Le projet de fin de séquence est le suivant : À l'occasion de la journée internationale des droits des femmes, les élèves doivent élaborer un affichage retraçant les changements de la condition de la femme en Espagne au XX^{ème} siècle en s'appuyant sur le lexique, les structures grammaticales et les temps verbaux étudiés en cours.

La séquence s'adresse à une classe de : Première générale.

*

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

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

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

Document 2 :

Las mujeres, el domingo lavaban. Llegaban al final de la semana tan cansadas como los hombres, pero era preciso lavar, y sólo este día podían hacerlo. [...]

5 Al mediodía todos los hombres, viejos y jóvenes, estaban en la bolera, unos jugando, otros de mirones, y algunos fumando, medio dormidos, recostados bajo los álamos. Sólo se espabilaron cuando una de las bolas dio un bote falso y fue a parar, tras mucho correr, al río, levantando un alboroto de voces y risas.

— ¡Vaya con los tíos que nos quieren matar! —gritó una mujer.

— Donde trabajar les daba yo...

— Y nosotras aquí como tontas...

10 Pero a pesar de sus palabras, ellas estaban orgullosas de que sus hombres pudieran holgar un día a la semana, y para que lo hiciesen limpios se afanaban sobre las lávanas, porque desde niñas se les había enseñado que habían venido al mundo para servirlos y hacer, con frío o calor, en buen y mal tiempo, todos los trabajos.

Document 3 :



Document 4 :

La Sección Femenina fue constituida en Madrid en 1934. Desde su nacimiento hasta su liquidación, en 1977, estuvo dirigida por Pilar Primo de Rivera, hermana del fundador de la Falange, José Antonio Primo de Rivera [...]. En 1939, tras la victoria del bando nacional, Franco reorganizó la Sección Femenina determinando cuáles iban a ser las competencias dentro del nuevo Estado, destacando la de adscribir el Servicio Social de la Mujer a la Sección Femenina de FET y de la JONS. La Sección Femenina pretendía principalmente someter a la disciplina falangista a todas las españolas, evitando que alguna pudiera eludir su obligación de contribuir a la construcción del nuevo Estado y de recibir formación religiosa, nacional-sindicalista y de hogar. Esta sección, como el Estado franquista, buscaba preparar a la mujer como madre, esposa y ama de casa para el futuro y educarla en la sumisión para que fuese más tarde la transmisora de dichas pautas a las siguientes generaciones a través de los hijos.