



MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2012

CAPES EXTERNE

Section : ESPAGNOL

Rapport de jury présenté par

**Mme Caroline PASCAL
IGEN
Présidente de jury**

Les rapports de jurys sont établis sous la responsabilité des présidents de jurys.

CE RAPPORT A ETE ETABLI SOUS LA RESPONSABILITE DE
Mmes Caroline PASCAL (PRESIDENTE),
Nancy BERTHIER et Christine LAVAIL
(VICE-PRESIDENTES)

AVEC LA COLLABORATION DEVOUEE DE :

- Mmes Françoise GILBERT et Naima LAMARI (Commentaire)
- Mmes Nathalie BOISSIER et Charlotte SCHRAMM (Version)
- Mme Jeanne BISMUTH et M. Pascal GOSSET (Thème)
- Mme Marie-Pierre LAVAUD-VERRIER et Belén VILLAR (Choix de traduction)

- Mme Ina SALAZAR (Leçon partie 1 : explication de document)
- Mme Véronique PUGIBET (Leçon partie 2 : exploitation pédagogique)
- Mme Julie AMIOT et Denis RODRIGUES (ESD partie 1)
- M. Frédéric BREVART (ESD partie 2 : Agir en fonctionnaire et de manière éthique et responsable)

SOMMAIRE

• Organisation du Capes 2011-2012	p.3
• Programme des sessions 2012 et 2013	p.6
• Composition du jury	p.11
• Remarques générales	p. 13
• Bilan de l'admissibilité	p. 17
• Admissibilité : répartition par académies	p.19
• Statistiques Epreuves Ecrites	p. 21
• Bilan de l'admission	p. 22
• Admission : répartition par profil-type	p. 24
• Admission : répartition par académies	p. 25
• Statistiques Epreuves Orales	p. 27
• Rapport sur le commentaire dirigé	p. 28
• Rapport sur l'épreuve de traduction	p. 43
Version	p. 43
Thème	p. 58
Choix de traduction	p. 77
• Rapport sur la leçon	p. 85
Analyse de documents	p. 85
Exploitation pédagogique	p. 89
• Rapport sur l'épreuve sur dossier	p. 92
Epreuve sur dossier	p. 92
Agir en fonctionnaire	p. 100
• Annexes :	p. 107 et suivtes
Annexe 1 : sujets de Leçons	
Annexe 2 : Sujets d'ESD	
Annexe 3 : Sujets Agir en fonctionnaire	

ORGANISATION DU CAPES 2011-2012

Commentaires des épreuves proposés en septembre 2010

Extrait de l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré.

En italiques, les commentaires apportés par la présidence du jury.

A. Epreuves d'admissibilité

1. Commentaire dirigé :

Commentaire dirigé en langue étrangère d'un texte littéraire ou de civilisation en langue étrangère. Ce texte peut être accompagné de documents annexes dont le nombre est fixé à cinq au maximum, destinés à en faciliter la mise en perspective.

Durée : cinq heures ; coefficient 3.

Le commentaire pourra porter sur un champ littéraire ou sur une question de civilisation du monde hispanophone sans restriction de genres ou d'époques, à l'exception des questions du programme limitatif de la 2^{ème} épreuve d'admission qui ne pourront faire l'objet du commentaire écrit. Pour cette session au moins, le texte sera suivi de trois ou quatre questions qui fourniront l'architecture du commentaire. Il sera accompagné de documents annexes qui ne serviront qu'à permettre l'appréhension et la contextualisation du texte par les candidats et ne seront pas à étudier.

2. Traduction :

Traduction en français d'un texte en langue étrangère et/ou traduction en langue étrangère d'un texte en français accompagnée(s) éventuellement d'une explication argumentée en français de certains choix de traduction.

Durée : cinq heures ; coefficient 3

L'épreuve de traduction comportera pour cette session au moins, un thème et une version de longueur équivalente. Pour chacun des textes à traduire, 2 ou 3 séquences feront l'objet de questions d'ordre grammatical. Le candidat devra procéder à l'analyse de ces séquences et justifier, sur cette base, son choix de traduction.

Le jury choisira de retenir des points de grammaire dont la connaissance est jugée fondamentale pour l'enseignement de l'espagnol et qui devront être traités dans une langue accessible à tous. La répartition de la notation sera la suivante : 40% pour chacune des traductions et 20% pour le commentaire.

B. Epreuves d'admission

1. Leçon portant sur les programmes des classes de collège et de lycée : durée de préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure (première partie : exposé : vingt minutes ; entretien : dix minutes ; seconde partie : exposé : vingt minutes ; entretien : dix minutes) ; coefficient 3.

L'épreuve prend appui sur un ou plusieurs documents proposés par le jury se rapportant à une des notions culturelles des programmes de collège ou de lycée. Ces

documents peuvent être des textes, des documents iconographiques, des enregistrements audio ou vidéo. L'épreuve comporte deux parties :

- une première partie en langue étrangère consistant en la présentation, l'étude et, le cas échéant, la mise en relation des documents, suivie d'un entretien en langue étrangère ;
- une seconde partie en français, consistant en la proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques de ces documents, en fonction des compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques) qu'ils mobilisent et des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique, suivie d'un entretien en français au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix.

Chaque partie compte pour moitié dans la notation. La qualité de la langue employée est prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve.

La première partie de l'épreuve consistera en l'explication d'un seul document (texte, document iconographique ou enregistrement sonore ou audiovisuel) avec les outils méthodologiques propres à l'analyse textuelle, iconographique ou filmique. L'objectif de cette première partie est de permettre au jury d'évaluer la maîtrise de ce type d'exercice par le candidat. Le document se rapportera à l'une des notions culturelles des programmes de collège ou de lycée

<http://eduscol.education.fr/pid23199/programmes-certifications.html>

et pourra renvoyer à toute aire géographique et à toute époque ; le candidat devant faire la preuve de sa culture générale, rapportée au monde hispanique et hispano-américain.

La deuxième partie de l'épreuve évaluera la manière dont le candidat saura proposer une exploitation didactique et pédagogique de tout ou partie du document proposé en explication, en l'associant aux documents complémentaires proposés dans le dossier (qui ne seront à prendre en compte que dans cette deuxième partie de l'épreuve). Le candidat devra justifier ses choix en fonction des programmes officiels, et notamment en fonction des objectifs culturels, méthodologiques et linguistiques et des activités langagières que ces documents pourront permettre d'illustrer, d'atteindre ou de mettre en œuvre. Il devra là faire preuve de sa capacité à construire une leçon adaptée à un public d'élèves de collège ou de lycée.

2. Epreuve sur dossier comportant deux parties : 14 points sont attribués à la première partie et 6 points à la seconde. (Durée de la préparation : deux heures ; durée totale de l'épreuve : une heure ; coefficient 3)

Première partie : étude de dossier. (Présentation n'excédant pas vingt minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes)

L'épreuve permet au candidat de montrer :

- sa culture linguistique et professionnelle
- sa connaissance des civilisations contemporaines liées à la langue enseignée ;
- sa réflexion sur les finalités de cette discipline et ses relations avec les autres disciplines.

L'épreuve prend appui sur un dossier composé de plusieurs documents d'actualité (écrits, sonores ou vidéo).

Le candidat fait une présentation dans la langue vivante concernée des éléments contenus dans le dossier qui sert de point de départ à l'entretien dans cette langue avec le jury.

L'entretien permet de vérifier la capacité du candidat à s'exprimer dans une langue correcte et précise, et à réagir aux sollicitations du jury.

Cette première partie de l'épreuve fait l'objet d'un programme limitatif révisé tous les trois ans et publié au Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale.

Seconde partie : interrogation, en français, portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ». (Présentation dix minutes, entretien avec le jury : dix minutes)

Le candidat répond pendant dix minutes à une question, à partir d'un document inclus dans le dossier qui lui a été remis au début de l'épreuve, question pour laquelle il a préparé les éléments de réponse durant le temps de préparation de l'épreuve. La question et le document portent sur les thématiques regroupées autour de connaissances des capacités et des attitudes définies, pour la compétence désignée ci-dessus, dans le point 3 « les compétences professionnelles des maîtres » de l'annexe de l'arrêté du 19 décembre 2006.

L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury pendant dix minutes.

Première partie de l'épreuve :

Le programme limitatif pour les sessions 2011, 2012 et 2013 peut être consulté à l'adresse suivante :

http://media.education.gouv.fr/file/programmes_2011/32/2/capes_externes_145322.pdf

Il est constitué de deux questions :

- A. Reflets d'une société en mutation : le Mexique au milieu du XXème siècle*
- B. La Transition démocratique en Espagne : aspects politiques, économiques, sociaux et culturels*

Pour ces deux questions, des documents de référence ainsi qu'une bibliographie sont proposés à titre indicatif aux candidats. Ces éléments constituent une source d'informations dans laquelle ils pourront puiser durant l'année de préparation pour éclairer les problématiques essentielles des questions au programme.

L'épreuve en elle-même se présentera sous la forme d'un dossier constitué de plusieurs extraits (textuels, iconographiques, sonores ou audiovisuels), issus ou non des documents proposés dans le Bulletin officiel, regroupés sous un axe général. Il s'agira pour le candidat de structurer la présentation du dossier en fonction de cet axe, de dégager les éléments essentiels des documents, de repérer les problématiques et les enjeux de la question soulignés par leur mise en relation. Le jury vérifiera ensuite la capacité du candidat à instaurer un dialogue approfondi sur un sujet qu'il a travaillé, en faisant référence à des exemples bien assimilés, à une connaissance des éléments historiques et des réflexions actuelles sur ces questions. L'entretien pourra ainsi être l'occasion pour le candidat d'utiliser d'autres références ou d'autres exemples rencontrés pendant l'année de préparation. Cette épreuve devra donc permettre au jury d'évaluer la capacité de synthèse, de problématisation et de contextualisation du candidat.

Deuxième partie de l'épreuve :

Pour cette deuxième partie de l'épreuve, les candidats sont renvoyés d'une part à l'arrêté mentionné ci-dessus (19 décembre 2006) et d'autre part, aux exemples de sujets proposés à l'adresse suivante :

<http://www.education.gouv.fr/cid49096/session-2011-exemples-de-sujets.html#CAPES%20externe%20et%20CAFEP%20correspondant>

Pour évaluer les candidats à cette deuxième partie de l'épreuve, le jury sera constitué des mêmes commissions que pour la première partie.

PROGRAMME DES SESSIONS 2012 ET 2013

Le programme pour la session 2013 reste identique à celui de 2012.

Révision du programme limitatif de la question B) de la seconde épreuve d'admission du capes externe d'espagnol pour les sessions 2012 et 2013.

La question A) reste identique à la formulation du BO spécial n°7 du 8 juillet 2010 sauf -remplacer « documents de référence » par « ouvrages au programme »

La Nota Bene en fin de programme concerne les deux questions.

B) La transition en Espagne: les enjeux d'une démocratisation complexe (1975-1986)

La transition espagnole s'inscrit dans une séquence historique marquée par de profondes mutations politiques, sociales et culturelles qui devaient aboutir à l'entrée définitive de l'Espagne dans la modernité. S'il est vrai que la fin du régime franquiste donne à voir des signes d'affaiblissement (crise de légitimité de la dictature, réveil des oppositions, division de l'élite franquiste) qui laissaient présager les évolutions futures, il faudra attendre la mort du général Franco en novembre 1975 pour que débute un processus de changement politique qui débouchera sur le démantèlement des institutions autoritaires. Après la rupture constitutionnelle de 1978, la jeune démocratie espagnole entre dans une phase de consolidation qui ne devait se concrétiser qu'avec la victoire socialiste aux élections d'octobre 1982 et l'intégration de l'Espagne à la Communauté Economique Européenne en 1986. Cette période plus complexe que la vision souvent simplificatrice de la Transition, donnée en modèle puis sévèrement critiquée car trop oublieuse du passé, n'en a pas moins signifié la mise en place d'un système démocratique attendu depuis longtemps. La modernisation de la société espagnole s'est exprimée parallèlement dans le domaine culturel libéré de la censure. La Movida et ses excès ont incarné cette Espagne en mouvement, une image que les socialistes ont accompagnée, voire récupérée.

Sans ignorer le caractère conflictuel qu'a pu revêtir le processus transitionnel, cette question d'histoire politique, sociale et culturelle invite à considérer les défis qu'a dû relever l'Espagne d'alors : la sortie de la dictature, la réorganisation territoriale de l'État, les résistances à la démocratie, la normalisation de la position extérieure de l'Espagne et la consolidation du nouveau système politique. La réflexion doit également porter sur la transformation de la société espagnole et la diffusion d'une culture en rupture avec le passé.

Ouvrages au programme :

- Carlos Serrano et Marie-Claude Lécuyer, *Otra España (documentos para un análisis)*, Paris, Éditions Hispaniques, 1990.
- Manuel Vázquez Montalbán, *Crónica sentimental de la Transición*, Barcelona, Debolsillo (Ensayo actualidad), ISBN 9788497935630

Textes et documents:

- *Archivo Linz de la Transición española (1973-1987)*, Madrid, Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 (disponible sur le site de la Fundación Juan March <http://www.march.es/ceacs/linz>)
- Constitution espagnole de 1978 (disponible sur le site <http://www.congreso.es>)
- Statuts d'autonomie (disponibles sur le site <http://www.congreso.es>)
- Discours du roi Juan Carlos I (disponibles sur le site : <http://www.casareal.es>)
- Sessions parlementaires 1977-1986 (disponibles sur le site <http://www.congreso.es>)
- Antonio Fernández García, *et al.*, *Documentos de historia contemporánea de España*, Madrid, Actas, 1996
- La presse numérisée en ligne (*El País*, *La Vanguardia*, *ABC*) ainsi que la revue *Triunfo* (disponible sur le site <http://www.triunfodigital.com>)
- Ángel J. Sánchez Navarro, *La transición española en sus documentos*, Madrid, Boletín Oficial del Estado, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1998.

Ouvrages et articles spécifiques sur la Transition démocratique :

- Sophie Baby, Olivier Compagnon et Eduardo González Calleja, (éd.), *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX. Europa del Sur - América Latina*, Madrid, Casa de Velázquez, 2009.
- Sophie Baby, "Sortir de la guerre à retardement": <http://www.histoire-politique.fr/documents/03/dossier/pdf/HP3-Baby-pdf.pdf>
- Sebastián Balfour et Alejandro Quiroga, *España reinventada : nación e identidad desde la Transición*, Barcelone, Península, 2007.
- Bernard Bessière, *La culture espagnole. Les mutations de l'après-franquisme, 1975-1992*, Paris, L'Harmattan, 1992, 416 p.
- Francisco Campuzano Carvajal (éd.), *Transitions politiques et évolutions culturelles dans les sociétés ibériques et ibéro-américaines*, Montpellier, ETILAL (Collection Actes n° 3), Université de Montpellier III, 2002.
- Francisco Campuzano Carvajal, *L'élite franquiste et la sortie de la dictature*, Paris, L'Harmattan, 1997.

- Gonzalo Capellán de Miguel, Julio Pérez Serrano, (eds), *Sociedad de masas, medios de comunicación y opinión pública*, Historia del Tiempo presente, Logroño, Instituto de Estudios Riojanos, IER, 2008.
- Ramón Cotarelo, (ed.), *Transición política y consolidación democrática en España (1975-1986)*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992
- Sylvia Desazars de Montgaillard, *La transition démocratique en Espagne : le pari du centre*, Université de Toulouse, Ophrys, 1995.
- Mario P Díaz Barrado, *La España democrática (1975-2000). Cultura y vida cotidiana*, Madrid, Síntesis, 2006, 347 p.
- Joaquín Estefanía, *La larga marcha*, Barcelona, Península, 2007, 585 p.
- Ferrán Gallego, *El mito de la Transición. La crisis del franquismo y los orígenes de la democracia (1973-1977)*, Barcelona, Crítica, 2008.
- José Luis Gallero, *Sólo se vive una vez : esplendor y ruina de la movida madrileña*, Madrid, Ardora, 1991.
- Gutmaro Gómez Bravo, (Coord) *Conflicto y consenso en la transición española*, Madrid, Pablo Iglesias, 2009. 300 Pags.
- Samuel Huntington, *La tercera ola. La democratización a finales del siglo XX*, Barcelone, Paidós, 1994.
- Santos Juliá Díaz, *Los socialistas en la política española, 1879-1982*, Madrid, Taurus, 1997.
- M^a Ángeles Larumbe, *Las que dijeron que no. Palabra y acción del feminismo en la Transición*, Zaragoza, Prensas universitarias de Zaragoza, 2004.
- Thierry Maliniak, *Les Espagnols de la Movida à l'Europe*, Paris, Centurion, 1996.
- Oscar José Martín García, y Manuel Ortiz Heras, *Claves internacionales en la Transición española*, Madrid, Catarata, 2010.
- Antonio Mingote, *Tiempo de la transición 1974-1976*, Myr Ediciones, 1977.
- Carme Molinero, (coord.), *La transición treinta años después*, Barcelona, Península, 2006.
- Víctor Pérez-Díaz, *España puesta a prueba, 1976-1996*, Madrid, Alianza, 1996.
- Charles Powell, *España en democracia*, Barcelona, Plaza & Janés, 2001.
- Victoria Prego, *Así se hizo la transición*, Barcelona, Plaza & Janés, 1995.
- Victoria Prego, *Diccionario de la transición*, Barcelona, Plaza & Janés, 1999.
- Rafael Quirosa-Cheyrouze y Muñoz, (coord.), *Historia de la Transición en España, Los inicios del proceso democratizador*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007.
- Mariano Sánchez Soler, *La transición sangrienta. Una historia violenta del proceso democrático en España, 1975-1983*, Madrid, Península, 2010.
- Álvaro Soto, *La Transición a la democracia. España 1975-1982*, Madrid, Alianza Editorial, 1998.
- Isabelle Renaudet, *Un parlement de papier : la presse d'opposition au franquisme durant la dernière décennie de la dictature et la transition démocratique*, Madrid, Casa de Velázquez, 2003, 566 p.
- Álvaro Soto, *La Transición a la democracia. España 1975-1982*, Madrid, Alianza Editorial, 1998.
- José Félix Tezanos, Ramón Cotarelo, Andrés de Blas, (eds), *La transición democrática española*, Madrid, Sistema, 1989.
- Manuel Trezado Romero, *Cultura de masas y cambio político : el cine español de la transición*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1999.

- Javier Tusell, Álvaro Soto, *Historia de la Transición (1975-1986)*, Madrid, Alianza Editorial, 1996.
- Javier Tusell, (Coord.) *La transición a la democracia y el reinado de Juan Carlos I. Historia de España Menéndez Pidal*, Tomo XLII, Madrid, Espasa Calpe, 2003.
- Javier Tusell, *La transición a la democracia (España, 1975-1982)*, Madrid, Espasa, 2007.
- Francisco Umbral, *Crónica de esa guapa gente*, Barcelona, Planeta, 1991.
- José Vidal-Beneyto, *España a debate, I, La política, II La sociedad*, Madrid, Tecnos, 1991.
- María Vilarós, *El mono del desencanto. Una crítica cultural de la transición española 1973-1993*, Madrid, Siglo XXI, 1998.

Catalogues d'expositions:

- Manuel Ortuño Martínez (coord.), *Tiempo de Transición, 1975-1982*, Madrid, Fundación Pablo Iglesias, 2007
- Josep Ramoneda (coord.), *En Transición*, Barcelona, CCCB y Direcció de Comunicació de la Diputació de Barcelona, 2007

Documents audiovisuels

- Elías Andrés, Victoria Prego, *La Transición*, documentaire en treize épisodes d'une heure, TVE, 1995.
- Cecilia Bartolomé y Juan José Bartolomé, *Después de...*, 1983
- *Cuéntame cómo pasó*, série TVE, à partir de la 8e saison, <http://www.rtve.es/television/cuentame/>

Ouvrages et articles spécifiques sur Manuel Vázquez Montalbán

- José Belmonte Serrano, « Crónica sentimental de la transición : España, entre la esperanza y el desencanto », in José Manuel López de Abiada *et al.*, *Manuel Vázquez Montalbán desde la memoria*. Madrid, Verbum, 2010, p. 56-67
- José F. Colmeiro, *Crónica del desencanto : la narrativa de Manuel Vázquez Montalbán*. Coral Gables, North-South Center Press / Universidad de Miami, 1996
- Mari Paz Balibrea, *En la tierra baldía. Manuel Vázquez Montalbán y la izquierda española en la postmodernidad*. Barcelona : El Viejo Topo, 1999
- Georges Tyras, *Geometrías de la memoria. Conversaciones con Manuel Vázquez Montalbán*. Granada : Zoela ediciones, 2003

Quelques ouvrages de Manuel Vázquez Montalbán

- Manuel Vázquez Montalbán, *La literatura en la construcción de la ciudad democrática*. Barcelona : Crítica (Grijalbo-Mondadori), 1998
- Manuel Vázquez Montalbán, *Obra periodística 1960-1973. La construcción del columnista* (edición a cargo de Francesc Salgado). Barcelona, Debate, 2010

- Manuel Vázquez Montalbán, *Obra periodística 1974-1986. Del humor al desencanto* (edición a cargo de Francesc Salgado). Barcelona, Debate, à paraître en 2011

Nota Bene

Pour les deux questions A) et B), le dossier à étudier comportera au moins un extrait de l'un ou des deux ouvrages au programme ; les autres documents proposés pourront provenir de la bibliographie ou d'autres sources non signalées (presse, chanson, image). Tous seront à appréhender dans la perspective de l'axe proposé en titre du dossier et non selon une étude exhaustive.

COMPOSITION DU JURY

NOM Prénom	Grade/ Qualité	Établissement/ ACADÉMIE
<u>Présidente</u> PASCAL Caroline	Inspectrice générale	Ministère PARIS
<u>Vice-présidente</u> BERTHIER Nancy	Professeur d'université	Université de Paris-Sorbonne Paris IV PARIS
<u>Vice-présidente</u> LAVAIL Christine	Maître de conférences	Université de Nanterre Paris X VERSAILLES
<u>Secrétaire général</u> PERRON Yann	IA-IPR	Rectorat de ROUEN
Membres		
AMIOT Julie	Maître de Conférences	Université de Paris-IV Sorbonne PARIS
ARAUJO-JUTZI Isabelle	Professeur agrégé	Lycée FABERT METZ
BARO-VANELL Marie-Christine	Professeur agrégé CPGE	Lycée militaire de Saint Cyr VERSAILLES
BEAUVALLET Dolorès	IA-IPR	Rectorat de PARIS
BEGHIN Eléonore	Professeur agrégé	Lycée Louis Juvet Taverny VERSAILLES
BERTOMEU-VICENS Patricia	Professeur agrégé	Lycée Hoche VERSAILLES
BISMUTH GIRAUD Jeanne	Professeur agrégé CPGE	Lycée La Bruyère VERSAILLES
BLOCH-ROBIN Marianne	PRAG	Université de Marne La Vallée CRETEIL
BOISSIER Nathalie	Professeur agrégé CPGE	Lycée Faidherbe LILLE
BOSSAN Marie-Pierre	Maître de conférences	Antenne de Valence GRENOBLE
BOUCHIBA-FOCHESATO Isabelle	Maître de conférences	Université de Bordeaux III BORDEAUX
BOUTILLON Marie-Hélène	Professeur agrégé	Lycée Notre Dame de France PARIS
BOYER Christian	Professeur agrégé CPGE	ENC Bessières PARIS
BREVART Frédéric	IA-IPR	Rectorat de LILLE
CAMPARIO Jean-Luc	Professeur agrégé CPGE	Lycée Lavoisier PARIS
CARANDELL Zoraida	Maître de conférences HDR	Université de Paris III PARIS
ALONSO CARBALLEES Jesús	Maître de conférences	Université de Bordeaux III BORDEAUX
CASIMIRO Dominique	Professeur agrégé CPGE	Maison de la Légion d'Honneur CRETEIL
CERRONE David	Professeur agrégé	Lycée Berlioz PARIS
COHEN Hélène	Professeur agrégé HC	Université du Mirail / IUFM TOULOUSE
COTE Aurélie	Professeur certifié	Lycée Lambert STRASBOURG
CUVILLIER Catherine	Professeur agrégé CPGE	Lycée Kleber STRASBOURG
DARTAI-MARANZANA Nathalie	Maître de conférences	Université de Lyon 2 LYON
DAUBERT Héloïse	Professeur agrégé	Lycée Julie Victoire Daubie VERSAILLES
DAUGUET Alain	PRAG	Université de Caen CAEN
DEBLEDS Xavier	Professeur agrégé	Lycée Maurice Ravel BORDEAUX
DECLERCQ Pierre	Professeur agrégé	Lycée Molière PARIS
DEFOIX Benoît	Professeur agrégé CPGE	Lycée Hector Berlioz CRETEIL
DEL CASTILLO Brigitte	Professeur agrégé CPGE	Lycée Poincaré NANCY-METZ
DIAZ BLANCO Alberto	Professeur certifié	Lycée Follereau BESANCON
DRUEL Christine	Professeur agrégé	Lycée Blaise Pascal VERSAILLES
DUCHENNE Caroline	Professeur agrégé CPGE	Lycée Fénelon PARIS
DULOU Jérôme	Professeur agrégé	Lycée Hélène Boucher PARIS
DUMORA Florence	Maître de conférences	Université de REIMS
EMMANUEL-EMILE Yoanne	Professeur agrégé	IUFM de Martinique
FAYE Thomas	Maître de conférences	Université de Limoges LIMOGES
FERRANDIS Bruno	Professeur certifié	Collège Mme de Staël PARIS
GAYCHET Arnaud	Professeur certifié	Lycée Voltaire PARIS
GILBERT Françoise	Maître de conférences	Université du Mirail TOULOUSE

GIRAUD Paul-Henri	Professeur des Universités	Université de Lille III LILLE
GOSSET Pascal	Professeur agrégé	Université Cergy Pontoise VERSAILLES
GUILLAUME Catherine	IA-IPR	Rectorat ORLEANS-TOURS
GUYONNET Jean-Marie	Professeur agrégé CPGE	Lycée Montaigne BORDEAUX
HAGEN Jordi	Professeur agrégé CPGE	Lycée Jean Jaurès REIMS
HAREUX Isabelle	Professeur agrégé CPGE	Lycée Louis Thuillier AMIENS
HERARD Arnaud	Professeur agrégé CPGE	Lycée Henri Moissan CRETEIL
HERNANDO Rosita	Professeur agrégé	Lycée Pierre d'Ailly AMIENS
HOUDAYER Marie	Professeur agrégé CPGE	Lycée Carnot PARIS
HURTADO-RAMON Dolores	Professeur certifié	Lycée Jean Rostand AMIENS
IMPARATO-PRIEUR Sylvie	Maître de conférences	Université Paul Valéry MONTPELLIER
ITURRALDE Xavier	Professeur agrégé	Lycée Pierre-Gilles de Gennes DIJON
JAULIN Sandrine	Professeur agrégé	Lycée international VERSAILLES
KERFA Sonia	Maître de conférences	Université Louis Lumière LYON
LACRIQUE Patricia	Professeur agrégé	Lycée International VERSAILLES
LALISSE-DELCOURT Nathalie	PRAG	Université de Paris X VERSAILLES
LAMARI Naima	PRCE Docteur	Université de Picardie Jules Verne AMIENS
LARRECQ Jean-Luc	Professeur agrégé CPGE	Lycée Barthou BORDEAUX
LASSERRE DEMPURE Odile	Maître de conférences	Université Sud Toulon Var
LAVAUD Marie-Pierre	Maître de conférences	Université de Paris IV PARIS
LENOIR Pascal	Maître de conférences	Université d'Angers NANTES
LEROY Christine	Professeur agrégé CPGE	Lycée Thiers MARSEILLE
LILLO Isabelle	Professeur agrégé CPGE	Lycée Descartes VERSAILLES
LUCIEN Renée Clémentine	Maître de conférences	Université de Paris-IV Sorbonne PARIS
MALPELET Hervé	Professeur agrégé	Lycée Jules Siegfried PARIS
MANNECHEZ Yves	IA-IPR	Rectorat de LA REUNION
MARCELESI Simone	Professeur certifié	Lycée Louis le Grand PARIS
MARISCAL Isabelle	Professeur agrégé	Lycée Fénelon PARIS
MARTIN Jean-Christophe	Professeur agrégé	Lycée Martin Luther King VERSAILLES
MARTIN SANCHEZ Antonio	Professeur agrégé CPGE	Lycée Montaigne BORDEAUX
MARTINEZ Anna	Professeur agrégé	Collège Université REIMS
MARTINEZ VASSEUR Pilar	Professeur d'Université	Université de NANTES
MARTOS Elise	Professeur agrégé	Université de Pau BORDEAUX
MERIQUE Cyril	Professeur agrégé	TZR BESANCON
MITAINE Benoît	Maître de conférences	Université de Bourgogne DIJON
OROBITG Christine	Professeur d'université	Université d'AIX-MARSEILLE
PELAGE Catherine	Maître de conférences	Université d'Orléans ORLEANS
PELIAN Julie	Professeur agrégé CPGE	Lycée Guist'hau NANTES
PELLISTRANDI Claire	Professeur agrégé	Maison de la Légion d'honneur CRETEIL
PERRIN Aurore	Professeur agrégé	Université du Littoral Côte d'Opale LILLE
PITEL Anne-Hélène	Professeur agrégé CPGE	Lycée Chateaubriand RENNES
PLAA Monique	Maître de conférences	Université de Marne la Vallée CRETEIL
PROT Frédéric	Maître de conférences	Université de Bordeaux III BORDEAUX
PUGIBET Véronique	Maître de conférences	Université de Paris IV IUFM PARIS
RIMBOT Emmanuelle	Maître de conférences	Université Jean Monnet SAINT-ETIENNE
RODRIGUES Denis	Professeur d'université	Université de Rennes RENNES
RODRIGUEZ SAINTIER Teresa	Maître de conférences	Université du Mirail TOULOUSE
SABBAH Jacqueline	Maître de Conférences	Université de Paris III PARIS
SALAZAR Ina	Professeur des Universités	Université de Caen CAEN
SAN MIGUEL Alfonso	Professeur certifié	Collège Guillaume Budé PARIS
SCHRAMM Charlotte	PRCE	Université de Paris V PARIS
SINARDET Emmanuelle	Professeur d'Université	Université de Paris X VERSAILLES
SINTADO Antonio	Professeur certifié	Lycée Flora Tristan Noisy le Grand
SOLA Christel	Professeur agrégé CPGE	Lycée Lakanal VERSAILLES
STEFFEN Isabelle	Maître de conférences HDR	Université de Lille 3 LILLE
TERRASA Jacques	Professeur d'Université	Université de Provence AIX-MARSEILLE
URDICIAN Stéphanie	Maître de Conférences	Université Blaise Pascal CLERMONT-FERRAND

VICENTE LOZANO José	Professeur des Universités	Université de Rouen ROUEN
VILAR Raphaël	Professeur Agrégé	Lycée Buffon PARIS
VILCHEZ Rafael	Professeur agrégé CPGE	Lycée Montaigne BORDEAUX
VILLAR DIAZ Belén	Maître de conférences	Université Louis Lumière Lyon-2 LYON
ZUILI Marc	Professeur des universités	Université de St Quentin en Yvelines VERSAILLES

REMARQUES GENERALES

Cette année 2012 ne présentait pas de nouveautés pour les candidats, hormis l'introduction d'un programme limitatif pour la question sur la Transition sur le modèle de la question sur le Mexique. Le rapport proposé à la lecture des candidats et des préparateurs sera donc volontairement moins détaillé afin de mettre plus clairement en exergue les caractéristiques essentielles de cette session et les leçons à en tirer.

En ce qui concerne les données statistiques, il convient de noter que la moyenne du dernier admis au CAPES est, cette année, légèrement inférieure à celle de la session précédente : 7,38 (7,75 en 2011). On retrouve un même écart de moins d'un demi-point pour la barre d'admissibilité : 5,38 (5,75 en 2011). Par ailleurs, la moyenne des admis reste très honorable à 9,42, à un point de moins que la session précédente. Ces différences d'une année sur l'autre ne sont d'ailleurs par forcément significatives et sont cette année très certainement imputables au fait, plutôt heureux par ailleurs, d'une augmentation du nombre de postes à pourvoir et pourvus. Pour ce qui est des candidats au CAFEP, les chiffres sont similaires : moyenne du dernier admis 7,31 pour l'admission, 6,63 pour l'admissibilité, moyenne des admis 9,13 et ce, pour arriver au même ratio d'admissibles pour les deux concours (2,2 admissibles pour un poste) et en pourvoyant tous les postes au moment de l'admission. On notera toutefois une différence notable de la barre d'admissibilité entre les deux concours qui ne se retrouve pas pour la barre d'admission, au contraire. Peut-être cela peut-il nous conduire à encourager les candidats au Cafep à se préparer avec autant de sérieux aux épreuves orales qu'aux épreuves écrites.

Ces quelques chiffres dont on trouvera le complément dans le cours du rapport permettent en tous les cas de saluer à nouveau les performances des candidats reçus, de les féliciter chaleureusement et d'encourager ceux qui n'ont pas réussi cette année à se préparer avec précision aux épreuves. En effet, le jury tient à souligner que les candidats qui ont travaillé toute l'année, qui ont sérieusement assimilé les notions du programme et acquis les outils méthodologiques par une préparation régulière aux épreuves ont été capables d'avoir d'excellentes notes dans les deux épreuves orales. A l'inverse, ceux qui estiment que leur maîtrise de la langue espagnole et un survol rapide des programmes suffisent se trompent. Maîtriser la langue espagnole est un pré-requis, mais ne suffit pas pour réussir le concours. Il convient de répéter que le CAPES est un concours exigeant qui demande une vraie préparation, un investissement important des candidats et une prise de conscience du niveau demandé. Il n'est donc pas admissible que des candidats se présentent avec un niveau de langue en espagnol ou en français indigne de futurs enseignants, avec une grave

méconnaissance des fondements de la culture hispanophone et sans avoir réfléchi un seul instant à ce que signifie enseigner, transmettre un savoir et des connaissances. Pour un concours qui vient clore désormais cinq années d'étude, le candidat doit être apte à mobiliser l'ensemble des enseignements reçus pendant ces cinq années pour toutes les épreuves hors-programme, capable de maîtriser les deux langues dont il aura à user, au fait des méthodes de commentaire, d'explication et de traduction, quels que soient les documents proposés. Par ailleurs, et alors qu'il s'apprête à enseigner à son tour, il doit avoir réfléchi sur les pratiques du métier, sur le passage de l'exercice universitaire à la pratique pédagogique, sur la mise en œuvre dans les classes des programmes qu'il devra suivre et enfin, sur les responsabilités qui lui incomberont. Autant de connaissances disciplinaires et didactiques indispensables à la réussite de son parcours d'enseignant dans l'Education nationale.

Cette mise en garde avait déjà été formulée l'an dernier à l'occasion du rapport de la session 2011. Nous ferons en revanche cette année, l'économie des remarques sur chacune des épreuves que nous avons dû faire dans le précédent rapport compte tenu de leur nouveauté, et nous contenterons de commentaires communs à toutes sauf sur deux points nécessaires pour l'année prochaine. Il ressort globalement de cette session que les candidats qui ont reçu une préparation étaient bien armés sur le format et le contenu des épreuves. Les points sur lesquels le jury tient néanmoins à appeler l'attention des candidats et des préparateurs sont les suivants :

- A l'écrit comme à l'oral, sont tombés des textes et documents en général très classiques qui appartiennent à ce qui pourrait être défini comme le patrimoine commun des enseignants d'espagnol, quel que soit le niveau des classes où ils auront à intervenir, qu'il s'agisse pour ne prendre que deux exemples, du *Don Juan* de Tirso ou du *Lazarillo de Tormes*. Or, trop de candidats ont semblé déconcertés par ces textes pourtant très connus. La préparation au capes, -et éventuellement les trois années de licence qui précèdent-, doit donc avoir pour objectif de poser les grands jalons de la culture hispanique de manière à construire un bagage suffisant pour les candidats.
- Hormis quelques prestations très brillantes, exprimées dans une langue fluide, naturelle et précise, le niveau de langue général des candidats a semblé préoccupant au jury. La langue espagnole est souvent mal maîtrisée, parfois vraiment martyrisée et quand tel n'est pas le cas, elle reste imprécise et artificielle. Ces remarques, qui s'appliquent à l'écrit aussi, sont flagrantes pour l'oral. Les candidats doivent savoir que la langue contribue pour une part importante à l'évaluation de chaque épreuve. A l'inverse, il convient de mettre en garde les candidats, parfaitement bilingues, contre un relâchement de l'une ou de l'autre des deux langues à l'oral. Le débit, l'audibilité et le registre doivent être soignés, à la fois pour permettre la meilleure compréhension par le jury et la prise de notes complète mais aussi pour répondre aux normes qui sont celles d'un concours de la fonction publique. Un espagnol marmonné, un français relâché ne sont pas acceptables. Trop de candidats confondent aisance et décontraction (s'exemptant de la marque de la négation par exemple en français) et oublient que le jury doit prendre leur exposé en notes pour avoir les moyens d'une évaluation fiable et équitable.
- Reste à préciser que dans ce concours où 75% des épreuves porte sur du hors-programme, la maîtrise des outils méthodologiques est indispensable. Chaque épreuve requiert chez le candidat des compétences différentes : traduction, explication grammaticale, analyse de textes, de documents, d'extraits

filmiques, construction d'une séquence pédagogique qui, au même titre que les savoirs et connaissances, doivent être mobilisées à bon escient et sans que soient plaquées sur un type d'exercice, les compétences requises par un autre. Là encore, il s'agit de privilégier une préparation précise et adaptée et le jury tient à répéter que certains candidats, malgré une méconnaissance manifeste du contexte d'un document, quelle que soit sa nature, ont su grâce à une méthode d'analyse appropriée, en extraire le sens explicite et implicite.

- Enfin, le jury s'est étonné et inquiété cette année, du nombre de candidats admissibles qui ne se sont pas présentés aux oraux, tout comme de ceux qui ont abandonné en cours de préparation, voire en cours d'épreuve. C'est la liberté absolue des candidats et il ne nous viendrait à l'esprit ni de juger ni de condamner mais nous tenions simplement à le noter et à rappeler aux candidats que tout abandon, à quelque étape que ce soit, équivaut à leur élimination (Art.15 de l'arrêté du 28 décembre 2009 : « Les épreuves sont notées de 0 à 20. Pour toutes les épreuves, la note éliminatoire est zéro. Lorsqu'une épreuve comporte plusieurs parties, la note zéro obtenue à l'une ou à l'autre des parties est éliminatoire. »). Il est un peu regrettable qu'arrivés au stade de l'oral, des candidats qui ne connaissent pas leur rang d'écrit, ne saisissent pas leur chance jusqu'au bout.

Ces dernières recommandations générales étant faites, il nous faut simplement revenir sur les deux changements opérés pour la session 2013. Le premier ne réclame qu'une annonce : **l'épreuve couplée d'ESD-Agir en fonctionnaire sera désormais préparée par les candidats en 3h comme la leçon et non plus en 2**. Le second mérite que l'on s'y arrête un peu plus longuement. Comme nous l'avions annoncé, **le commentaire dirigé (écrit 1) en espagnol ne fera plus l'objet que d'une seule question**, suggérant un axe qu'il appartiendra au candidat de développer. En effet, il est apparu clairement ces dernières années que les questions multiples donnaient lieu souvent à des recoupements qui se révélaient être plutôt une entrave dans la construction et dans la fluidité du propos des candidats. **Ceux-ci auront donc à proposer une introduction et une conclusion générales encadrant un développement en deux ou trois parties qui réponde à l'axe proposé par le sujet. Toute démarche cohérente et pertinente proposée par le candidat sera acceptée par le jury (qu'elle repose sur une analyse linéaire ou sur un commentaire composé)**. Afin de rendre l'évolution plus lisible aux candidats comme aux préparateurs, nous proposons sur le sujet de cette session, commentaire de l'extrait du *Burlador de Sevilla* de Tirso de Molina, un exemple de question telle qu'elle aurait pu être posée. Comme cela apparaîtra dans le détail du corrigé à suivre, l'intérêt de ce passage tenait essentiellement à sa construction en miroir selon laquelle don Juan construisait la *burla* comme Tirso construisait le drame, jeu de mise en abîme qui mettait en lumière le caractère baroque de cette *comedia* et la duplicité de don Juan, personnage à l'identité multiple au point de ne plus en avoir. Un exemple de question aurait pu être le suivant : « Estudia a través del análisis de esta escena, los mecanismos y las características que le confieren a esta comedia su carácter barroco ».

Après ce rapide passage en revue des leçons à tirer de cette première session et des conseils qui peuvent être utiles aux candidats pour préparer la session prochaine, il me reste à remercier très chaleureusement le jury, son engagement et sa disponibilité. Les membres du jury se sont, cette année encore, engagés avec rigueur et dévouement, sans compter leur peine. Ils ont écouté les candidats avec exigence et bienveillance, soucieux d'évaluer avec la plus grande équité. Enfin, je tiens à remercier le Lycée Jean-Pierre Vernant de Sèvres qui a accueilli les oraux du 24 juin au 7 juillet. Grâce à l'accueil et à la disponibilité de l'ensemble

des personnels du lycée, et grâce à l'efficacité et à la gentillesse des appariteurs engagés par le SIEC au service du concours, ces oraux ont pu se dérouler dans les meilleures conditions, tant pour le jury que pour les candidats. En cette fin de session, le jury ne peut que se réjouir de la manière dont se sont déroulées les épreuves, écrites et orales, sans incident majeur, dans un climat exigeant, courtois et bienveillant.

Caroline PASCAL
Présidente du jury du CAPES
externe/CAFEP d'espagnol

BILAN DE L'ADMISSIBILITE

Concours : EBE CAPES EXTERNE

Section / option : 0426E ESPAGNOL

Nombre de candidats inscrits : 2070
Nombre de candidats non éliminés : 1441 Soit : 69.61 % des inscrits.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admissibles : 598 Soit : 41.50 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 0029.70 soit une moyenne de : 04.95 / 20

Moyenne des candidats admissibles : 0044.97 soit une moyenne de : 07.50 / 20

Rappel

Nombre de postes : 273

Barre d'admissibilité : 0032.25 (soit un total de : 05.38/ 20)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 6)

Concours : EBF CAFEP CAPES-PRIVE

Section / option : 0426E ESPAGNOL

Nombre de candidats inscrits : 498
Nombre de candidats non éliminés : 320 Soit : 64.26 % des
inscrits.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admissibles : 87 Soit : 27.19 % des non
éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 0027.38 soit une moyenne de : 04.57 / 20

Moyenne des candidats admissibles : 0047.64 soit une moyenne de : 07.94 / 20

Rappel

Nombre de postes : 40

Barre d'admissibilité : 0039.75 (soit un total de : 06.63 / 20)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 6)

ADMISSIBILITE

Répartition par académies

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option 0426E ESPAGNOL

		Nb. Inscrits	Nb. Présents	Nb. Admissibles
A02	D' AIX-MARSEILLE	102	62	35
A03	DE BESANCON	24	18	12
A04	DE BORDEAUX	164	123	53
A05	DE CAEN	33	25	14
A06	DE CLERMONT-FERRAND	31	21	11
A07	DE DIJON	42	37	22
A08	DE GRENOBLE	67	48	18
A09	DE LILLE	140	98	37
A10	DE LYON	105	74	35
A11	DE MONTPELLIER	126	92	35
A12	DE NANCY-METZ	51	44	10
A13	DE POITIERS	38	23	5
A14	DE RENNES	93	77	41
A15	DE STRASBOURG	26	17	7
A16	DE TOULOUSE	128	80	41
A17	DE NANTES	102	84	32
A18	D' ORLEANS-TOURS	55	43	18
A19	DE REIMS	44	37	14
A20	D' AMIENS	60	44	15
A21	DE ROUEN	48	37	16
A22	DE LIMOGES	29	21	11
A23	DE NICE	55	36	16
A27	DE CORSE	6	1	1
A28	DE LA REUNION	60	44	9
A31	DE LA MARTINIQUE	47	29	4
A32	DE LA GUADELOUPE	33	22	4
A33	DE LA GUYANE	9	3	0
A40	DE LA NOUVELLE CALEDONIE	3	1	0
A41	DE LA POLYNESIE FRANCAISE	8	4	4
A90	PARIS - VERSAILLES – CRETEIL	339	208	78

ADMISSIBILITE

Répartition par académies

Concours EBF CAFEP CAPES-PRIVE

Section / option 0426E ESPAGNOL

		Nb. Admis	Nb. Présents	Nb. admissibles
A02	D' AIX-MARSEILLE	22	14	5
A03	DE BESANCON	3	2	0
A04	DE BORDEAUX	58	40	11
A05	DE CAEN	14	8	3
A06	DE CLERMONT-FERRAND	8	6	1
A07	DE DIJON	5	3	3
A08	DE GRENOBLE	14	11	3
A09	DE LILLE	25	15	5
A10	DE LYON	27	17	5
A11	DE MONTPELLIER	32	26	5
A12	DE NANCY-METZ	11	8	2
A13	DE POITIERS	9	4	1
A14	DE RENNES	49	37	13
A15	DE STRASBOURG	5	3	1
A16	DE TOULOUSE	23	14	1
A17	DE NANTES	32	24	8
A18	D' ORLEANS-TOURS	17	12	2
A19	DE REIMS	11	9	1
A20	D' AMIENS	8	4	1
A21	DE ROUEN	13	7	2
A22	DE LIMOGES	3	1	0
A23	DE NICE	14	1	0
A27	DE CORSE	2	1	0
A28	DE LA REUNION	6	3	0
A31	DE LA MARTINIQUE	4	2	1
A32	DE LA GUADELOUPE	2	0	0
A40	DE LA NOUVELLE CALEDONIE	1	0	0
A41	DE LA POLYNESIE FRANCAISE	1	0	0
A90	PARIS - VERSAILLES – CRETEIL	79	46	12

STATISTIQUES DES EPREUVES ECRITES

NOTES MINI ET MAXI DES EPREUVES ECRITES

CAPES				
	NOTE MINI	NOTE MAXI	TOTAL MINI	TOTAL MAXI
101	101	101	101	101
PRESENTS	00.00	17.00	00.75	87.75
ADMISSIBLES	02.00	17.00	32.25	87.75
102	102	102	102	102
PRESENTS	00.00	15.50	0.75	87.75
ADMISSIBLES	01.00	15.50	32.25	87.75
CAFEP				
101	101	101	101	101
PRESENTS	00.00	14.00	00.00	73.50
ADMISSIBLES	04.00	14.00	39.75	73.50
102	102	102	102	102
PRESENTS	00.00	13.50	01.50	73.50
ADMISSIBLES	03.50	13.50	39.75	73.50

MOYENNES DES EPREUVES ECRITES

	CAPES ECRIT 1	CAPES ECRIT 2	CAFEP ECRIT 1	CAFEP ECRIT 2
INSCRITS	2070	2070	498	498
PRESENTS	1452	1445	325	325
ADMISSIBLES	598	598	87	87
MOY.	05.15	04.71	04.67	04.39
PRESENTS				
MOY.	07.38	07.61	07.55	08.33
ADMISSIBLES				
ECART-TYPE	02.81	03.30	02.63	03.29
PRESENTS				
ECART-TYPE	02.53	2.68	02.16	02.18
ADMISSIBLES				

BILAN DE L'ADMISSION

Concours : EBE CAPES EXTERNE

Section / option : 0426E ESPAGNOL

Nombre de candidats admissibles :	603		
Nombre de candidats non éliminés :	561	Soit : 93.03	% des admissibles.
<i>Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).</i>			
Nombre de candidats admis sur liste principale :	273	Soit : 48.66	% des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire :	0		
Nombre de candidats admis à titre étranger :	0		

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Moyenne des candidats non éliminés :	0091.57	(soit une moyenne de :	07.63	/ 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0112.99	(soit une moyenne de :	09.42	/ 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire :		(soit une moyenne de :		/ 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de :		/ 20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés :	46.75	(soit une moyenne de :		/ 20)
07.79	/ 20)		
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0062.70	(soit une moyenne de :		/ 20)
10.45	/ 20)		
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire :		(soit une moyenne de :		/ 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de :		/ 20)

Rappel

Nombre de postes :	273		
Barre de la liste principale :	0088.50	(soit un total de :	07.38 / 20)

(Total des coefficients : 12 dont admissibilité : 6 admission : 6)

BILAN DE L'ADMISSION

Concours : EBF CAFEP CAPES-PRIVE

Section / option : 0426E ESPAGNOL

Nombre de candidats admissibles :	86		
Nombre de candidats non éliminés :	81	Soit : 94.19	% des admissibles.
<i>Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).</i>			
Nombre de candidats admis sur liste principale :	40	Soit : 49.38	% des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire :	0		
Nombre de candidats admis à titre étranger :	0		

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Moyenne des candidats non éliminés :	0091.66	(soit une moyenne de :	07.64	/ 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0109.59	(soit une moyenne de :	09.13	/ 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire :		(soit une moyenne de :		/ 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de :		/ 20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés :	44.10	(soit une moyenne de :		/ 20)
07.35	/ 20)		
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0058.99	(soit une moyenne de :		/ 20)
09.83	/ 20)		
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire :		(soit une moyenne de :		/ 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de :		/ 20)

Rappel

Nombre de postes :	40		
Barre de la liste principale :	0087.75	(soit un total de :	07.31 / 20)

(Total des coefficients : 12 dont admissibilité : 6 admission : 6)

ADMISSION

Répartition par profil type

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option 0426E ESPAGNOL

Profession		
Nb. admissibles	Nb. Présents	Nb. admis
0010	ELEVE D'UNE ENS	
0011	ETUDIANT	
0102	PROFESSIONS LIBERALES	
0103	CADRES SECT PRIVE CONV COLLECT	
0104	SALARIES SECTEUR TERTIAIRE	
0107	SANS EMPLOI	
0112	FORMATEURS DANS SECTEUR PRIVE	
3000	ENSEIGNANT DU SUPERIEUR	
3015	MILITAIRE	
3017	PERS ENSEIG NON TIT FONCT PUB	
3019	ENSEIG NON TIT ETAB SCOL.ETR	
5534	CERTIFIE	
5594	PEGC	
7591	VACATAIRE DU 2ND DEGRE	
7595	VACATAIRE ENSEIGNANT DU SUP.	
7760	MAITRE AUXILIAIRE	
7790	CONTRACTUEL 2ND DEGRE	
7792	CONTRACTUEL APPRENTISSAGE(CFA)	
7862	ASSISTANT D'EDUCATION	
8430	CONTRACT ENSEIGNANT SUPERIEUR	

Concours EBF CAFEP CAPES-PRIVE

Section / option 0426E ESPAGNOL

Profession		
Nb. Admissibles	Nb. Présents	Nb. admis
0011	ETUDIANT	
0107	SANS EMPLOI	
3000	ENSEIGNANT DU SUPERIEUR	
3028	PERS FONCT TERRITORIALE	
4002	MAITRE DELEGUE	
5534	CERTIFIE	
7591	VACATAIRE DU 2ND DEGRE	
7595	VACATAIRE ENSEIGNANT DU SUP.	
7760	MAITRE AUXILIAIRE	
7790	CONTRACTUEL 2ND DEGRE	
7862	ASSISTANT D'EDUCATION	

ADMISSION

Répartition par académies

Concours EBE CAPES EXTERNE
Section / option 0426E ESPAGNOL

		Nb.admissibles	Nb. Présents	Nb. admis
A02	D' AIX-MARSEILLE	35	35	18
A03	DE BESANCON	12	12	5
A04	DE BORDEAUX	53	53	17
A05	DE CAEN	14	14	6
A06	DE CLERMONT-FERRAND	11	11	7
A07	DE DIJON	21	21	8
A08	DE GRENOBLE	18	18	11
A09	DE LILLE	37	37	19
A10	DE LYON	41	41	12
A11	DE MONTPELLIER	35	35	9
A12	DE NANCY-METZ	10	10	3
A13	DE POITIERS	5	5	4
A14	DE RENNES	41	41	26
A15	DE STRASBOURG	7	7	5
A16	DE TOULOUSE	41	41	24
A17	DE NANTES	32	32	14
A18	D' ORLEANS-TOURS	18	18	9
A19	DE REIMS	14	14	7
A20	D' AMIENS	15	15	1
A21	DE ROUEN	16	16	10
A22	DE LIMOGES	11	11	6
A23	DE NICE	16	16	6
A27	DE CORSE	1	1	0
A28	DE LA REUNION	9	9	4
A31	DE LA MARTINIQUE	4	4	3
A32	DE LA GUADELOUPE	3	3	1
A41	DE LA POLYNESIE FRANCAISE	4	4	0
A90	PARIS - VERSAILLES – CRETEIL	79	79	38

Concours EBF CAFEP CAPES-PRIVE**Section / option 0426E ESPAGNOL**

		.Nb.Admissibles	Nb.Présents	Nb. admis
A02	D' AIX-MARSEILLE	5	5	3
A04	DE BORDEAUX	11	11	5
A05	DE CAEN	3	3	2
A06	DE CLERMONT-FERRAND	1	1	0
A07	DE DIJON	3	3	1
A08	DE GRENOBLE	3	3	3
A09	DE LILLE	5	5	2
A10	DE LYON	5	5	3
A11	DE MONTPELLIER	5	5	3
A12	DE NANCY-METZ	2	2	1
A13	DE POITIERS	1	1	1
A14	DE RENNES	12	12	7
A15	DE STRASBOURG	1	1	1
A16	DE TOULOUSE	1	1	0
A17	DE NANTES	8	8	1
A18	D' ORLEANS-TOURS	2	2	1
A19	DE REIMS	1	1	1
A20	D' AMIENS	1	1	1
A21	DE ROUEN	2	2	1
A23	DE NICE	1	1	0
A31	DE LA MARTINIQUE	1	1	0
A90	PARIS - VERSAILLES – CRETEIL	12	12	3

STATISTIQUES DES EPREUVES ORALES

CAPES : MOYENNE PAR EPREUVE ORALE

Epreuve	Admissibles	Présents	Admis	Moy.Présents	Admis	Ecart type présents	Ecart-type admis
ORAL 1 PARTIE 1	603	566	273	03.69	05.01	02.06	01.87
ORAL 1 PARTIE 2	603	566	273	03.82	04.89	01.76	01.62
ORAL 2 PARTIE 1	603	566	273	05.36	07.36	03.05	02.79
ORAL 2 PARTIE 2	603	566	273	02.71	03.64	01.65	01.53

CAFEP : MOYENNE PAR EPREUVE ORALE

Epreuve	Admissibles	Présents	Admis	Moy.Présents	Admis	Ecart type présents	Ecart- type admis
ORAL 1 PARTIE 1	86	66	40	03.26	04.16	01.85	01.95
ORAL 1 PARTIE 2	86	66	40	03.79	04.68	01.62	01.74
ORAL 2 PARTIE 1	86	66	40	05.05	07.16	02.92	02.37
ORAL 2 PARTIE 2	86	66	40	02.60	03.67	01.61	01.44

CAPES : TOTAUX PAR EPREUVE ORALE

Epreuve	Note Mini.	Note Maxi.	Total Mini.	Total Maxi.	Note Mini.	Note Maxi.	Total Mini.	Total Maxi.
ORAL 1 PARTIE 1	00.25	09.50	06.00	109.50	01.00	09.50	24.75	109.50
ORAL 1 PARTIE 2	00.50	09.50	06.00	109.50	00.75	09.50	24.75	109.50
ORAL 2 PARTIE 1	00.25	14.00	06.00	109.50	00.75	14.00	24.75	109.50
ORAL 2 PARTIE 2	00.25	06.00	06.00	109.50	00.25	06.00	24.75	109.50

CAFEP : TOTAUX PAR EPREUVE ORALE

Epreuve	Note Mini.	Note Maxi.	Total Mini.	Total Maxi.	Note Mini.	Note Maxi.	Total Mini.	Total Maxi.
ORAL 1 PARTIE 1	00.75	09.50	12.75	99.75	01.25	09.50	36.75	99.75
ORAL 1 PARTIE 2	01.00	09.00	12.75	99.75	01.00	09.00	36.75	99.75
ORAL 2 PARTIE 1	00.50	11.00	12.75	99.75	01.75	11.00	36.75	99.75
ORAL 2 PARTIE 2	00.50	06.00	12.75	99.75	00.50	06.00	36.75	99.75

EPREUVE DU COMMENTAIRE DIRIGE (ECRIT 1) :

PRESENTATION

L'épreuve du commentaire porte depuis deux ans maintenant sur un texte hors programme qui peut relever de toute époque et de tout type de support (texte de littérature comme de civilisation), provenant aussi bien d'Espagne que d'Amérique Latine. S'il est certain que, pour aborder cette épreuve, les candidats doivent mobiliser les connaissances de culture hispanique générale acquises tout au long de leur formation, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'une épreuve essentiellement technique, pour laquelle on attend des candidats une bonne maîtrise de la méthodologie du commentaire de texte. En effet, si des documents d'accompagnement sont fournis, ceux-ci doivent seulement servir d'appoint permettant aux candidats de confirmer leurs connaissances et de bien restituer le texte dans un contexte historique ou littéraire important, afin de mieux pouvoir apprécier toute la spécificité et les enjeux textuels que le commentaire doit mettre en relief.

L'extrait de *El burlador de Sevilla* proposé à l'étude des candidats cette année s'accompagnait de trois documents annexes : un rappel critique de l'œuvre théâtrale de Tirso de Molina et de sa situation dans le courant dramatique de l'époque ; un résumé de l'action complète de la pièce, fort utile, et qui aurait dû faciliter la compréhension de la situation dramatique du fragment et l'identification des personnages et des enjeux de l'extrait ; et enfin une appréciation critique du personnage de Don Juan, proposant deux interprétations différentes des derniers vers du fragment, ce qui garantissait a priori les candidats contre un éventuel contre-sens.

Au vu de l'utilisation faite par de nombreux candidats des documents annexes, il n'est pas inutile de rappeler que ces derniers sont des documents d'appoint, et donc ne doivent pas donner lieu à une analyse dont il serait rendu compte dans la copie. Ils ne doivent pas non plus être cités sans guillemets, à la manière d'un «copier/coller» déguisé : le contenu des documents annexes ne saurait en aucun cas remplacer une analyse du texte lui-même. C'est l'étude du texte dans sa spécificité qui est primordiale, et les documents annexes ne doivent servir qu'à confirmer ou enrichir éventuellement un commentaire pertinent du texte, et non pas donner lieu à une étude ni à un plagiat.

Une autre attente fondamentale des correcteurs est bien sûr, de la part de candidats amenés à l'enseigner, une excellente maîtrise de la langue espagnole: il ne s'agit pas seulement d'un maniement parfaitement correct, mais aussi d'une aptitude à rendre compte des nuances et subtilités du texte soumis à l'étude de la manière la plus précise (et élégante) possible du point de vue linguistique. Ce qui suppose une connaissance et un emploi pertinent des outils techniques d'analyse, et un certain recul critique vis-à-vis du texte. Or, force est de constater que le niveau linguistique est trop souvent mauvais (manque de connaissances lexicales —certains mots courants sont méconnus ou confondus— grosses lacunes syntaxiques, méconnaissance des conjugaisons —barbarismes, fautes de temps— tournures « françaises », accentuation très fantaisiste, fautes d'orthographe etc.). Les candidats sont donc invités à travailler très sérieusement cet aspect de leur formation d'hispanistes.

Enfin, on ne saurait assez recommander aux candidats, durant leur formation d'hispanistes, de lire en abondance tout type de littérature, espagnole et latinoaméricaine. Il n'est pas inutile non plus de fréquenter assidûment les œuvres classiques dans la mesure où, souvent moins familières aux candidats, elles risquent plus encore que d'autres de donner lieu

à de multiples contre-sens. Enfin, il peut être nécessaire d'avoir quelques éléments de contexte pour une compréhension plus fine des textes eux-mêmes.

Ainsi, était-il important par exemple d'avoir en tête, pour un extrait de théâtre espagnol du Siècle d'or, que celui-ci était représenté non pas dans un théâtre «à l'italienne» en demi-cercle, où la scène, profonde, est fermée par un rideau et les coulisses situées de chaque côté, mais dans un *corral de comedias*, cour d'immeubles ou *patio* rectangulaire dans lequel le mur du fond servait à adosser le *tablado*. Les spectateurs se tenaient debout dans le patio, sauf quelques grands personnages, pour qui l'on installait des chaises directement sur les côtés de la scène, et d'autres qui louaient les *apostentos* des immeubles contigus le temps de la représentation. Les femmes se trouvaient à part dans la *cazuela*, tandis que le public des *mosqueteros* se tenait devant la scène.



Le fond de la scène, donnant accès aux coulisses (*bastidores*), se divisait en trois espaces distincts, matérialisés par des piliers qui les séparaient, formant ainsi trois ouvertures. Cette organisation se reproduisait à l'étage, formant au-dessus des trois premières ouvertures trois autres, sur un premier niveau délimité par une galerie, et trois autres sur un second niveau, lui-même délimité par une seconde galerie. On avait ainsi une organisation de l'espace scénique en neuf «niches» qui, chacune, pouvait servir à matérialiser un espace dramatique différent. Il n'y avait pas de décors, ou alors un décor minimaliste. La représentation avait lieu de jour, et seuls quelques accessoires jouaient un rôle de synecdoque pour désigner la nuit (un bougeoir, par exemple, ou bien un costume).

Dans notre fragment, la didascalie informait que la scène se passait «*de noche*», mais pour le spectateur de l'époque, c'est la situation qui fait comprendre qu'il fait nuit : dans la rue (au niveau du *tablado* : «*pasea el tablado*») avec ses musiciens, Mota s'apprête à *rondar* (donner la sérénade) à une dame. De plus, les *acotaciones internas* ou indications fournies par le dialogue confirment cette situation : les questions initiales sur l'identité des deux protagonistes («*¿Es don Juan?*» «*¿Es el marqués?*» v. 1531) servent aussi à suggérer au spectateur que la scène se déroule de nuit, moment propice aux confusions et méprises.

Une juste représentation mentale de l'espace scénique permettait aussi de comprendre l'organisation du mouvement du fragment : Mota et les musiciens entrent en scène par l'une des trois ouvertures du niveau du *tablado*, tandis que Don Juan et Catalinón étaient déjà sur scène. Lorsque Mota désigne la fenêtre derrière laquelle est censée se trouver "Beatriz" («*Veis aquella celosía*», v. 1573), il montre certainement une des trois ouvertures au niveau de la première galerie. Lorsque Don Juan et Catalinón quittent le Marquis («*Don Juan- Adios, marqués*» «*Catalinón- ¿Dónde vamos?* v. 1580), on comprend que ceux-ci se dirigent vers une ouverture du niveau du *tablado*, tandis que Mota et les musiciens s'en vont vers une direction opposée («*Músicos-¿A dónde guía la danza?*» / «*Mota- Cal de la Sierpe guiad*», vv. 1599-1600), entrant finalement en coulisses pour laisser la scène vide quelques secondes. Quand enfin on entend les voix de Doña Ana et de Don Juan, on comprend qu'on se trouve dans un nouvel espace dramatique (la maison de Don Gonzalo), et on peut supposer qu'Ana se trouve dans ses appartements, matérialisés par une ouverture du premier niveau, tandis que, quand apparaît Don Gonzalo (*Sale el Comendador, medio desnudo, con espada y rodela*), v. 1608), il sort d'une des ouvertures du niveau de la scène, où il va se battre avec Don Juan.

Une bonne connaissance des codes dramatiques du Siècle d'or aurait dû permettre également d'éviter de voir dans cette apparition de Don Gonzalo «*medio desnudo, con espada y rodela*» (v. 1608) un épisode comique, qui serait opposé au *decoro* en vigueur à l'époque : Don Gonzalo n'est pas "à moitié nu", il est juste «en traje de noche» (en chemise de nuit) puisque la scène se passe la nuit, et il n'a eu que le temps de saisir son épée et son bouclier pour se lancer à la poursuite de celui qui a déshonoré sa fille.

Toujours pour ce qui relève d'une bonne connaissance des codes dramatiques classiques, la relation entre Don Juan et Catalinón n'est pas une relation de domination abusive qui laisserait apparaître le côté tyranique et manipulateur de Don Juan, mais la relation de supériorité normale de tout *galán* noble avec son serviteur *gracioso*, timoré et comique par définition.

Finalement, une fréquentation plus habituelle des pièces du Siècle d'or aurait dû permettre aux candidats de savoir que le texte composé de vers octosyllabes rimant abba était en *redondillas*, et qu'un octosyllabe peut se répartir sur le *parlamento* de deux personnages, comme dans le vers déjà cité («*Don Juan- Adios, marqués*» «*Catalinón- ¿Dónde vamos?* v. 1580), où même si elles sont présentées sur deux lignes différentes, ces deux répliques font partie d'un seul et même octosyllabe. Tous les vers rimaient donc bien, et il n'en manquait pas, contrairement à ce qu'on a pu lire dans certaines copies.

CORRIGÉ COMMENTÉ

Afin de fournir aux candidats de la session 2012 des éléments de réponse, nous proposons, à titre indicatif, des pistes de réflexion sur le texte proposé dans le seul but de leur exposer ce qu'il était possible d'entreprendre sur ce libellé tant du point de vue de la méthode que de celui des connaissances.

Afin de clarifier les attentes du jury et d'aider les candidats à mieux se préparer à cette épreuve écrite, les réponses en espagnol sont assorties de quelques conseils méthodologiques en français et en italique. Ce rapport concernant le commentaire dirigé en langue espagnole suit la ligne du précédent rapport qui met l'accent sur un certain nombre d'exigences essentielles : une bonne maîtrise technique de l'exercice, une bonne méthode d'analyse et

d'argumentation, une bonne maîtrise de la langue et enfin une bonne culture hispanique générale au sens large.

1. Indique la estructura del fragmento y comente la articulación de las distintas secuencias, destacando el hilo conductor e insistiendo en su especificidad dramática.

Le texte proposé à l'analyse est extrait de El Burlador de Sevilla, une des oeuvres majeures de la littérature espagnole que les candidats, futurs enseignants d'espagnol, auront sans doute lue au cours de leur formation universitaire. Le sujet donné cette année a montré combien le théâtre et ses mécanismes étaient mal maîtrisés par la majorité des candidats qui ont compris le terme « dramatique » au sens de « triste » et qui ont parfois complètement éludé la théâtralité du passage. Rappelons que le texte de théâtre est écrit pour être représenté et cette spécificité suggère un mode de lecture particulier, car c'est seulement par sa "mise en scène" que l'œuvre dramatique acquiert une signification définitive. Le fonctionnement de l'action théâtrale sera mis en évidence par l'analyse des deux niveaux d'écriture du texte dramatique : dialogues et didascalies. Si les dialogues sont la voix des personnages, les didascalies sont la voix de l'auteur et aident le lecteur à comprendre l'action et à construire imaginativement les décors et les personnages. Pour aborder un support théâtral, plusieurs éléments sont à prendre en compte tels que la situation théâtrale et la spécificité dramatique. Cet aspect de la question a d'ailleurs été le plus maltraité par les candidats : absence de remarques sur la situation de communication, sur le mode d'interlocution, sur l'importance des apartés, sur la construction de l'espace dramatique, sur ce qui relève finalement de l'écriture dramatique. Trop nombreux sont ceux qui se sont plus attachés au caractère événementiel du texte et aux relations entre les personnages qu'au texte lui-même en tant que tel. Qu'il nous soit donc permis de redire qu'un repérage des champs lexicaux ne constitue pas une analyse mais présente à peine le travail primaire de lecture du texte effectué par le candidat.

Le jury a tout de même eu l'occasion de lire nombre de bons commentaires, basés sur une lecture scrupuleuse du texte, cherchant à en démonter les mécanismes et à en proposer une interprétation convaincante et personnelle.

Lorsqu'une question comporte plusieurs volets, il est essentiel de veiller à traiter les différents aspects soumis à la réflexion du candidat. Pour cette première question par exemple, beaucoup de candidats ont omis de justifier l'enchaînement des différentes séquences et n'ont proposé aucun axe ou un axe partiel voire erroné. Or, il s'agissait dans cette question de délimiter avec rigueur les différentes articulations du texte, ce qui ne signifie pas découper le texte en plusieurs parties mais montrer la cohérence du passage, son déroulement, la place stratégique qu'il occupe dans la dynamique de l'œuvre. Les candidats confondent trop souvent analyse de la structure et description de celle-ci : il ne s'agissait pas de raconter ou de résumer mais bien de montrer la dynamique interne du passage, d'en analyser les charnières.

Le jury conseille aux candidats de définir les termes de la question, de s'appuyer dans la préparation sur une définition correcte des concepts, de façon à délimiter le champ de la réponse et à éviter la paraphrase à laquelle succombent encore trop de candidats. La paraphrase n'est pas une analyse ni un commentaire mais une façon différente de redire le texte. Le jury s'attend à trouver dans les réponses des candidats une réelle analyse du texte

littéraire proposé. Or, l'analyse littéraire requiert une attention portée au texte, ce qui veut dire à sa structure, son rythme, ses différents aspects lexicaux et sémantiques, etc...

Il convient également de lire très attentivement le libellé des questions car une lecture superficielle du texte conduit trop souvent à des digressions voire à des hors sujets regrettables. Le commentaire de texte ne doit pas être un prétexte à un plaquage de connaissances sur la Comedia Nueva, sur la littérature baroque ou encore sur le déclin de l'économie espagnole au Siècle d'Or ! Les connaissances doivent avant tout servir à étayer, éclairer, nuancer la démonstration du candidat et ne peuvent donc en aucun cas se substituer à l'analyse du texte. Le commentaire du texte de Tirso de Molina a donné lieu à des confusions entre les termes « dramatique », « tragique » ou encore « pathétique » et à de graves contresens telle que l'apparition de Don Gonzalo « medio desnudo, con espada y rodela » (v. 1608) perçue par les candidats comme un épisode comique. Le candidat doit exercer son esprit critique face à un texte théâtral qu'il ne doit surtout pas prendre au pied de la lettre : Don Gonzalo n'est pas "à moitié nu", il est juste « en traje de noche » (en chemise de nuit) puisque la scène se passe la nuit ! Une pratique assidue de l'exercice du commentaire dirigé et une fréquentation plus habituelle des comedias auraient dû permettre aux candidats de se prémunir contre ces écueils.

- **Presentación/introducción**

Cette première question du commentaire dirigé devait permettre de "problématiser" le sujet et de faire apparaître clairement les développements et le plan. Nul n'est tenu de présenter longuement l'auteur de l'oeuvre en question, encore moins par des poncifs tels que "Tirso de Molina es el gran creador del personaje de Don Juan". Remettre l'extrait en contexte ne signifie pas non plus résumer la pièce pendant une demi-page, voire une page. Dès l'introduction, il convient d'amorcer une réflexion et de proposer une problématique, un fil conducteur, et un plan motivé qui laissera apparaître une progression interne au devoir.

-Este texto es un fragmento de la comedia atribuida a Tirso de Molina titulada *El Burlador de Sevilla*, comedia seria de 1630. Se caracteriza por su coherencia dramática y su espléndida eficacia escénica y poética.

- Este episodio se inserta en la primera parte de la obra que se caracteriza por las ofensas actuadas por Don Juan.

-Tras gozar a la pescadora Tisbea, bajo promesa de matrimonio, Don Juan la abandona, robándole sus propias yeguas para la huida. Tisbea se lamenta desesperada y sus gritos terminan, patéticamente, el acto primero. Vuelve a Sevilla, en donde el Rey se ha enterado de su delito en Nápoles, y pretende aplacar los ánimos de las víctimas casando a la Duquesa con Don Juan, y al Duque Octavio con doña Ana, hija del Comendador. Pero sucede que Ana ama a su primo, el Marqués de la Mota, y le hace llegar un papel por intermedio de Don Juan, para que la rapte y la despose; Don Juan, amigo del Marqués, le traiciona y repite el engaño de Nápoles, pero es descubierto por el Comendador.

- Conviene subrayar el molde binario de la obra: cuatro mujeres burladas, agrupadas de dos en dos según la clase social: dos nobles (Isabela, Ana) y dos plebeyas (Tisbea y Aminta) y cada engaño en dos fases : burla y huida.

-En este pasaje, don Juan Tenorio, el personaje principal de la obra, y su amigo el marqués de la Mota pasean de noche por Sevilla acompañados por Catalinón, el criado de Don Juan. Se proponen ir a visitar prostitutas sevillanas, pero el lector comprende rápidamente que don Juan tiene otro objetivo: burlar a la dama amada por Mota haciéndose pasar por él.

- Estructura

Le commentaire de l'extrait de El burlador de Sevilla comportait une première question dont le premier versant portait sur la structure du texte. Il importe au jury de faire savoir aux candidats que toute structure proposée a été acceptée à partir du moment où elle a été justifiée et argumentée. Il n'en demeure pas moins qu'une structure justifiée par des arguments de type 'objectif' c'est-à-dire non thématiques (donc non axés sur le contenu sémantique du texte), mais bien centrés sur des critères textuels indubitables comme le sont le temps, l'espace, les personnages ou le discours ont été particulièrement appréciés.

Ainsi, il était bienvenu de se fonder sur la constatation du fait que la scène reste vide après le vers 1604, supposant la sortie de scène des deux personnages ou entités qui y étaient présentes depuis le début du texte (Mota et les musiciens), et un changement d'espace dramatique puisque le mouvement se clôt sur le désir des protagonistes de se rendre «Cal de la Sierpe» (v. 1600), et que l'action se déroule à partir du vers 1605 devant la maison de Don Gonzalo et Doña Ana. Ce critère scénographique soulignant le changement d'espace et le changement de personnages (on ne revoit pas Mota ni les musiciens, dont le couplet ouvre et ferme le premier mouvement, même si l'estribillo est répété au vers 1536) permet donc d'organiser le texte en deux grands mouvements de dimensions inégales. Il ne faut pas que les candidats s'inquiètent parce que les mouvements qu'ils détacheraient seraient «déséquilibrés»: le texte de Tirso continue évidemment après la fin du fragment proposé à l'étude, et si le premier mouvement présente une extension textuelle supérieure au second, cela est uniquement dû au découpage proposé du texte.

Par ailleurs, il était intéressant de remarquer que chacun des mouvements s'organise autour des didascalies marquant un changement ou un déplacement des personnages: le premier sous-mouvement du premier mouvement est délimité par la sortie de scène de Don Juan et Catalinón, présents depuis le début avec Mota et les musiciens qui, eux, restent sur scène jusqu'à la fin du premier mouvement, comme le marque la didascalie qui suit le vers 1604 (Vanse, y dice doña Ana, dentro). De la même manière, le second mouvement s'organise en deux sous-mouvements liés à l'apparition sur scène du Comendador (Sale el Comendador, medio desnudo, con espada y rodela): durant le premier sous-mouvement, on entend la voix de doña Ana pendant que Don Juan est sur scène, tandis que dans le second, doña Ana est visible, et le Comendador apparaît. A côté de cette structure, argumentée à partir de données textuelles objectives qui découlent directement de la nature dramatique du fragment, on le répète, le jury a accepté comme satisfaisante toute autre proposition pourvu qu'elle ait été argumentée et justifiée, y compris sur des critères thématiques.

-Proponemos dos grandes secuencias que pueden dividirse a su vez en dos secciones:

-Primera secuencia: vv. 1525-1604

-Primera sección: 1525- 1585: Se inicia este primer trozo con los efectos teatrales de la música: serenatas que ofrece Mota a doña Ana. Mota viene eufórico, en previsión del encuentro con su amada. El estribillo, de tipo sereno aunque no falta un serio tono concomitante, sirve también de hilo director del pasaje. Se dirige claramente a Mota que está esperando con impaciencia reunirse con su amada Ana. O así lo entiende Mota como el espectador en un primer tiempo.

La función de los versos cantados no es mero adorno postizo: sirven de punto de arranque, estructuran el fragmento y permiten comentar la acción (función del coro antiguo). Los dos versos octosilábicos cantados por los músicos forman un pareado y parten de un refrán tradicional conocido: « Quien espera desespera » (aspecto paremiológico (*Celui qui jouir d'un bien espère, désespère autant qu'il espère*). El estribillo se repite en los versos 1536-7, acompaña ahora la salida a escena de Don Juan y se encadena enseguida después con la pregunta nada inocente de Don Juan: « ¿Qué casa es la que miráis? » v. 1538. Aquí, el estribillo se parece a una advertencia: llega el tan famoso Burlador que « un bien gozar espera »... Hay una gradación: a medida que avanzamos en el enredo, el estribillo va cobrando otros significados.

El segundo elemento significativo de este principio es la avalancha de frases interrogativas que aluden a la identidad de los protagonistas: « ¿Quién va? », « ¿Es don Juan? », « ¿Es el marqués? », « ¿Quién puede ser sino yo? ». Don Juan consigue no pronunciar su nombre ni confirmar la hipótesis de Mota ya que a la pregunta « ¿Es don Juan? », contesta con otra pregunta « ¿Es el marqués? ». El personaje del burlador sigue siendo el hombre sin nombre » tal como se auto-define al principio de la obra (« soy un hombre sin nombre »).

En esta sección, Don Juan se prepara a burlarse de una ramera, no pagándola: « dar un perro ». Y la destinataria del « perro », no será una ramera portuguesa, sino la bellísima Doña Ana. La burla consiste aquí en pasar, sin avisar, de una Lisboa a la otra, por el juego de la ambigüedad. Cualquiera que sea su rango, Don Juan miente siempre, les da « perro muerto », trátase de Ana o de una cortesana. Don Juan está ya hablando en primer sentido; el espectador puede entender literalmente el perro como el doble engaño de Ana y de Mota. Mota le contesta a Don Juan ayudándole, tomando así el papel de ayudante. Cobra por tanto un papel funcional sin darse cuenta de que es él mismo víctima de la burla.

Conviene subrayar el tono bastante « ligero » así como las agudezas típicas del Barroco que caracterizan esta secuencia pero se adivinan las intenciones de Don Juan que prepara el « terreno »... Hay una mezcla de humor y de ironía dramática: imágenes escatológicas de Catalinón por ejemplo en el v. 1557, inversión de las imágenes de las dos ciudades: Lisboa noble se convierte en capital de la prostitución y Sevilla sigue siendo la misma. Asimismo, las réplicas de Don Juan son muy irónicas: éste recuerda el título nobiliario de Mota mientras que en realidad, lo ridiculiza. Además, hay una gradación en la ironía: primero, el Burlador usa el « voseo », después, le dice « señor Marqués » y por fin « Marqués ». Esta sección se caracteriza también por el humor del gracioso Catalinón: «mujer cantimplora » en el v. 1577, es un caso de sustantivos yuxtapuestos muy característico de la libertad lingüística de Tirso, Catalinón alude aquí a la costumbre de enfriar el agua en las vasijas metidas en nieve.

El marco espacial que delimita la acción es Sevilla, ciudad estimulante y libertina que se presenta entonces como el sustrato ideal para engaños y yerros. También es Sevilla la disponibilidad de las mujeres, o sea, la metrópoli del pecado. Sevilla es el pecado y Don Juan es el pecado de Sevilla. Por otro lado, es sede de la corte, Babilonia de todos los vicios: ofrece por tanto la posibilidad de un contacto más directo con el poder político y con la « protección » del rey Alfonso. A la Lisboa mítica e ideal, se contraponen la corrompida Sevilla que ofrece al Burlador injusta impunidad. Sevilla, « mayor ciudad de España », es un pedazo de Lisboa transportado a las orillas del Guadalquivir: vv. 1540-1: « A Lisboa »/ « ¿Cómo, si en Sevilla estáis? » Hay, en el barrio de las mancebías de Sevilla, una Lisboa de prostitución: la calle de la Sierpe (v. 1547). Allí, las cortesanas portuguesas reinan, y de día,

es grato dejarse tentar. Destaquemos las referencias bíblicas a Adán y Eva: « Las mil Evas » portuguesas « solicitan » a los hombres. El lenguaje bisémico, alude al Paraíso terrenal y a la tentación de la Serpiente a Eva y la oferta de los bocados de la manzana. En el Paraíso sólo hay una, aquí son muchas las tentadoras. Y aunque parezcan sabrosos los bocados, en realidad « solicitan » ('buscan', además de 'requerir a amores': bisemia del verbo « solicitar ») ducados: « con que las vidas nos quitan » en el v. 1553 (aunque nos ofrecen « bocados », en realidad, nos quitan ducados, dejándonos sin dinero). Los chistes y las agudezas sobre la prostitución en Sevilla vienen a instalar el contexto moral de la escena. Son los mismos personajes los lugares de una geografía moral. Para Don Juan y Mota que hablan de las mujeres como objeto de deseo, Sevilla toda se reduce a los placeres del burdel. Tirso de Molina hace aquí una despiadada radiografía de la vida de juerga de la nobleza. Pero Sevilla es también la ciudad que ha atestiguado desde siempre su fama de seductor mentiroso: « cantad, pues don Juan llegó » (v. 1535).

En esta sección, se tejen dos enredos (desdoblamiento de acciones): mientras Mota « espera » y « se desespera », Don Juan goza de los favores de doña Ana. Somos espectadores no sólo del drama propuesto por Tirso sino también del drama montado por Don Juan.

Los versos 1580-1586 constituyen un breve diálogo entre Don Juan y su lacayo Catalinón, dos personajes inseparables. Catalinón es un criado gracioso y amedrentado que aparece en todas las escenas previas a la seducción. Actúa aquí como un contrapunto cómico que expresa sus miedos (« ir de noche no quisiera /por esa calle cruel » vv. 1554-5) y recurre a la broma para ahuyentarlos. Secunda las empresas de su amo por miedo a las amenazas pero también tiene una función recordatoria: « no se escapa nadie de ti » v. 1583 y censura la actitud de Don Juan. Catalinón lo acompaña en sus hazañas, y aún no conforme, lo ayuda a escapar de sus consecuencias. Esta sección termina con humor: Don Juan y Catalinón se mofan de la necedad del marqués y el Burlador ya saborea con perversidad y con sorna su nueva victoria...

Segunda sección: vv. 1587-1604

Mientras Mota se felicita del perro que su amigo le va a dar a Beatrís, está pensando en « mayores favores » y en su « esperanza »... (vv. 1587-1604). Mota es un doble de Don Juan pero un doble inverso, burlado, un personaje grotesco, sin desconfianza, que ni siquiera se percata de la trampa. En realidad, se trata de una inversión cómica pero también dramática de los papeles « burlador-burlado ». Notemos también el júbilo de Mota que se parece a un galán impaciente de gozar de los favores de Ana. La efusión del caballero que se inflama, se abrasa, participa del lirismo del fragmento. Mota es el caballero del amor cortés: « Ay, noche espantosa y fría » v. 1595. La sinceridad de los sentimientos de Mota contrasta con la hipocresía de Don Juan. Los versos 1592-1598 son la perfecta ilustración del refrán: cuanto más larga sea la espera de Mota, más se intensificarán el dolor y el desengaño del caballero.

Conviene recalcar la importancia de los versos 1590-1: « todo este mundo es errar/que está compuesto de errores ». El políptoton insiste en la advertencia del coro, en la gravedad y solemnidad de la sentencia. Dichos versos constituyen un escarmiento, como una moraleja. Destaquemos la función didáctica de los músicos (lema del « deleitar aprovechando ») que recuerdan el coro de la tragedia griega al anunciar presagios funestos y profecías. La pregunta del coro en el verso 1601 « ¿qué cantaremos? » orienta de nuevo nuestra lectura: proyección en el futuro y pregunta llena de amenazas, de mal agüero. Otra vez, los malos pronósticos...

La tercera intervención del coro en los versos 1603-4 confirma el estatuto de « burlado » de Mota y su derrota: ya no hay remedio, se ha ejecutado la burla sin que él lo sepa...

Es de ver la circularidad del fragmento: círculo del que no puede salir Mota porque nadie se escapa de Don Juan. También el círculo alude a la idea de encierro y efectivamente, se encarcelará a Mota a causa de la capa.

Segunda secuencia: vv. 1605-final : Intento de ejecución rápida de la burla y fracaso de Don Juan, intervención de la instancia paterna. Desenmascaramiento del Burlador.

Esta secuencia consta a su vez de dos secciones:

1. vv. 1605-1607
2. vv. 1608-final

El último movimiento lo constituye el escándalo final en que nos enteramos de que Don Juan penetró en la habitación de doña Ana, e intentó gozar de ella. La rapidez de la transición entre los versos llenos de esperanza del marqués y la ira y desesperación de doña Ana producen un efecto de aceleración de la acción y de tensión dramática. Doña Ana es ante todo « una voz » (*dice doña Ana dentro*) que no pronuncia más que cuatro réplicas. El encadenamiento de las réplicas subraya la precipitación con la cual ejecuta Don Juan la burla y el pánico de Doña Ana. El enfrentamiento verbal entre Don Juan y Doña Ana es muy rápido: ésta pide la muerte del caballero. En efecto, las dos soluciones que la época da a los delitos contra el honor son: la boda o la muerte del Burlador. Doña Ana pretendía burlar a su padre y al rey pero es burlada por Tenorio. Doble lectura otra vez...

La acotación nos precisa que cambiamos de espacio « dentro », ya no estamos en la calle, o sea en un lugar abierto y exterior, sino más bien en un espacio interior y cerrado, propicio a las artimañas del caballero. El espacio de la burla es el palacio del Comendador. Para Don Juan, la Lisboa del sexo, la calle de la Sierpe y el palacio del Comendador es lo mismo. Destaca la hegemonía del « yo » donjuanesco y entonces la soberbia de Don Juan que sabe quién es, hijo de un privado y el burlador más famoso de Sevilla. El verbo « ser » insiste en la identidad proteica de Don Juan, « un hombre sin nombre », una máscara. Don Juan es un actor y presenciamos de hecho una escena de « teatro dentro del teatro ».

vv. 1608-1610: Sale a escena don Gonzalo « medio desnudo » que representa la instancia paterna : asume en efecto la función paterna que nadie es capaz de asumir, la de castigar al Burlador. Y también es el único padre que va a enfrentarse en vida al perturbador. Es de observar la precipitación y el pánico con que sale a escena don Gonzalo. « La espada » es el símbolo de la venganza y del duelo: a don Gonzalo se le otorga el papel de ejecutor de la justicia divina, único representante de las mujeres deshonradas. En cuanto a « la rodela », es el atributo del defensor, figura de autoridad que será la estatua. Don Gonzalo no ve la escena sino que oye la voz (casi *en off*) de Ana.

Hilo conductor:

Rappel:

La définition la plus stricte de la problématique centrale du travail est fondamentale dans la mesure où c'est bien le choix de la problématique qui permet de tracer le fil conducteur du travail. Lancée dès le départ de la démarche analytique comme un enjeu ou un projet, elle est la question que soulève le texte. L'axe de lecture cherchera donc à identifier

des hypothèses de sens, une compréhension possible du texte littéraire. Lorsque l'axe est proposé, le candidat doit trouver la formulation d'un parcours de lecture qui puisse l'englober.

Le commentaire doit toujours être structuré selon des idées directrices qui mettent en évidence les différents intérêts du texte. A partir de l'analyse préalable du texte, il s'agit d'en proposer une vision structurée et cohérente. Le jury invite les candidats à :

- hiérarchiser les différents éléments de la réponse : l'idée directrice de chaque partie doit être clairement exprimée,*
- suivre un fil conducteur : chaque paragraphe développe un argument qui justifie l'idée directrice de la partie en se fondant sur une analyse détaillée du texte,*
- rédiger avec soin les transitions : les parties décousues, procédant par accumulation de remarques d'une ou de deux phrases hors de toute organisation en paragraphes, sont trop fréquentes. Il faut penser à mettre en relief la logique de la progression dans le passage d'un paragraphe à l'autre, puis d'une partie à l'autre,*
- veiller à l'utilisation de liens logiques,*
- et enfin à choisir avec pertinence des citations, signalées par des guillemets et commentées afin d'illustrer leurs propos. Nous rappelons que les candidats doivent également trouver la juste mesure entre trop citer le texte et ne pas le citer du tout.*

Il est regrettable de constater qu'un grand nombre de candidats ne semblent pas avoir lu scrupuleusement les multiples conseils méthodologiques donnés dans le précédent rapport du jury. Nous les invitons donc à le faire.

*En ce qui concerne le fil conducteur du fragment, le jury a accepté l'axe de « **la burla** » que la plupart des candidats ont proposé pourvu que la formulation soit claire, justifiée et argumentée. Néanmoins, ce n'était pas l'axe le plus pertinent compte tenu de la deuxième question qui était centrée sur la « burla ». En effet, il était plus habile de choisir une problématique qui englobe l'ensemble du développement.*

Or, un deuxième axe satisfaisant cette condition, était possible bien que très rarement évoqué par les candidats, c'était celui de la dualité et de l'ambivalence constante qui crée tout au long de ce fragment des situations confuses et qui donne lieu à des dédoublements d'actions, de situations et de personnages.

-Primer eje de lectura: la burla sexual por cumplir (de doña Ana) y la complementaria que es la del honor de su « amigo » Mota.

El segundo eje de lectura posible no atañe a la burla propiamente dicha sino más bien a la constante dualidad de la escena que produce mucha confusión, acentuando lo equívoco y lo ambivalente de este fragmento. Además, da lugar a constantes desdoblamientos: desdoblamiento de acciones, de personajes y de discursos. Dicha dualidad, reflejo de la doblez de Don Juan, permite construir la burla. Recordemos que el doble discurso, la doble lectura, la doble verdad son características del Barroco.

Especificidad dramática de este fragmento :

Cet aspect de la question a été peu ou mal traité par l'ensemble des candidats qui ont souvent été démunis face à la définition du terme « dramatique ». Le mot « dramatique » vient de « drama », signifiant action. Le terme « dramaturgie » s'applique, non seulement à l'étude de la construction du texte de théâtre, de son écriture et de sa poétique, mais également à

l'étude du texte et de sa mise en scène. Ainsi, Patrice Pavis rappelle, dans son Dictionnaire du théâtre, que l'étymologie grecque renvoie à « l'acte de composer un drame ». Le Littré par ailleurs affecte au mot dramaturgie le sens « d'art de la composition des pièces de théâtre ». En somme, le terme désigne la « Poétique », c'est-à-dire, l'ensemble des techniques mis en œuvre par l'auteur dans sa création. La dramatisation correspond à une tension des situations et se manifeste par exemple dans les coups de théâtre, dans les silences, les gestes, les interruptions ou encore les apartés, qui, rappelons-le, sont des répliques que le personnage dit à part soi et que seul le public est censé entendre. Le terme « dramatique » n'est donc en aucun cas un synonyme de « triste », de « malheureux », de « tragique » ou de « pathétique ».

Le jury conseille aux candidats de bien organiser leur travail en fonction du temps qui leur est imparti, afin d'éviter les déséquilibres entre les deux questions et les répétitions.

En cuanto a la « especificidad dramática » del fragmento, es grande y algo compleja, ya que desde la copla de dos versos cantada por músicos en una calle de Sevilla, a proximidad de la casa de Doña Ana, hasta el « ¡Matalde ! » (v. 1616) de ésta una vez burlada, perdido su honor, se encadenan inexorablemente los hechos. Pero todo lo hizo posible ya el billete de doña Ana leído por Don Juan y que citaba a Mota de noche para que gozara de ella (lo que provocó su propio deseo sexual en Don Juan y la intención de perpetrar su burla), la confianza de Mota, el engaño programado de Don Juan que se va elaborando poco a poco, la providencial y fatal ocurrencia y coincidencia del trastrueque de capas (motivado éste por el perro que don Juan tenía que dar a la ramera « Beatrís »), y el que Mota le indique él mismo cuál es la casa de su amada... Y va a culminar el dramatismo en las dos escenas muy breves que rematan el fragmento, cuando doña Ana se da cuenta de que ha sido engañada por otro hombre que el marqués, mientras el Burlador no deja de mentir cínicamente diciendo que es el marqués, y la intervención (que le resultará fatal al Comendador) del viejo padre de la víctima que va a intentar matar al « homicida de [su] honor » (v. 1611). **Encadenamiento inexorable de los hechos y del montaje de la burla.**

Voici les points que le jury aurait aimé voir traités par les candidats :

1. Doble nivel del drama propuesto por Tirso y montado por Don Juan.
2. Presencia del coro antiguo con una evolución de la interpretación que el espectador puede dar al sentido del estribillo-refrán: de lo ligero a lo profundo, de lo burlesco a lo grave.
3. Episodio que se caracteriza por una tensa espera que intriga la curiosidad del espectador-lector: técnica de la suspensión. Notemos el arte de Tirso para graduar sutilmente la tensión dramática. Todo esto viene a dar doble sentido y doble nivel de lectura a todo el pasaje.
4. El contraste de ritmos sirve a la variedad y al dinamismo (véanse Lope de Vega en su *Arte nuevo de hacer comedias*: variedad y abundancia de aventuras). A los motivos costumbristas de las ramerías sevillanas, sucede por ejemplo el funesto desenlace de la burla a Doña Ana. El ritmo veloz sobre todo al final de este fragmento, responde al afán donjuanesco de vivir intensamente el presente fugaz. Es la técnica del dinamismo.
5. Episodio clave que anticipa el desenlace (prolepsis): comprendemos en efecto que Don Juan será castigado. Se presiente el desenlace trascendente. El engaño sufrido por Mota se puede analizar como otro caso más de 'burlador burlado'. Cuando el marqués se dirige a dar un perro muerto (una burla) a Beatriz, (sin duda compañera de las Evas de la calle de la Sierpe), Don Juan le pide que le ceda a él la diversión. Mota, tonto y magnánimo, le traspasa el perro y le presta la capa para que lo dé mejor: don Juan se va, no a casa de

Beatriz, sino a la de doña Ana, amante de Mota. Si el marqués es burlador burlado, todo confluye en la sugerencia del final. En el plano simbólico, estamos ante una premonición del final del Burlador: el muerto (Don Gonzalo de Ulloa) hará cumplir la justicia inculcando al verdadero transgresor.

6. Doble registro del fragmento: atmósfera y episodio correspondientes a dos géneros dramáticos diferentes : la comedia de enredo (con sus seducciones, engaños, abandonos etc...) y la comedia teológica (con las amonestaciones dirigidas a Don Juan, con su obstinación etc... ver también los vv. 1590-1).
7. Mezcla de tonalidades: humor escatológico de Catalinón, ironía, cinismo y sorna de Don Juan, aumento de la tensión dramática, tono solemne, grave y didáctico, lirismo de los coros y final trágico que acabará con la muerte del Comendador. La muerte de Don Gonzalo de Ulloa exigirá una expiación.
8. Burla que quiebra un equilibrio amoroso bien establecido: Mota ama y es amado por Ana.

Question II : Explique cómo se teje la burla en esta escena mostrando cómo contribuye a la construcción del personaje de don Juan.

La question invitait les candidats à mettre constamment en relation les techniques de la bourle et la construction du personnage de Don Juan, les deux étant difficilement dissociables. Là encore il ne s'agissait pas d'envisager le texte que sous son aspect événementiel mais de montrer que Don Juan a une fonction essentielle qui lui est propre dans l'organisation dramatique. Le personnage théâtral n'existe que par la confrontation avec d'autres personnages (Catalinón, Mota, Ana), lesquels se définissent et se décrivent les uns les autres. Le jury attendait une réelle analyse littéraire concernant le caractère du personnage, sa position sociale, son attitude, sa représentation, son discours, sa fonction et son rôle dans l'action dramatique et non une liste exhaustive de qualificatifs pour décrire le personnage de Don Juan tour à tour « monstrueux », « méchant », « pervers » voire « sadique ». Le jury attendait des remarques d'ordre thématique et stylistique (figures, rythme, métrique...) car le personnage se construit dans et par le texte et prend son sens au fur et à mesure du passage étudié. Il s'identifie à travers ce qu'il fait et se présente donc comme un actant.

En outre, il est nécessaire de rappeler aux candidats que le personnage théâtral n'est en aucun cas le reflet fidèle de la réalité mais une création littéraire qui ne renvoie pas nécessairement à une personne dans le réel.

Enfin, le jury a constaté que beaucoup de candidats confondaient les différents registres littéraires. Les termes « grotesque », « comique », « burlesque », « tragique » ou encore « pathétique » sont souvent mal appropriés pour qualifier une situation ou un comportement. Nous recommandons vivement aux candidats de consulter sérieusement la bibliographie indicative mentionnée dans le précédent rapport sur le commentaire dirigé.

Il va de soi que les repérages qui suivent n'étaient pas exigés dans leur totalité. De nombreux candidats ont obtenu une note honorable en articulant leur analyse autour de certains de ces repérages, qu'ils ont su organiser dans un plan convaincant et clair, sans pour autant tout dire du texte.

El primer elemento que permite la burla y al mismo tiempo construir al personaje de Don Juan es «la noche». La didascalía inicial «*Sale el Marqués, de noche, con Músicos, y pasea el tablado, y se entran cantando*» ayuda al lector a comprender la acción y a construir

imaginariamente el decorado. Esta indicación escénica informativa nos permite localizar una referencia temporal cíclica: « de noche », asociada a redes de connotaciones con valor simbólico y metafórico. Son las horas nocturnas las que dominan esta escena, y como en la escena inicial de Nápoles, aparecen el engaño y la traición, las tinieblas y el engaño, en apretado caso, mayor esta vez, ya que Don Juan burla no sólo a Doña Ana sino también a Mota. Recordemos que en la primera escena de la obra, Don Juan, amparado por la oscuridad de la noche, acaba de gozar de los favores de Isabela, haciéndose pasar por el Duque, su prometido. Tisbea también accede a los deseos de Don Juan, de noche. Es de observar la oposición fundamental entre las metáforas que expresan la luz-el día-la verdad-la gracia (en términos teológicos) y las que expresan la noche-las tinieblas-el caos-el pecado: « pues lo que de día en miel,/de noche lo dan en cera » vv. 1556-7, « y después no venga el día » v. 1598.

La oscuridad de la noche se relaciona con el caos, con el pecado de Don Juan. Una vez más, Don Juan se encuentra en su reino, el de la oscuridad, de las tinieblas del engaño. Don Juan, agente del mal y del caos, noctámbulo sevillano, habita el mundo de las sombras: vv. 1595-1598.

En suma, además de constituir el ambiente vital de Don Juan, la noche es el momento teatral que configura la personalidad dramática del Burlador y el momento culminante de la burla de representación-suplantación de Mota. Es precisamente en este ambiente nocturno donde Don Juan alcanza y afirma su conciencia de hombre invencible (tema de la impunidad).

Tres elementos más facilitan la burla:

1. Mota, el compañero necio de Don Juan
2. La atmósfera de complicidad entre Mota y Don Juan
3. El préstamo de la capa a Don Juan (la capa: ficción del disfraz).

El papel del caballero Mota, víctima también de Don Juan, se hace funcional para la realización de la burla. Mota es otro joven noble, como Don Juan, frecuentador disoluto de las mancebías sevillanas y de pocas luces mentales. Tirso nos lo presenta como compañero de Don Juan, y unido a él por una semejante afición al engaño. Decidido a « dar un perro » a una tal Beatriz, momentos antes de acudir a la cita con su amada doña Ana, es un pequeño aprendiz de burlador necio, ingenuo y crédulo que, imprudentemente, pondera en los versos 1260-1262, la belleza de su dama Ana. En esta atmósfera de complicidad y de compañerismo, es inevitable que el marqués sea el primero en ofrecer al amigo su capa para que el engaño salga « mejor ».

El préstamo de la capa a Don Juan confirma su necesidad y su ceguera entre las bromas irónicas de éste y Catalinón: « echaste la capa al toro », « escapéme por la capa (vv. 1585-6). Mota cae en la trampa y va a ser burlado con su propia capa. El cinismo de Don Juan se percibe ya desde el principio del fragmento. La capa, objeto escénico de especial relieve en este episodio, es el elemento activador de la burla. La capa no servirá para consumir el engaño, pero sí para inculpar al Marqués de la muerte del Comendador. El signo escénico de la capa actúa aquí como una prolepsis trágica. Es más: el Marqués le aconseja a Don Juan que imite su voz y su manera de hablar: « la voz y el habla fingid » v.1573. En realidad, Mota es el instrumento de Don Juan. Otra vez, destaca el motivo de las falsas apariencias. Resalta la personalidad « camaleónica », proteica de Don Juan que sin embargo, no dice nunca su nombre. Don Juan es una máscara, un actor y entramos aquí en una dinámica plenamente teatral: « el teatro dentro del teatro ».

Con el trueque de la capa, que desempeña una función precisa y eficaz, la técnica del engaño de Don Juan se acentúa a lo largo de la comedia haciéndose más refinada y compleja. Si en Nápoles Don Juan se limita a actuar una simple aunque hábil sustitución de persona (se finge Octavio), es con la seducción de doña Ana con la que su juego se hace más espeso, puesto que supone una doble y consabida violación : la del honor femenino y la de las leyes de la amistad. Destaca su falta de escrúpulos para urdir mentiras en la cara de su propia víctima. Manipula la realidad circundante. **La burla es doble.**

Se evidencia la indiferencia del Burlador hacia las reglas de la sociedad: ignora la moral y la conciencia y también se caracteriza por su irresponsabilidad e impunidad. El usual mecanismo de burlas, mentiras, disfraces y falsas promesas se enriquece aquí de sutiles mecanismos retóricos que sirven al desarrollo dramático:

- amplia gama de dilogías: v 1547 : « Sierpe » : calle sevillana y « tentador », « echar la capa al toro » : sentido directo del arte de toreo, « entrega de la capa al cornudo » y « dejar perdido algo ». Estas dilogías tirsianas están cargadas de ironía y de alusiones múltiples, de ahí su polisemia, que va ampliando como en un juego de espejos. Refuerzan además la duplicidad de Don Juan y la ambigüedad de la situación y muestran sobre todo que el sistema de burlas de Don Juan, es en realidad una concanetación de traiciones y estafas.

Interesa mencionar la metáfora taurina para referirse al trueque y al engaño que Don Juan está haciendo a Mota. Catalinón: « ¿Echaste la capa al toro ?» y siguiendo la broma alusiva, Don Juan le responde : « No el toro me echó la capa ». Es el marqués quien « echó la capa», sin que tuviera que engañarle para realizar la burla. Ambas expresiones tienen sentido taurino: la primera es el lance de la corrida para engañar al toro, la segunda se refiere a cuando el toro arroja la capa del torero, después de desarmarlo. Su comportamiento para con sus víctimas corresponde al del torero frente al toro: su burla es un juego peligroso ejecutado con artificio. Su ostentación retórica « bien habéis dicho » v. 1570, « vos veréis cómo de mí no se escapa » v. 1566-7, puede compararse con el embriagador triunfo del matador. Aquí, el toro no representa la fuerza física o la valentía, se refiere más bien al marqués

Observen la doble dimensión del fragmento: al esquema burlesco (registro lingüístico burlesco con la capa y el toro), se suma el esquema trágico con la burla y la intervención del Comendador. El empleo de palabras significativas como « escapar » reiterado dos veces y « trueco » muestran la astucia y simulación del caballero en los lances amorosos y también su convicción desafiadora de que es él quien controla su propia existencia. De hecho, se cree omnipotente.

Si Mota reduce el ámbito de sus befas a los barrios bajos de la ciudad (a las prostitutas sevillanas, objeto de acostumbradas frecuentaciones), Don Juan, en cambio, aplica el mismo código profanador a toda clase social (a prostitutas, aldeanas, pescadoras, damas), y amplía aún más sus engaños pasando de la esfera erótica-femenina a la noble-cortesana y burlando a otros jóvenes caballeros y hasta al viejo Comendador de Ulloa. Es en efecto el no respeto, ora por la sociedad, ora por la religión, uno de los puntos base de esta comedia.

En este episodio, se entiende cuál es el alcance de Don Juan como seductor: a sus iguales (Isabela, Ana), no puede seducirlas y se limita a suplantar alevosamente al verdadero novio y por eso, se vale de la capa « el trueco adoro » v. 1584. La actuación de la burla se une a la garantía de la impunidad de la que disfruta siendo hijo de un « privado del rey » y nieto de un embajador. De ahí, la jactancia, el escarnio y el menosprecio que lo caracterizan: « escapéme por la capa », v. 1586, « Digo que lo soy », v. 1607.

En su conquista amorosa, le interesa más el éxito del engaño, en las modalidades de su realización y en su aspecto provocativo, que el placer físico de la seducción: « Si me dejáis, /señor Marqués, vos veréis/cómo de mí no se escapa » vv. 1565-1567. Esta nueva burla constituye para el Burlador un nuevo reto: se espera que burle más y mejor que sus posibles rivales (el marqués de la Mota, compinche de aventuras). Don Juan se presenta como un profesional de la burla (burla a su propio rival) y un hombre temerario. Pero también, practica la mentira, el delito y la traición como medios para mantener su fama de seductor (número uno de la burla). En efecto, Don Juan se preocupa de que circule la fama de sus logradas seducciones. Descuella aquí su arrogancia y su intrepidez. Practica sistemáticamente la burla para satisfacer a la vez su virilidad y su afán de poder (personalidad dominadora).

Conviene observar la velocidad con la cual Don Juan ejecuta la burla, velocidad que responde a un crescendo en las acciones del Burlador: cada una de las burlas añade una circunstancia agravante más intensa. La burla actuada contra Ana ha modificado su papel : pasará de seductor empedernido a vil homicida de un noble anciano. También, Don Juan es movimiento « no se escapa nadie de ti » v. 1583, siempre apresurado « adonde la burla mía ejecute » v. 1582, un hombre que no tiene rostro. Del mismo modo, el verso 1582 nos da a entender que Don Juan es consciente de que esta conducta es delictiva.

Conclusión

La burla erótica se teje conforme van desarrollándose las varias secuencias del fragmento. Pero no olvidemos que ya iba ideándose unos doscientos versos antes, al interceptar Don Juan el billete amoroso de doña Ana que iba destinado al marqués de la Mota. Ya vimos cómo se articulaban la primera y segunda secuencia, el papel profético (de mal agüero para Mota) de los dos versos cantados por los músicos y la primera mención de la capa del marqués por el mismo Burlador de Sevilla. Luego, la burla va a tomar un camino indirecto pero muy astuto: al proponerse Mota ir a la calle de la Sierpe para visitar a prostitutas portuguesas, y al saber que cerca de la calle donde está le espera un bravo, da motivo a don Juan para que intervenga en sus propios asuntos: éste, que le había dicho que quisiera « dar un perro » a alguien, le propone a Mota arreglárselas con el bravo en cuestión, y Mota le entrega su capa... Mota le precisa lo que tiene que decir y a dónde tiene que ir, y puesto que don Juan llevará su capa, cree que éste le va a vengar de la « rosada y fría » Beatrís con el intercambio de capas e identidades. Luego, por el breve diálogo entre Catalinón y su señor, nos enteramos de que en vez de dar perro a Beatrís en favor de Mota, va a pasar lo contrario: « Catalinón - ¿Dónde vamos? / Don Juan – Calla, necio, calla agora, / adonde la burla mía / [se] ejecute. » O sea que se dirigen hacia la casa de doña Ana y no la de Beatrís... es el burlador burlado en el caso del marqués de la Mota (ver los versos 1587-1588).

En cuanto al personaje de don Juan, da una prueba más de su genio en armar burlas eróticas, y de su pericia en engañar a mujeres y hombres de cualquier condición, ya que carece totalmente de escrúpulos siendo su primer motor el deseo, el placer sexual y el segundo la burla por la burla, la burla como arte de vivir, estética... Así se va construyendo un personaje que acaba por ser un mito occidental, el del joven y gran seductor insaciable y del Burlador por antonomasia. Y es verdad que a su apetito desenfrenado de carne femenina – poco importa la condición social –, a su aspecto de conquistador del honor de las mujeres, se añade el de destructor del honor de los hombres – y poco importa su condición social, ya que tan bien engaña a los villanos como a los gentiles hombres - que cruzan su camino. Otros aspectos del personaje completarán esos rasgos importantes, como su desenfado respecto a la

moral y a la salvación de su alma, pero no es de menospreciar su extrema malicia y su gran facilidad en mentir y usurpar identidad ajena.

RAPPORT SUR LA TRADUCTION

EPREUVE DE VERSION

1. Sujet

Los niños progresaban. Una tercera parte ya leían a los dos meses de estar conmigo. “Estoy empezando a ser maestra”, pensaba, “pero me falta mucho todavía”.

Un día vino el Alcalde y me dijo: “Se tiene que ir. La semana que entra viene la propietaria.”. Y me enseñó un papel de la Inspección. Sólo había hablado con él dos veces: el día que llegué y me acompañó mi padre a saludarle y otro día que nunca olvidaré. Andaba yo paseando y me lo encuentro recogiendo los granos de trigo que habían quedado prisioneros en los rastros. Los arrancaba con la navaja y los iba metiendo en un saquito de lienzo. “Aprovecho el tiempo y me entretengo”, me confesó. Yo sentí una opresión angustiosa en el pecho cuando pensé en los días que necesitaría para llenar el saquito. Era el rico del pueblo pero se inclinaba mil veces por no renunciar a un solo grano.

Si tuviera que buscar una imagen para recordar aquel pueblo, elegiría ésta, la del viejo con el traje de pana gastada, el sombrero negro calado hasta las cejas, inclinado sobre la tierra.

Y si poco me acuerdo de ese pueblo, menos del segundo.

Era un pueblo de vino y empecé en septiembre. Los diez niños del primer día se convirtieron en tres en seguida. “¿Dónde están los otros?”, pregunté. “Vendimiando”, me contestaron. Empezaban a incorporarse a la escuela cuando me mandaron a casa. Dos meses escasos, ¿cómo me voy a acordar? Estuve una temporada esperando y al fin me dieron la tercera escuela. Ésta me iba a durar. Nadie pide los pueblos perdidos en la montaña. A nadie le interesa enterrarse en la nieve. Así que para allá me fui con interés, con ilusión. Y mira por donde, cuando voy a tocar tierra firme, viene el hombre que me mandan como guía y me suelta aquello: “Señora maestra, le advierto que la van a recibir a palos...”

2. Traduction proposée

Les enfants faisaient des progrès. Un tiers d'entre eux lisaient déjà après deux mois passés avec moi. "Je suis en train de devenir institutrice", pensais-je, "mais il me reste encore beaucoup à apprendre".

Un jour le Maire vint et me dit: "Vous devez partir. La semaine prochaine, la titulaire arrive.". Et il me montra un papier de l'Inspection. Je n'avais parlé que deux fois avec lui : le jour de mon arrivée lorsque mon père m'avait accompagnée pour le saluer et un autre jour que je n'oublierai jamais. J'étais en train de me promener et voilà que je le trouve occupé à

ramasser les grains de blé qui étaient restés prisonniers dans les chaumes. Il les extirpait à l'aide de son couteau et les mettait un à un dans un petit sac en toile. "Je profite du temps que j'ai et je m'occupe", m'avoua-t-il. Quant à moi, ma poitrine se serra d'angoisse en pensant à tous les jours dont il aurait besoin pour remplir ce petit sac. C'était l'homme riche du village mais il se penchait mille fois pour ne pas perdre un seul grain.

Si je devais chercher une image pour me souvenir de ce village, je choiserais celle-ci : celle du vieil homme au costume de velours élimé, le chapeau noir enfoncé jusqu'aux sourcils, penché sur la terre.

Et si j'ai peu de souvenirs de ce village, j'en ai encore moins du second.

C'était un village de vignobles et je commençai en septembre. Les dix enfants du premier jour se retrouvèrent vite à trois. "Où sont les autres?", demandai-je. "Aux vendanges", me répondirent-ils. Ils commençaient à revenir à l'école quand on me renvoya chez moi. Deux petits mois, comment vais-je m'en souvenir? Je passai quelque temps à attendre et on me donna enfin la troisième école. Dans celle-ci j'allais y rester. Personne ne demande les villages perdus dans la montagne. Cela n'intéresse personne de s'enterrer sous la neige. Je m'y rendis donc avec intérêt, avec enthousiasme. Et voilà qu'au moment où je vais toucher la terre ferme, arrive l'homme qu'on m'envoie comme guide et il me lâche cette phrase: " Madame l'institutrice, je vous préviens qu'on va vous recevoir à coups de bâton..."

3. Considérations générales

A. Le roman

Le passage proposé cette année se situe au début du roman *Historia de una maestra* (1990) de Josefina Aldecoa (1926-2011). L'héroïne et narratrice, Gabriela, est une jeune institutrice qui vient d'être nommée, et elle nous livre ses premières impressions, ses doutes et ses échecs mais aussi sa volonté de mener à bien sa mission dans une Espagne rurale et pauvre, où les enfants vendangent au lieu d'apprendre à lire et à compter. Récit d'une vie consacrée à l'enseignement, *Historia de una maestra* est aussi un roman témoin d'une époque, celle des années qui ont précédé l'éclatement de la Guerre Civile. S'y trouvent ainsi des références implicites aux promesses de changement de la Seconde République, avec l'exaltation du rôle des pédagogues dans la transformation de la société espagnole. Les peurs et les doutes de la protagoniste lors de la Révolution d'Octobre vécue dans un village minier, la nostalgie souvent évoquée d'une aventure éducative en Guinée équatoriale, alors colonie espagnole, renvoient sans cesse le lecteur à un contexte historique précis.

Sincérité du témoignage de cette institutrice modèle, écriture sensible et épurée font le style de Josefina Aldecoa.

B. L'extrait

Dans le texte choisi, Gabriela se souvient de ses premiers postes. Deux mois à peine après avoir commencé à travailler avec les enfants d'une première école, elle est envoyée dans une deuxième école puis dans une troisième, dans laquelle elle restera plus longtemps. Bien que consciente d'aller "s'enterrer dans la neige", c'est avec enthousiasme qu'elle se rend dans ce dernier village, car elle sait que même s'il lui faudra essayer des échecs, accepter les doutes et la solitude, elle est en train d'apprendre son métier, de devenir institutrice, et elle sait l'importance et la noblesse de la mission qui lui est confiée.

C. Conseils et méthode

Une première lecture de l'extrait proposé, sans chercher tout de suite à traduire, est toujours indispensable pour bien saisir le sens et la teneur du texte.

Il s'agissait par exemple dans un premier temps de bien **repérer la situation d'énonciation**, avec le "JE" de la narratrice bien isolé face aux autres personnages qui interviennent tout au long du récit, qu'ils soient identifiés (les enfants, le Maire/"le vieux", l'homme qui l'accueille à son arrivée dans le troisième village) ou non, comme ces "personnes" qui décident de l'envoyer dans telle ou telle école, ou celles qui vont la recevoir "à coups de bâton" dans le troisième village, personnes indéterminées auxquelles renvoient les formes verbales à la troisième personne du pluriel que l'on retrouve à plusieurs reprises dans le texte : "*me dieron la tercera escuela*", "*me mandaron a casa*", "*me mandan*", "*la van a recibir a palos*".

Une lecture attentive permettait aussi de bien distinguer ce qui relevait du discours direct et indirect, ou, point essentiel, **d'identifier les différents temps du récit** (le présent quand la narratrice dit qu'elle se souvient, le passé simple et l'imparfait quand elle évoque ses souvenirs de façon chronologique –la première école, puis la deuxième, et enfin la troisième– ou le plus-que-parfait qui exprime l'antériorité quand elle décrit certaines scènes, comme celles des rencontres avec le Maire qui avaient précédé celle de la remise du "papier de l'Inspection" : "*Sólo había hablado...* ").

Le texte était relativement court et ne présentait pas de problèmes majeurs de compréhension ni de difficultés lexicales particulières, celles-ci se limitant au terme "*rastrojos*". Les quelques candidats qui connaissaient son sens précis (les restes des tiges des céréales qui recouvrent les champs après la moisson, équivalent du français "chaume") ont été gratifiés.

Le jury a néanmoins constaté que la traduction de groupes nominaux tels que "*traje de pana gastada*" ou "*sombrero calado hasta las cejas*" a souvent été hasardeuse, bien qu'ils soient constitués de mots relevant d'un vocabulaire courant ou, dans le cas de "*calado*", au sens aisément identifiable en tenant compte du contexte ; tout contre-sens ou faux-sens a donc été logiquement pénalisé.

On déplore également la méconnaissance de certains candidats de l'association du numéral ordinal et du substantif "*parte*" pour exprimer une fraction ("*la tercera parte*"), ou de termes comme "*trigo*", "*navaja*", "*saquito*" "*vendimia*", qui doivent pourtant faire partie du vocabulaire courant d'un candidat bien préparé.

Certaines expressions, comme "*aprovecho el tiempo y me entretengo*" ou "*mira por donde*" pouvaient être considérées comme assez difficiles à rendre en français, mais la prise en compte du contexte et des détails des scènes évoquées permettaient d'abord d'en saisir le sens, et ensuite d'en proposer une traduction cohérente et adaptée. L'image du vieux maire qui ramasse un à un les grains de blés coincés dans les chaumes provoque chez la narratrice un sentiment d'angoisse, car, comme elle le souligne, il s'agit du "riche" du village et pourtant il ne veut renoncer à aucun grain. La phrase qu'il prononce, sans qu'elle n'ait formulé aucune question ni remarque, résonne comme une justification : il a du temps et il le met à profit (le verbe "*aprovechar*" est construit sur le substantif "*provecho*", qui renvoie au bénéfice, à l'utilité... pas au plaisir !), et en plus, cela l'occupe. En aucun cas, alors même qu'il se livre à une activité particulièrement laborieuse et pénible, on ne pouvait envisager qu'il soit en train de prendre le soleil, de profiter du beau temps ou de s'amuser.

Lorsque la protagoniste se rend dans la montagne, elle insiste sur le fait qu'elle le fait avec enthousiasme, et l'expression "*mira por donde*", qu'il ne fallait évidemment pas traduire

par un calque du type “*regarde par où*” qui rendait la phrase parfaitement incohérente, annonce la brutale mise en garde finale, inattendue et décevante.

Enfin, beaucoup de candidats ignorent le sens de mots courants tels que “*palo*”, ce qui les a conduits parfois à commettre de graves contre-sens, comme proposer que la jeune institutrice soit reçue comme le “Messie en personne”!

Nous insistons donc sur l’importance de la lecture autant en espagnol qu’en français pour acquérir plus d’aisance en expression écrite, améliorer son orthographe et enrichir son vocabulaire. Il arrive que l’on ne connaisse pas un mot, même courant, mais très souvent, le contexte et la logique permettent d’éviter le contre-sens ; dans le cas de “*vendimiando*”, la précision que la narratrice apporte au moment de présenter le village (“*Era un pueblo de vino*”), qui anticipe sur la suite du récit, pouvait mettre les candidats sur la voie.

Nous conseillons aussi vivement, lorsque la phrase à traduire est un peu longue et complexe, de procéder à une **analyse syntaxique rigoureuse** avant de se lancer dans la traduction, pour éviter les contre-sens, les fautes de personne et de temps ou les incohérences dans l’emploi des temps.

A ce propos, le jury tient à préciser que dans la mesure où il s’agissait d’un récit de faits passés d’une facture somme toute assez classique, le choix d’un passé composé pour rendre les passés simples espagnols était inapproprié. Les candidats doivent avoir bien présente à l’esprit la **nécessité d’avoir une vision globale des temps employés dans le texte** et des relations d’antériorité ou de postériorité auxquelles ils renvoient, et d’opérer des choix conscients et réfléchis au moment de les rendre en français. Certaines traductions proposaient un panachage de passés simples ou de passés composés qui ne se justifiait en aucune façon, et qui a été sanctionné à chaque fois.

Le jury tient enfin à rappeler que les fautes les plus pénalisées concernent la correction de la langue française. Une connaissance rigoureuse des conjugaisons, et notamment celle du passé simple, est exigée, et aucune faute d’orthographe, oubli ou ajout d’accent écrit n’a bénéficié de l’indulgence des membres du jury. Ceux-ci considèrent par ailleurs fort regrettable qu’un nombre important de copies présentent encore un certain nombre d’erreurs de construction ou des solécismes, tous parfaitement incompatibles avec les exigences du concours.

Dans l’ensemble, les candidats qui sont parvenus à proposer des traductions correctes et rigoureuses du texte se sont appuyés sur des connaissances solides de l’espagnol et du français et une maîtrise tant des bases grammaticales que des conjugaisons ; cette maîtrise ne peut être que le fruit que d’un travail approfondi et d’une préparation rigoureuse, qui associe lectures, entraînement à la traduction et consultation systématique d’ouvrages de référence pour lever les doutes éventuels et consolider les acquis.

D. Bibliographie

Il n’y a pas de bon traducteur sans de bons outils, c’est pourquoi il nous paraît utile de donner aux futurs candidats quelques indications d’ouvrages utiles, voire indispensables pour une préparation efficace.

DENIS (Delphine) et SANCIER-CHATEAU (Anne), *Grammaire du français*, Livre de Poche, Paris.

GREVISSE (Maurice), *Le bon usage*, Duculot, Louvain.

WAGNER (René-Louis) et PINCHON (Jacqueline), *Grammaire du français classique et moderne*, Hachette Education, Paris.

DUBOIS (Jean) et LAGANE (René), *La nouvelle grammaire du français*, Paris, Larousse, 1991.

GIRODET (Jean), *Dictionnaire Bordas Pièges et difficultés de la langue française*, Paris, Bordas, 2007.

GREVISSE (Maurice), *Le français correct : guide pratique des difficultés*, Duculot, Louvain.

BÉNAC, *Dictionnaire des synonymes*, Paris, Hachette, 1956.

BESCHERELLE, *La conjugaison pour tous*, Hatier, 2006.

BLÉD (Édouard et Odette), *Cours supérieur d'orthographe*, Paris, Classiques Hachette, 1954.

COLIGNON (Jean-Pierre), *Un point c'est tout ! La ponctuation efficace*, Paris, Victoires-Éditions, 2004.

BOUCHER (Jean), *Fort en version*, Rosny, Bréal, 2001.

DEGUERNEIL (Alain) et LE MARC-HADOUR (Rémi), *La version espagnole*. Licence/Concours, Paris, Nathan, 1999-2001.

NOYARET (Nathalie) et GARNIER (Françoise), *La traduction littéraire guidée, du premier cycle aux concours*, Paris, Éditions du Temps, 2004.

4. Traduction commentée

1. Los niños progresaban. Una tercera parte ya leían a los dos meses de estar conmigo.

Les enfants faisaient des progrès. Un tiers d'entre eux lisait déjà après deux mois passés avec moi.

Les deux premières phrases, courtes et sans difficultés lexicales, permettaient de comprendre tout de suite le contexte : un récit au passé (avec l'emploi de l'imparfait de l'indicatif facilement identifiable) et deux termes clefs, “*niños*” et “*leer*”, qui annonçaient le “*maestra*” venant confirmer la fonction de la narratrice. Les progrès des enfants dans l'apprentissage de la lecture semblent être le souci majeur –et la fierté– de cette institutrice, et il était important de bien respecter la logique de cette séquence qui commence avec “*los niños*” et se conclut avec “*conmigo*”, qui met en valeur la première personne.

Le jury a été étonné de constater la difficulté rencontrée par certains candidats pour traduire “*una tercera parte*”, renvoyant à la méconnaissance de l'expression de la fraction en espagnol. Toute traduction incluant une traduction littérale du type “une troisième partie” relevait du grave contre-sens et a été sanctionnée en conséquence. Dans un souci de clarté et d'élégance, il convenait, pour la traduction, de préciser “un tiers d'entre eux” ou à la rigueur “un tiers des élèves” ou un “tiers de la classe”. En ce qui concerne l'accord du verbe, comme dans la plupart des cas où le sujet est un nom renvoyant à un collectif (“une foule”, “une infinité”, “la majorité”...), l'accord peut se faire soit avec le terme quantitatif (singulier) soit avec le complément (pluriel), souvent en fonction de l'élément que l'on veut mettre en évidence. Ici, il s'agissait a priori de la proportion, mais le pluriel était admis.

L'omission d'une traduction de l'adverbe “*ya*” a été bien sûr sanctionnée, dans la mesure où cet adverbe, qui mettait en avant les progrès rapides des enfants, était indispensable pour rendre le sens précis de la phrase.

L'expression "*a los dos meses de estar conmigo*" était aisée à comprendre pour peu que l'on suive la cohérence temporelle du récit et/ou que l'on connaisse la construction avec la préposition "a" qui exprime le laps de temps au terme duquel quelque chose se réalise, identifiable grâce à la présence de l'article défini "los" ("*al poco tiempo*", peu de temps après, "*a los tres días*", au bout de trois jours...). Néanmoins la présence du complément "*de estar conmigo*" compliquait un peu la traduction et obligeait à opérer quelques réglages, dans la mesure où il était exclu de ne pas traduire la première personne contenue dans le pronom personnel "*conmigo*" et de passer sous silence la relation de cause à effet entre l'arrivée de l'institutrice et les progrès des enfants. Les traductions du type "au bout de deux mois passés à mes côtés" ou "deux mois avec moi et un tiers d'entre eux lisait déjà" ont été acceptées.

Enfin, il faut également veiller à ne pas changer de registre de langue, et proposer pour traduire "*niños*", "gamins" par exemple, car cela ne se justifiait pas. De la même façon si le texte dit "*progresar*", pourquoi proposer autre chose que "progresser" ou "faire des progrès"?

2. Estoy empezando a ser maestra », pensaba, « pero me falta mucho todavía.

"Je suis en train de devenir institutrice" pensais-je, "mais il me reste encore beaucoup à apprendre."

Dans cette séquence, la périphrase verbale "*estoy empezando*" était un des faits de langue à expliquer. Il fallait donc veiller à faire une analyse de la phrase, pour gagner du temps et éviter les incohérences dans l'explication de la deuxième partie de l'épreuve. "*Estar*" dit l'existence d'une action, le gérondif signale que l'action est en cours d'accomplissement. La périphrase verbale renforce l'idée de progressivité de l'apprentissage du métier ("*ser maestra*") qui ne fait que commencer ("*empezar*"). En français, la traduction "je suis en train de commencer à être institutrice" était très maladroite –et a été sanctionnée comme telle– et un candidat soucieux de précision et d'élégance devait réfléchir à d'autres solutions : utiliser le verbe "devenir" pour rendre le syntagme verbal "*empezar a ser*" par exemple, ou faire l'économie de la locution "être en train de" en introduisant, par un procédé de compensation, une nuance d'insistance dans la deuxième partie du syntagme. Ainsi certains candidats ont proposé des traductions comme "je commence à être une vraie institutrice" ou "je commence vraiment à être institutrice" qui convenaient parfaitement. En tout état de cause, il fallait d'une façon ou d'une autre rendre l'idiomatisme dans toutes ses nuances, tout en restant cohérent dans l'explication du choix de traduction dans la deuxième partie.

Pour le terme "*maestra*", nous avons accepté "maîtresse d'école" (la précision par le complément était ici indispensable) ou "institutrice", mais sanctionné des propositions comme "professeur des écoles", qui dans ce contexte relevait de l'anachronisme, ou "prof" et "institut" qui modifiaient de façon injustifiée le registre de langue de la séquence.

Ce registre justement n'était pas familier, ce qui excluait totalement de ne pas respecter la règle française qui impose la postposition du sujet dans une proposition incise.

Enfin, le jury souhaite insister sur la nécessité absolue de respecter les emplois des temps du passé en fonction de leur aspect (perfectif ou imperfectif) et rappelle qu'un imparfait ne peut être rendu que par un imparfait, même si un passé simple pourrait également convenir. Par ailleurs, il a jugé particulièrement inquiétante la fréquence des barbarismes de conjugaison. Si nous insistons sur la nécessité absolue de maîtriser les conjugaisons, à tous les temps et à toutes les personnes, c'est bien qu'un nombre important de copies ont présenté des formes verbales farfelues, lesquelles sont, logiquement, très lourdement sanctionnées.

L'expression "*me falta mucho todavía*" a posé des problèmes à certains candidats, alors même qu'il s'agit d'une expression courante en espagnol. Il fallait bien sûr être attentif à la cohérence de la phrase en français, éviter les calques ou les constructions hasardeuses du type

“il m’en faut beaucoup encore” ou “il me reste du chemin” et veiller à ne pas changer de registre de langue (en proposant par exemple “avoir du pain sur la planche”).

3. Un día vino el Alcalde y me dijo : « Se tiene que ir. La semana que entra viene la propietaria. ». Y me enseñó un papel de la Inspección.

Un jour le Maire vint et me dit: “Vous devez partir, la semaine prochaine la titulaire arrive.” Et il me montra un papier de l’Inspection.

C’est dans cette séquence qu’intervenait pour la première fois le *pretérito perfecto simple*, qui devait être rendu en français par un passé simple, temps classique du récit de faits passés. Les candidats qui ont fait ici le choix d’un passé composé ont été sanctionnés, et l’ont été également s’ils ne se sont pas tenus à ce choix initial par la suite en proposant, dans les propositions incises par exemple, un passé simple. Ce panachage ne se justifiait en aucune façon, et mettait en évidence un manque de rigueur regrettable de la part des candidats qui devraient être davantage conscients des enjeux de traduction que supposent l’emploi des temps et les usages dans les deux langues et de la nécessité de proposer des choix cohérents sur l’ensemble du texte.

Outre les barbarismes verbaux, le jury a bien sûr sanctionné les constructions incorrectes (comme par exemple “le maire vint qui me dit”) et rappelle que si, en français, la postposition du sujet est possible après des verbes de déplacement dans l’espace et/ou en cas d’antéposition du complément circonstanciel adjoint (“un jour vint le Maire” est correct), elle était ici déconseillée du fait de la présence d’un deuxième verbe coordonné (“un jour vint le Maire et me dit” est incorrect, “un jour vint le Maire et il me dit” est bien malheureux).

Les paroles rapportées du Maire ne présentaient aucune difficulté particulière de compréhension pour peu que l’on reconnaisse une troisième personne qui renvoyait à un vouvoiement, ce que tous les candidats n’ont malheureusement pas fait, révélant ainsi une grave méconnaissance du système de l’interlocution en espagnol ou un regrettable défaut de concentration (comment expliquer autrement que certains aient vu une première personne et aient conduit le Maire annoncer son départ ?). Il fallait par ailleurs respecter la marque de l’obligation, ce qu’une immense majorité de candidats a fait.

L’expression “*la semana que entra*” a beaucoup souffert de traductions malvenues ou incohérentes. Les termes “*alcalde*” ou “*propietaria*” ont également présenté quelques difficultés, alors que le premier fait partie du langage courant et que le sens particulier du second, peut-être effectivement moins connu, pouvait être induit par le contexte : sans savoir que “*propietaria*” peut avoir comme sens “titulaire” (d’un emploi, d’un poste...), on pouvait comprendre qu’elle doit partir non pas parce que la “propriétaire de l’école” –à quelle réalité identifiable renverrait cette idée ?– revient, mais logiquement parce que la personne qu’elle remplace reprend son poste.

Outre le souci de cohérence, le bon traducteur doit avoir le souci de la précision et de la fidélité. Ainsi quand le texte propose “*y me enseñó un papel de la Inspección*”, il n’y avait aucune raison de changer l’article indéfini par un défini, d’indiquer de quel type d’“Inspection” il s’agissait ou de traduire le nom courant “*papel*” par autre chose que son équivalent en français courant “papier” (“un courrier”, “un document” ou “une lettre” n’étaient pas incohérents mais simplement inexacts).

4. Sólo había hablado con él dos veces: el día que llegué y me acompañó mi padre a saludarle y otro día que nunca olvidaré.

Je n’avais parlé que deux fois avec lui : le jour de mon arrivée lorsque mon père

m'avait accompagnée pour le saluer et un autre jour que je n'oublierai jamais.

La construction en français de cette séquence n'a pas toujours été très réussie car certains candidats ont eu des difficultés à rendre la restriction exprimée par l'adverbe "sólo". Il fallait avant tout éviter la redondance "ne...seulement que". La restriction portait sur les rares fois où la narratrice avait rencontré cet homme. La traduction par "seulement" (ou "uniquement") n'était pas la plus heureuse, surtout si l'adverbe n'était pas placé correctement ("j'avais seulement parlé avec lui deux fois" mettait la restriction sur le fait de parler, et non sur le nombre d'occasions de le faire).

Dans la deuxième partie de la séquence, une phrase négative aussi simple que "nunca olvidaré" a révélé au jury que la moitié des candidats omettait systématiquement la marque de la négation "ne" obligatoire en français devant le verbe. Si de surcroît les candidats ignoraient la marque de la première personne du singulier du futur de l'indicatif, ou confondaient ce temps avec un conditionnel ("oublierais"), le jury s'est montré très sévère et le cumul des points fautes a pesé bien lourd dans la note finale.

Mais la principale difficulté de cette séquence concernait les temps. Une lecture attentive, encore une fois, permettait de bien situer le déroulement de chaque action et de comprendre que ce que la protagoniste raconte dans cette séquence est antérieur à sa rencontre avec le Maire ("Un día vino el alcalde y me dijo"). C'est ce qu'indique l'emploi du plus-que-parfait "había hablado", qui devait évidemment être rendu par le même temps en français. Les formes verbales qui suivent ("llegué" et "acompañó") s'inscrivent dans la même antériorité mais sont conjuguées au passé simple, ce qui renvoie à une particularité de l'espagnol qui ne saurait être méconnue du candidat bien préparé : chaque fois que cela est possible –c'est-à-dire quand il n'y a aucune ambiguïté sur l'antériorité–, l'espagnol remplace le temps composé (ici le plus-que-parfait) par un temps simple (le passé simple), selon le principe d'économie bien connu des linguistes. Le français n'offre pas cette possibilité, ce qui obligeait à avoir recours pour tous les verbes au plus-que-parfait. Il était par ailleurs possible, pour "alléger" un peu l'ensemble, de remplacer "lorsque j'étais arrivée" par un complément circonstanciel de temps ("lors de mon arrivée").

Ceux qui n'ont pas fait ce choix se sont trouvés confrontés à un élément classique de grammaire contrastive entre l'espagnol et le français : en espagnol, lorsqu'une proposition subordonnée intègre plusieurs verbes coordonnés, il n'est pas nécessaire de rappeler le lien de dépendance de ces verbes ("y me acompañó" fait partie de la subordonnée de temps introduite par "el día que"), alors que le français oblige à le faire, soit en répétant la conjonction de subordination, soit en utilisant l'outil conjonctif universel "que", appelé dans ce cas vicariant (du latin *vice* : à la place de). Ici, il paraissait plus approprié de reprendre le "où" de la locution conjonctive ("le jour où j'étais arrivée et où mon père m'avait accompagnée") que d'utiliser ce "que", mais omettre de matérialiser le lien ("le jour où j'étais arrivée et mon père m'avait accompagnée") relevait de la grave faute de construction.

Enfin, nous jugeons opportun de rappeler que les règles d'orthographe, qui imposent un accent grammatical sur l'adverbe ou relatif "où" pour le différencier de la conjonction de coordination "ou", ou les règles d'accord du participe passé (avec l'auxiliaire "être" ou l'auxiliaire "avoir" quand le COD est placé devant) doivent être parfaitement dominées par les candidats, qui sont encore beaucoup trop nombreux à les ignorer.

5. Andaba yo paseando y me lo encuentro recogiendo los granos de trigo que habían quedado prisioneros en los rastros.

J'étais en train de me promener et voilà que je le trouve occupé à ramasser les grains

de blé qui étaient restés prisonniers dans les chaumes.

La périphrase verbale qui ouvrait cette phrase constituait le deuxième fait de langue à analyser. L'emploi du semi-auxiliaire "*andar*" introduit une idée de déplacement que dit aussi le verbe "*pasear*" et renforce la valeur durative contenue dans la forme gérondive. Plusieurs possibilités s'offraient aux candidats qui pouvaient soit garder la tournure classique "être en train de", soit rajouter un adverbe pour insister sur la valeur durative du déplacement ("je me promenais tranquillement"), une option qui pouvait se révéler utile si l'on voulait utiliser "être en train de" pour rendre le gérondif "*recogiendo*" (qui se rapportait au pronom complément "lo", comme l'espagnol l'autorise avec un verbe de perception comme "*encontrar*"), car il convenait d'éviter la répétition. Dans cette même partie de la phrase, la présence du pronom personnel sujet ("*yo*") permettait d'éviter toute confusion de personne (même désinence verbale à la première et à la troisième personne du singulier à l'imparfait de l'indicatif en espagnol), il était donc abusif de le rendre par un pronom sujet d'insistance en français.

Le ton familier employé dans la forme "*me lo encuentro*" devait certes être rendu mais familier ne signifie pas incorrect. Le jury a pénalisé notamment le calque "je me le trouve", qui correspond en français à un régionalisme qui n'avait pas sa place ici.

Certains candidats ignorent le sens de "*trigo*" ou de "*navaja*" et, de façon encore plus surprenante, de "*recoger*" ou de "*grano*" qui font pourtant partie du langage courant. Le jury s'est montré indulgent en revanche pour la traduction de "*rastrojos*", terme plus technique et moins courant, et a choisi de valoriser ceux des candidats qui connaissaient l'équivalent exact en français. Il a néanmoins sanctionné toute proposition qui mettait à mal la cohérence du propos, comme de placer ces grains de blé ... dans des arbres !

6. Los arrancaba con la navaja y los iba metiendo en un saquito de lienzo.

Il les extirpait à l'aide de son couteau et les mettait un à un dans un petit sac en toile.

Nombreux sont ceux qui ont omis de rendre la nuance contenue dans la périphrase verbale "*iba metiendo*", alors même qu'elle constituait le dernier fait de langue à analyser et à expliquer. L'emploi de "*ir*" avec le gérondif signale un mouvement prospectif auquel peut s'ajouter une idée de progression par étapes successives. Il convenait donc en français de bien marquer l'idée de remplissage progressif du petit sac avec des tournures comme "un à un", "au fur et à mesure" ou, même si elles étaient moins heureuses, "peu à peu", "progressivement"...

Le jury déplore d'une part que certains candidats ignorent le sens de mots courants tels que "*arrancar*", "*navaja*" ou "*lienzo*", et d'autre part que l'absence d'analyse et de logique ait conduit certains de ces candidats à imaginer qu'il était possible d'arracher des grains de blé avec une pioche ou, pire, avec un marteau ! Ce genre de non-sens est particulièrement malvenu et sanctionné en conséquence.

Dans "*saquito*" il fallait bien sûr reconnaître une dérivation du substantif "*saco*" par le suffixe diminutif "*-ito*", idiomatisme qui ne pouvait être rendu en français qu'à l'aide de l'adjectif "petit".

Enfin, le contact régulier avec les deux langues et l'entraînement systématique à la traduction auraient dû sensibiliser les candidats à un autre élément très classique de grammaire contrastive : l'espagnol n'emploie pas de possessif chaque fois que le contexte apporte suffisamment d'informations sur la personne en cause, alors que le français n'autorise cette "économie" que dans des cas particuliers ou en langage familier. Il fallait donc traduire l'article défini "el" par un adjectif possessif français, car traduire par "il les arrachait avec le

couteau” ou “à l’aide du couteau” relevait de l’hispanisme et a été sanctionné comme tel.

7. « Aprovecho el tiempo y me entretengo », me confesó.

"Je profite du temps que j'ai et je m'occupe", m'avoua-t-il.

Cette petite phrase au discours direct a particulièrement gêné les candidats. Il est vrai qu’une mauvaise compréhension générale de la teneur du texte ne facilitait pas une bonne traduction. Certains n’ont pas identifié qu’il s’agissait d’un discours direct, d’autres n’ont pas perçu que le vieux était le Maire du village et aussi le plus riche, d’autres encore se sont engagés dans des traductions farfelues car ils ignoraient le sens précis de “*aprovechar*” et de “*entretenerse*”. Une fois de plus c’est aussi la compréhension globale du texte qui empêchait le contre-sens. Nous renvoyons aux commentaires déjà faits sur ce point dans la première partie de ce rapport sur la version.

Encore une fois, la non-inversion du sujet ou l’oubli du “t” euphonique entre tirets dans la proposition incise, ou encore le panachage dans le choix des temps ont été pénalisés.

Enfin, l’utilisation pour traduire “*confesar*” du verbe “confesser”, qui renvoie à l’univers de la religion ou à un registre soutenu qui ne se justifiait pas dans ce contexte, relevait de l’hispanisme.

8. Yo sentí una opresión angustiosa en el pecho cuando pensé en los días que necesitaría para llenar el saquito.

Quant à moi, ma poitrine se serra d'angoisse en pensant à tous les jours dont il aurait besoin pour remplir ce petit sac.

Dans la langue espagnole, les pronoms personnels sujets ne sont normalement pas employés à condition que leur omission n’entraîne aucune ambiguïté sur la personne. De ce fait, si un pronom personnel sujet apparaît (ici “yo”, de surcroît en tête de phrase), il convient de s’interroger sur sa présence. Dans cette séquence, l’auteur veut insister sur le sujet pour des raisons stylistiques et cet emploi emphatique, qui suppose un contexte affectif, devait bien entendu trouver son équivalent dans la langue cible (“moi”, “pour ma part”, “quant à moi”).

S’il n’était pas adroit de traduire le groupe nominal “*una opresión angustiosa*” par “une oppression angoissante”, il était par contre inexact de penser que la jeune institutrice avait un “malaise” et absurde de croire qu’elle “tombait dans les pommes”.

En ce qui concerne l’article “*el*” devant “*pecho*”, dont l’emploi renvoie à l’“économie de possessif” dont il a été question plus haut, si le candidat utilisait en début de phrase la formule “je ressentis” (pour “*sentí*”), il était malvenu de mettre un possessif devant le nom “poitrine” (“je ressentis dans ma poitrine”) dans la mesure où il s’agissait ici de l’un des cas où le français utilise également l’article (devant un nom désignant une partie du corps quand le rapport d’appartenance est nettement marqué par le contexte).

Pour traduire la subordonnée circonstancielle de temps, il était possible de garder une subordonnée, en veillant bien sûr à respecter le temps (à savoir le passé simple, et non l’imparfait) ou d’alléger la phrase en employant un gérondif, qui peut marquer en français la simultanéité des deux actions.

Le jury a remarqué que certains candidats rencontraient des difficultés dans la construction des propositions relatives. Nous rappelons donc que la forme du pronom relatif dépend de sa fonction dans la subordonnée, en français comme en espagnol. Ici le

pronom relatif espagnol “*que*”, dont l’antécédent était le nom “*días*”, était complément d’objet direct du verbe “*necesitar*”. Ce verbe pouvait être traduit en français par “avoir besoin” dont le complément se construit avec la préposition “DE”, ce qui imposait le relatif français “dont”. On pouvait également opter pour “être nécessaire”, le relatif devenait alors SUJET de la relative, un sujet auquel très logiquement le verbe devait s’accorder, et il ne fallait pas omettre d’indiquer la personne concernée (la troisième, correspondant au Maire) par un pronom personnel complément d’objet indirect (“qui lui seraient nécessaires”)

9. Era el rico del pueblo pero se inclinaba mil veces por no renunciar a un solo grano.

C’était le riche du village mais il se penchait mille fois pour ne pas renoncer à un seul grain.

Ce qui a prévalu dans cette séquence était la fidélité au texte d’origine, dans sa simplicité. Tout d’abord il fallait respecter le présentatif impersonnel (“c’était” pour “*era*”, “il était” relevait de la faute de personne) et bien évidemment le temps auquel il était conjugué (l’imparfait de l’indicatif). Pour le groupe nominal “*el rico del pueblo*” il fallait s’en tenir au texte. Le Maire était peut-être “l’homme le plus riche du village” ou peut-être le seul “homme riche”, mais en l’absence de précisions, il convenait de traduire simplement par “le riche” ou “l’homme riche”. Tout écart de registre du type “caïd”, “richard”... a été pénalisé.

La traduction du verbe “*inclinarse*” n’était pas aussi aisée qu’il y paraissait. En effet, si en espagnol son premier sens est bien “baisser le tronc et la tête vers l’avant”, en français la pronominalisation du verbe “incliner” (qui signifie bien “pencher vers le sol”) prend le sens de “se courber par politesse ou par respect”. Il était donc exclu de l’utiliser ici, pour lui préférer des verbes comme “se pencher”, “se courber” ou, à la rigueur, “se plier en deux”. Ce verbe était répété à la fin du paragraphe suivant (“*inclinado sobre la tierra*”), sous une forme qui autorisait l’utilisation d’“incliner”, mais la nécessité de respecter la répétition interdisait encore une fois son emploi.

La fin de cette séquence a parfois souffert de traductions farfelues. Certains candidats n’ont pas toujours cerné la valeur de la préposition “*por*”, ni respecté la construction de la négation en français. Le premier point renvoie sans doute à l’idée reçue que seule la préposition “*para*” peut exprimer le but, et “*por*” exprime la cause. Or les candidats ne doivent pas ignorer que la valeur de finalité ou de but immédiat est commune aux deux prépositions ; “*por*” peut exprimer la finalité, surtout, comme le souligne Michel Bénaben, après des verbes qui expriment l’effort ou la lutte, verbes dont le sémantisme implique toujours une forte motivation (c’est l’idée de “mobile”, renvoyant à sa valeur causale, contenue dans “*por*”). Il était donc inutile d’envisager une autre traduction que “pour”.

Enfin, le jury croit utile de rappeler que l’adjectif numéral *mille* est invariable en français.

10. Si tuviera que buscar una imagen para recordar aquel pueblo, elegiría ésta, la del viejo con el traje de pana gastada, el sombrero negro calado hasta las cejas, inclinado sobre la tierra.

Si je devais chercher une image pour me souvenir de ce village, je choisirais celle-ci : celle du vieil homme au costume de velours élimé, le chapeau noir enfoncé jusqu’aux sourcils, penché sur la terre.

Il s'agissait là de la phrase la plus longue et la plus difficile à construire. Elle s'ouvre avec une proposition subordonnée de condition introduite par “*si*” à l'imparfait du subjonctif, qui exprime une condition irréalisée (le verbe de la principale est au conditionnel présent). Dans la même configuration, le français utilise l'imparfait de l'indicatif dans la subordonnée. Si la plupart des candidats ont respecté cette règle simple, il semble que beaucoup d'entre eux confondent en français les désinences du futur de l'indicatif avec celles du conditionnel, ce qui constitue une faute très grave que les membres du jury ont sanctionnée comme telle.

Rappelons également que les verbes français “se souvenir” et “se rappeler” ne se construisent pas de la même façon. En effet, contrairement au premier, “selon le bon usage” comme le rappelle Maurice Grévisse, le second se construit avec un objet direct. Et bien que dans la langue parlée on entende souvent “se rappeler de”, par analogie avec “se souvenir de”, les grammairiens considèrent cette construction comme incorrecte et elle a donc été sanctionnée comme telle par les membres du jury.

En ce qui concerne le pronom démonstratif “*ésta*”, dans la mesure où il appelait l'attention sur ce qui suivait immédiatement (soit l'image du “vieil homme au costume...”), un choix s'imposait en français : celui de la forme composée “celle-ci”, s'opposant à “celle-là”, qui renvoie à ce qui a déjà été dit. Cette annonce de ce qui va être dit autorisait par ailleurs l'utilisation des deux points pour remplacer la virgule du texte source.

Dans la deuxième partie de la séquence, il fallait d'abord reconnaître l'article défini féminin singulier “*la*” à valeur de rappel (valeur qui ne peut être traduite en français que par un pronom démonstratif). Suivait une description précise de “l'image” que la narratrice a gardée en mémoire, qui a posé quelques problèmes à certains candidats. Outre les enjeux de lexique, sur lesquels nous ne revenons pas, une des difficultés –classique– était la traduction du complément qui précise la tenue vestimentaire introduit par la préposition “*con*”. Pour ce type de complément, le français utilise la préposition “à” ou simplement le complément entre virgule. Cette dernière solution n'était pas la plus appropriée dans la mesure où cette structure était déjà utilisée pour le complément suivant “*el sombrero negro calado hasta las cejas*” (qui à ce titre imitait d'ailleurs la construction française), la première semblait par conséquent la plus satisfaisante. Le jury a néanmoins fait preuve d'indulgence pour les traductions qui utilisaient la préposition “avec”, à partir du moment où elles utilisaient le possessif “son” pour déterminer le nom “chapeau”, l'emploi de l'article défini (“avec le chapeau”) relevant ici de l'hispanisme.

11. Y si poco me acuerdo de ese pueblo, menos del segundo. Era un pueblo de vino y empecé en septiembre.

Et si j'ai peu de souvenirs de ce village, j'en ai encore moins du second. C'était un village de vignobles et je commençai en septembre.

L'emploi du verbe “*acordar*” et non plus “*recordar*” dans la langue cible a été remarqué par certains candidats qui ont été soucieux de cette non-répétition d'un même verbe. Le jury a apprécié cette sensibilité dans la traduction quand toutefois la copie ne présentait pas d'erreur dans la construction des verbes.

Le groupe nominal “*pueblo de vino*” qui faisait suite au présentatif (qui pouvait également être traduit par “il s'agissait”) devait bien sûr être compris comme un village qui produit du vin (par opposition à “un pueblo de campo” par exemple), donc “viticole” ou “vinicole”, “de vignobles” ou “de vigneron” à la rigueur, mais le calque “village de vin”, qui ne veut rien dire, était à proscrire.

La traduction de la proposition suivante, “*empecé en septiembre*”, a fait l’objet de nombreuses erreurs, notamment des erreurs de temps. Certains, qui avaient pourtant employé des passés simples jusqu’alors, ont proposé un passé composé, d’autres un imparfait. Ces erreurs renvoient-elles à une méconnaissance de la conjugaison d’un verbe à la première personne du passé simple ? Il nous est difficile de l’affirmer, mais en tout état de cause nous jugeons utile de rappeler encore une fois la nécessité absolue de maîtriser toutes les conjugaisons françaises, sans exception !

12. Los diez niños del primer día se convirtieron en tres en seguida. « ¿ Dónde están los otros ? », pregunté. « Vendimiando », me contestaron.

Les dix enfants du premier jour se retrouvèrent vite à trois. “ Où sont les autres ? ”, demandai-je. “ Aux vendanges ”, me répondirent-ils.

Dans cette séquence l’hispanisme que suppose la traduction du verbe “*convertirse*” par “se convertir” ou “se transformer” n’a pas toujours été évité alors même qu’il s’agit d’un verbe courant faisant notamment partie des équivalents du verbe “devenir” dont tous les manuels de grammaire font état et qui pouvait constituer ici une traduction acceptable. Certains candidats ont par ailleurs omis la traduction de l’adverbe “*enseguida*”, ou fait montre de quelques faiblesses lexicales pour la traduction du verbe “*vendimiar*”, dont le sens pouvait, comme nous l’avons déjà souligné, être éclairé par le contexte. Le jury, qui a eu droit à certaines traductions particulièrement farfelues dans cette séquence, rappelle que le barbarisme est une des fautes les plus sanctionnées dans cet exercice, et que les verbes “vendouiller*” ou “badrouiller*” ne font pas partie de la langue française !

Il semble également que la forme elliptique de la périphrase verbale (“*vendimiando*” pour “*están vendimiando*”) ait dérouté quelques candidats qui ont traduit par un gérondif ou un participe présent français, ce qui constituait un grave faute de construction. Le non-respect de l’ellipse (“ils sont en train de faire les vendanges”), peu fidèle au texte source, a été légèrement sanctionné.

Encore une fois il convenait de respecter le temps et la règle de l’inversion du sujet dans les propositions incises.

13. Empezaban a incorporarse a la escuela cuando me mandaron a casa. Dos meses escasos, ¿cómo me voy a acordar?

Ils commençaient à revenir à l’école quand on me renvoya chez moi. Deux petits mois, comment vais-je m’en souvenir?

Les erreurs de personne ou, encore une fois, de temps sur “*empezaban*” ont été nombreuses. Le sens particulier du verbe “*incorporarse*” (“presentarse en el lugar en que se debe empezar a trabajar”, selon le RAE) n’a pas toujours été bien saisi, mais en tout état de cause proposer un verbe comme “s’incorporer”, qui dans ce contexte était un non-sens, ou “s’intégrer”, qui relevait du contre-sens, était à proscrire. De nombreuses solutions s’offraient aux candidats : “revenir”, “réintégrer”, “regagner”, “retourner”...

Dans la proposition circonstancielle de temps, la troisième personne du pluriel ne renvoyait évidemment pas aux élèves qui venaient de revenir en classe –ils n’ont pas ce type de prérogative!-, mais à un sujet indéterminé. Il est inquiétant de constater que certains candidats, potentiels futurs enseignants, ne savent pas reconnaître une des possibilités qu’offre l’espagnol pour exprimer l’indétermination du sujet, comme le fait en français le

pronom sujet “on”. Ce point, assez classique, a d’ailleurs fait l’objet d’une question de “Choix de Traduction” associée à l’épreuve de traduction de la session précédente.

Pour traduire “*acordarme*”, les deux verbes possibles (“se souvenir” et “se rappeler”) sont, selon le bon usage, transitifs et nécessitent donc un pronom complément (“m’en souvenir” ou “me le rappeler”).

La forme verbale “*voy a acordarme*” pouvait également être rendue par un conditionnel (“comment m’en souviendrais-je ?”), par le verbe “pouvoir” (“comment puis-je m’en souvenir ?”) ou encore par l’association des deux, assez fréquente en français (“comment pourrais-je m’en souvenir ?”).

14. Estuve una temporada esperando y al fin me dieron la tercera escuela.

Je passai quelque temps à attendre et on me donna enfin la troisième école.

Dans cette séquence la périphrase verbale associant “*estar*” et le gérondif du verbe “*esperar*” était au passé simple, l’emploi de l’imparfait de l’indicatif a donc été logiquement sanctionné.

C’est sur le lexème “*temporada*” que les candidats ont commis beaucoup de contresens, le sens ici n’était pas celui de “saison”, mais simplement “période de temps”.

La méconnaissance de la valeur de la troisième personne du pluriel comme sujet indéterminé, comme dans la séquence précédente, a été pénalisée.

Une lecture trop rapide a entraîné des inexactitudes sur l’article devant “*escuela*”. L’emploi dans le texte source de l’article défini indiquait qu’il s’agissait de la troisième école, qui se distingue des deux autres et où la protagoniste va rester plus longtemps, et non pas “une” quelconque école indéterminée. Il fallait bien sûr respecter la nuance en utilisant en français également l’article défini.

15. Ésta me iba a durar. Nadie pide los pueblos perdidos en la montaña. A nadie le interesa enterrarse en la nieve.

Dans celle-ci j’allais y rester. Personne ne demande les villages perdus dans la montagne. Cela n’intéresse personne de s’enterrer sous la neige.

C’est la construction des phrases négatives qui a le plus gêné les candidats dans cette séquence, et le jury a été sévère pour toute omission ou renforcement inutile et redondant de la négation.

La première phrase correspondait à une expression idiomatique qu’il n’était pas aisé de traduire du fait de l’association du “*durar*” et du pronom personnel indirect “*me*”. Un calque du type “allait me durer” étant fautif en français, il fallait trouver une solution qui intègre toutes les nuances de l’expression, à savoir l’annonce de ce qui va suivre (“*ir a*”), la durée (“*durar*”), la première personne (“*me*”) mais aussi le pronom démonstratif d’insistance (“*ésta*”). Enfin, il fallait veiller à la correction de la construction de la phrase, notamment dans l’apposition : dans “j’allais y rester”, le pronom “y” est un complément de lieu, l’apposition qui le reprend ne peut être “celle-ci” (qui renverrait au sujet) mais bien “dans celle-ci”.

16. Así que para allá me fui con interés, con ilusión.

Je m’y rendis donc avec intérêt, avec enthousiasme.

Cette séquence très courte a fait l'objet de nombreux contre-sens, s'expliquant souvent par un défaut d'analyse syntaxique minutieuse. Il fallait reconnaître en premier lieu dans la locution "*así que*" la conjonction, très courante en espagnol, qui introduit l'idée de conséquence. Les solutions pour rendre cette idée en français ne manquaient pas : "de sorte que", "ainsi donc", "c'est pourquoi"... , l'essentiel étant de veiller à respecter le registre et le rythme. Le jury rappelle ici que la locution conjonctive française "c'est ainsi que" n'introduit pas une conséquence mais une illustration, qui sert à éclairer ce qui vient d'être dit, son emploi constituait donc un contre-sens.

En ce qui concerne le complément "*para allá*", une rapide analyse permettait d'identifier un adverbe de lieu renvoyant au "village perdu dans la montagne" précédé de la préposition "*para*" qui indique la direction d'un mouvement. Certains candidats ont traduit abusivement par des calques syntaxiques du type "pour là-bas" ou "par là-bas", qui ont été lourdement sanctionnés.

Enfin, la méconnaissance du sens du substantif "*ilusión*" a entraîné toutes sortes de faux-sens et de contresens.

17. Y mira por donde, cuando voy a tocar tierra firme, viene el hombre que me mandan como guía y me suelta aquello :

Et voilà qu'au moment où je vais toucher la terre ferme, arrive l'homme qu'on m'envoie comme guide et il me lâche cette phrase:

Cette séquence introduit une petite rupture dans la mesure où la narratrice y opère un changement de temps (tous les verbes sont au présent) que certains candidats, du fait sans doute d'une lecture trop rapide, n'ont malheureusement pas identifié et rendu.

Le ton familier de cette phrase était à préserver en français, notamment au moment de rendre l'expression "*mira por donde*" qui annonçait la chute finale et sous-entendait la déception de la narratrice. Elle a bien souvent été traduite mot à mot, ce qui ne faisait pas sens en français. Le même ton devait être employé pour traduire le verbe qui introduisait le discours direct.

Le déictique "*aquello*", qui implique une distanciation maximale avec le discours direct qu'il introduit et annonce donc sa teneur, pouvait être rendu par un pronom démonstratif en français.

18. « Señora maestra, le advierto que la van a recibir a palos... »

"Madame l'institutrice, je vous préviens qu'on va vous recevoir à coups de bâton..."

La traduction de l'expression "*a palos*" a reçu la palme des incohérences ! Notre jeune institutrice à peine arrivée s'est vue en effet soit menacée de "chausser des skis" (?), soit de "recevoir des coups de fouets", de "trique", de "pierre" ou de "marteau" quand on ne l'attendait pas "comme le Messie en personne", avons-nous déjà signalé ! Le mot "*palo*" faisant partie du vocabulaire courant, le jury a sanctionné, plus ou moins lourdement selon l'incohérence de la proposition, tout écart.

Il n'a pas été plus indulgent avec les confusions de nombre dans l'expression "à coups de bâton", dont le sens suggère que sont portés plusieurs coups à l'aide d'un bâton, et non un seul coup avec plusieurs bâtons !

Ces différents commentaires montrent que la traduction n'est pas un exercice aisé ou qui va de soi, quel que soit le texte proposé. Nous tenons donc à clore ce rapport en

félicitant ceux des candidats qui, malgré quelques maladresses, ont su donner sens à leur version tout en respectant le style de l'auteur. Ils ont montré qu'en plus d'avoir une connaissance rigoureuse des deux langues, ils savaient mettre en œuvre des stratégies pertinentes pour venir à bout des écueils et des difficultés que suppose l'exercice, ce qui ne peut qu'être le résultat d'un entraînement régulier.

EPREUVE DE THEME

I. Sujet proposé

Vous traduirez le texte suivant dans son entier.

Je descendais le dernier coteau du Canigou, et, bien que le soleil fût déjà couché, je distinguais dans la plaine les maisons de la petite ville d'Ille, vers laquelle je me dirigeais.

« Vous savez, dis-je au Catalan qui me servait de guide depuis la veille, vous savez sans doute où demeure M. de Peyrehorade ?

– Si je le sais ! s'écria-t-il, je connais sa maison comme la mienne ; et s'il ne faisait pas si noir, je vous la montrerais. C'est la plus belle d'Ille. Il a de l'argent, oui, M. de Peyrehorade : et il marie son fils à plus riche que lui encore.

– Et ce mariage se fera-t-il bientôt ? lui demandai-je.

– Bientôt ! Il se peut déjà que les violons soient commandés pour la noce. Ce soir, peut-être, demain, après-demain, que sais-je ! C'est à Puygarrig que ça se fera : car c'est M^{elle} de Puygarrig que monsieur le fils épouse. Ce sera beau, oui ! [...] Tenez, je parierais que vous venez à Ille pour voir l'idole ? J'ai deviné cela à vous voir tirer en portrait les saints de Serrabona.

– L'idole ! quelle idole ? » Ce mot avait excité ma curiosité.

« Comment ! on ne vous a pas conté, à Perpignan, comment M. de Peyrehorade avait trouvé une idole en terre ?

– Vous voulez dire une statue en terre cuite, en argile ?

– Non pas. Oui, bien en cuivre. [...] Elle vous pèse autant qu'une cloche d'église. C'est bien avant dans la terre, au pied d'un olivier, que nous l'avons eue.

– Vous étiez donc présent à la découverte ?

– Oui, monsieur. M. de Peyrehorade nous dit, il y a quinze jours, à Jean Coll et à moi, de déraciner un vieil olivier qui était gelé de l'année dernière. [...] Voilà donc qu'en travaillant, Jean Coll, qui y allait de tout cœur, il donne un coup de pioche et j'entends bimm... comme s'il avait tapé sur une cloche.

MÉRIMÉE, "La Vénus d'Ille", in *Colomba et dix autres nouvelles*, 1840.

II. Traduction proposée

Bajaba yo la última ladera del Canigó, y, aunque ya se había puesto el sol, distinguía en la llanura las casas de la pequeña ciudad de Ille, hacia la que me dirigía.

« ¿Sabe usted, le dije al catalán que me servía de guía desde la víspera, sabe usted sin duda dónde mora el señor de Peyrehorade?

- ¡Si lo sé! exclamó, conozco su casa como la mía ; y si no fuera tan de noche, se la enseñaría. Es la más bonita de Ille. Tiene dinero, eso sí, el señor de Peyrehorade: y casa a su hijo con alguien más rico que él aún.

- ¿Y se celebrará pronto este casamiento? le pregunté.

- ¡Pronto! Puede que ya estén encargados los violines para la boda. Esta noche, quizás, mañana, pasado mañana, ¡qué sé yo! Será en Puygarrig donde se celebrará: porque es con la señorita de Puygarrig con quien el señorito se casa. ¡Será bonito, sí ! [...] Fíjese, ¿apostarías a que viene a Ille para ver el ídolo? Lo he adivinado al verlo retratar a los santos de Serrabona.

- ¡El ídolo! ¿Qué ídolo? » Esa palabra había excitado mi curiosidad.

« ¡Cómo! ¿No le han contado, en Perpiñán, cómo el señor de Peyrehorade había sacado un ídolo de tierra?

- ¿Quiere usted decir una estatua de terracota, de arcilla?

- Para nada. Sí, de auténtico cobre. Pesa tanto como una campana de iglesia. Fue muy hondo en la tierra, al pie de un olivo, donde la hallamos.

- ¿Estaba usted presente, entonces, en el momento del hallazgo?

- Sí, señor. El señor de Peyrehorade nos dijo hace quince días, a Jean Coll y a mí, que arrancáramos un viejo olivo que se había helado el año pasado. Y resulta que, trabajando, Jean Coll, quien le daba con todas sus fuerzas, da un golpe con el pico y oigo bimm... como si hubiera golpeado una campana.

III. Présentation générale du texte

Cet extrait se situe tout au début de la célèbre nouvelle « La Vénus d'Ille » (1837) de Prosper Mérimée (1803-1870) par laquelle l'auteur s'essaye, comme beaucoup de ses contemporains, au genre fantastique en vogue. Dans ce récit, le narrateur, un voyageur parcourant la plaine du Roussillon – Ille-sur-Têt est une petite ville de Catalogne, située sur la route de Perpignan à Prades, à 24 km à l'ouest de Perpignan – est témoin d'un fait divers aussi tragique que mystérieux, lié à la présence d'une énigmatique statue, découverte peu de temps auparavant.

Mérimée, inspiré par de fréquents voyages auxquels le mène sa charge d'Inspecteur des monuments historiques, y développe l'art de la nouvelle avec une parfaite maîtrise des procédés stylistiques et un sens du détail et de la caractérisation brève qui renforce la concentration narrative et la vivacité du récit. À ce titre, il contribue à donner au genre ses lettres de noblesse. Nombre de candidats devaient au moins être familiers de sa nouvelle postérieure, « Carmen » (1845), où se retrouvent le même sens du pittoresque et de l'action dramatique, propre à l'héritage romantique.

Ce texte, qui datait de la première moitié du XIX^{ème} siècle, outre qu'il provenait d'un auteur tout à fait classique et familier des programmes de l'enseignement secondaire, ne comportait aucun lexique ni aucune tournure relevant d'un état archaïque ou même ancien de la langue française. Si le sens de certains passages a causé des difficultés à certains candidats,

celles-ci relevaient de registres de langue certes variés – le registre soutenu dans le récit du narrateur, archéologue parisien en voyage, et le registre familier de la langue orale dans les propos du guide – mais parfaitement en usage dans l'état actuel de notre langue. Elles n'avaient donc aucunement à dérouter un candidat correctement préparé à cette épreuve et disposé à se livrer au travail d'analyse préalable et de réflexion indispensables à tout exercice de traduction. Nous précisons dans l'alinéa suivant les attentes du jury et rappelons quelques conseils méthodologiques simples mais fondamentaux. Nous recommandons très vivement par ailleurs la lecture des rapports de l'épreuve de thème des sessions précédentes, notamment le rapport très complet et très instructif de la session 2011.

IV. Attentes de l'épreuve et conseils de méthode

• Qu'évalue-t-on en priorité dans cet exercice ?

Nous rappelons aux candidats que cette épreuve n'est pas celle d'un concours de recrutement de traducteurs, mais bien un exercice destiné à tester les aptitudes des futurs professeurs d'espagnol du système éducatif français.

À ce titre, il est essentiel que les candidats puissent y démontrer des connaissances fiables de la langue espagnole. C'est pourquoi le jury évalue plus particulièrement, via ce texte comme via ceux des sessions précédentes, une série de réflexes indispensables à tout enseignant d'espagnol, à savoir :

- la maîtrise de points grammaticaux caractéristiques de l'espagnol tels que : l'accentuation écrite et, notamment, l'accent diacritique ; l'orthographe ; la ponctuation ; l'emploi des temps verbaux et notamment la différence entre l'emploi du passé simple et celui du passé composé ; les emplois respectifs de « ser » et « estar » ; l'ensemble des emplois du subjonctif ; l'expression de la condition et notamment la construction de « como si » suivi du subjonctif imparfait ; la morphologie et l'utilisation des pronoms personnels ; l'emploi des prépositions et les régimes prépositionnels de certains verbes ; l'emploi de la préposition « a » devant un COD désignant une personne ; la construction de « aunque » et l'expression de la concession ; les confusions les plus fréquentes pour un francophone telles que la différence entre « pedir » et « preguntar », la traduction de « devenir », de « depuis » ou de « il y a » ; les difficultés particulières de traduction telles que la tournure emphatique ou de mise en relief ; la traduction de « on », entre autres.

- la parfaite connaissance de la conjugaison espagnole (il est tout à fait inacceptable de prendre « dije » pour « dijo »). Rappelons que l'accentuation **fait partie intégrante** de la morphologie verbale.

- la maîtrise du lexique courant. En effet, comment un professeur pourrait-il asseoir son autorité s'il confond « mañana », « la mañana », « por la mañana » et « a la mañana siguiente » ? Quelles lectures, quelle fréquentation de la culture hispanique un candidat a-t-il connues jusqu'à présent s'il bute sur la traduction de termes comme « deviner », « s'écrier », « le soleil se couche », « olivier », « terre », « mariage », ou « cloche » ?

Il importe par ailleurs que ces connaissances, bien que soutenues par des automatismes, soient conscientes et raisonnées, puisque les candidats reçus devront être capables d'exposer

ces règles aux élèves qui leur seront confiés avec la plus grande clarté et la plus extrême concision, et toujours en rapport avec le contexte, exactement comme lorsqu'il s'agit de choisir, en thème, entre une traduction et une autre. Les questions qui se posent appellent réflexion, par exemple, lorsqu'il faut décider d'introduire, ou non, un pronom personnel sujet associé à « bajaba » dans « yo bajaba » pour rendre « je descendais » (ligne 1). Ou bien d'ajouter, ou non, la préposition « a » devant « el ídolo » (ligne 14).

Enfin, les candidats au CAPES d'espagnol se destinent à enseigner cette langue à des élèves français, dans le système éducatif français, d'où l'importance de maîtriser tout autant les deux langues afin de pouvoir établir les ponts qui s'imposent entre les deux systèmes linguistiques. Il faut donc s'assurer d'avoir bien compris le texte de départ avant de le traduire, et pour cela s'efforcer de consolider ses compétences en langue française par un contact régulier avec des textes d'un registre de langue varié.

• Conseils et méthode

Les règles à appliquer dans cet exercice ne sont pas différentes de celles qui sont posées dans les cycles universitaires français préalables à ce concours. Pour les candidats issus de cursus autres, nous signalons ci-après quelques manuels de référence qui récapitulent ces exigences. Au vu des copies de cette session, nous en reprenons quelques-unes ci-dessous.

La profession d'enseignant requiert une grande rigueur, et celle-ci s'exprime, en thème, dans le respect du texte à traduire. Nous insistons sur la nécessaire fidélité au texte car elle a été particulièrement mise à mal cette année.

Beaucoup de copies n'ont pas respecté les retours à la ligne, la présence de tirets, l'ouverture et la fermeture des guillemets, la spécificité des points d'interrogation et d'exclamation en espagnol, qui s'ouvrent et se ferment eux aussi, et pas n'importe où. De nombreux candidats ont ajouté ou retiré des virgules sans raison, allant jusqu'à altérer le sens du texte et provoquer des non-sens, c'est-à-dire des passages syntaxiquement incohérents. Nous rappelons également qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un point, et que l'emploi des majuscules et des minuscules est à connaître (**usted**, **Ud**). À cet égard, signalons qu'une copie intégralement rédigée en majuscule empêche l'évaluation de la maîtrise de ces règles. Nous renvoyons à l'ouvrage *Ortografía de la lengua española* de la Real Academia Española cité dans la bibliographie sur ces questions.

Il faut traduire le texte, tout le texte, et rien que le texte, c'est-à-dire ne rien omettre ni ajouter, sauf si la correction linguistique l'exige, ce qui est assez peu fréquent. Ici, ligne 10, la substitution de la virgule entre « demain » et « après-demain » par la conjonction de coordination « et » ne se justifiait aucunement, et a été sanctionnée comme une modification inutile du texte. De même, ligne 7, traduire « que lui » par « que él mismo » constitue une réécriture arbitraire du texte.

La fidélité au texte est en effet une règle d'or dans cet exercice. À tel point que les codes de l'exercice recommandent de ne pas s'en écarter pour traduire une tournure telle que la forme emphatique (« c'est...qui » / « c'est...que »), présente à plusieurs reprises dans ce texte. Ce point remarquable de la syntaxe espagnole ne peut être contourné, et le choix systématique de l'antéposition pour la rendre **n'est aucunement souhaitable**. En effet, bien que correcte, elle peut être considérée comme un évitement de la difficulté évaluée, comme le savent tous les candidats qui se sont préparés à l'épreuve.

Nous rappelons ici les quelques règles concernant la traduction des noms propres. Il ne faut pas traduire les patronymes en général, ni les prénoms (ici, Jean Coll). En revanche, il faut traduire les noms propres (noms géographiques, patronymes, prénoms, noms divers, par exemple d'œuvres littéraires ou artistiques) lorsque le lieu ou le personnage (réel ou fictif) est connu en France et en Espagne sous des noms différents (ici, Canigou, Perpignan). Si l'on ignore cet équivalent, mieux vaut bien sûr ne pas chercher à l'inventer.

Enfin, pour que le jury puisse correctement évaluer les copies, il faut que celles-ci soient parfaitement lisibles, dépourvues d'ambiguïtés et de ratures. Les candidats ne peuvent en aucun cas soumettre au jury des variantes et doivent impérativement s'en tenir à une seule traduction, car ne pas choisir s'apparente à un refus de traduction, et, partant, suppose un évitement proche de l'omission et lourdement pénalisé.

• Comment s'entraîner en amont ? Comment procéder le jour J ?

C'est bien entendu en associant diverses activités que l'on consolide son niveau en thème. Il est recommandé, d'une part, de consolider ses connaissances et sa maîtrise de la langue espagnole, et d'autre part, de pratiquer l'exercice régulièrement et efficacement.

En amont, et au plus tôt, on ne peut que préconiser un travail assidu, précis, sur la langue, par la constitution de fiches, de carnets, par des vérifications régulières et précises, des lectures et des conversations, la fréquentation assidue d'une langue riche et authentique, exempte de gallicismes et aux registres variés. D'innombrables outils sont à disposition des futurs candidats, et il est tout à fait possible d'allier l'utile à l'agréable en choisissant ses lectures et ses voyages. Satisfaire sa curiosité en la matière, c'est se donner les moyens de passionner ensuite son auditoire. On gagnera à mettre en fiches les difficultés qui persistent au fil des textes que l'on traduit pour s'entraîner. Il est essentiel, pour pouvoir tirer parti des points déjà vus, de noter les mots ou les phrases en contexte, et, pour les questions de grammaire, d'associer une synthèse de la règle à une illustration par des exemples.

Quant à l'exercice du thème en lui-même, il requiert plusieurs étapes, qu'il est important de savoir ménager systématiquement.

Pour réussir le jour J, il est souhaitable que les textes traduits pour s'entraîner le soient, régulièrement, dans des conditions proches de celles du concours, à savoir, en un premier temps, sans documents. En effet, en ne faisant pas de vérifications immédiates, on se place dans les conditions difficiles de l'épreuve. On s'habitue ainsi à puiser dans ses propres ressources. Et lorsque, dans un deuxième temps, on effectue les recherches qui s'imposent, on peut plus facilement évaluer ses points faibles et mieux cerner les priorités à mettre en œuvre dans sa préparation. On limitera sans doute aussi les effets de la panique que peut provoquer le temps limité le jour du concours.

Sans vouloir entraver la liberté de chacun, nous rappellerons quelques étapes indispensables lors d'un entraînement en temps limité et, bien entendu, le jour J.

Tout d'abord, prendre connaissance du texte dans sa globalité, s'assurer de le comprendre précisément, en analyser le ton, le style, l'écriture. Cela suppose à la fois de saisir sa lettre et ses intentions. Ainsi, une prise en compte de l'ensemble du texte aurait pu ici éviter à certains candidats de lire la forme « dis-je », ligne 3, comme un présent de l'indicatif, alors que l'ensemble du récit est au passé. De même, l'observation du registre de langue du récit en son entier empêchait de commettre un contresens fâcheux et de traduire « Je descendais le

dernier coteau [du Canigou] » par « Bebía el último trago [...] » ou « Acababa la última botella [...] ».

Puis, traduire, au brouillon, le texte **complet**, en tenant compte de tous les détails (ponctuation, alinéas, noms propres à recopier correctement) et en veillant à ne rien omettre. Peu à peu, revenir sur les points qui posent problème jusqu'à effectuer des choix définitifs. Enfin, effectuer absolument deux types de relectures sérieuses : l'une, avec pour objectif de vérifier la parfaite correction linguistique du texte soumis au jury, et l'autre, pour s'assurer que l'on n'a rien oublié ou modifié inutilement. Le temps consacré à la relecture est d'autant plus essentiel qu'en cas de correction de dernière minute, le candidat court le risque d'avoir altéré la cohérence syntaxique par inadvertance, ou bien d'avoir effacé un mot, mais sans penser à écrire ensuite sa traduction corrigée. Il importe, en conséquence, d'avoir impérativement prévu ce moment de relecture dans la gestion du temps consacré aux différentes parties de l'épreuve.

Nous encourageons tous les futurs candidats à ce travail minutieux et régulier, dont nous sommes certains qu'il portera ses fruits, et félicitons tous ceux qui ont déjà démontré, lors de la session 2012, une maîtrise fort satisfaisante de l'exercice.

V. Ouvrages de référence

Nous ne mentionnons ici aucun dictionnaire bilingue puisqu'ils ne sont utiles que ponctuellement, en un premier temps de la recherche, et que toutes les informations qu'ils contiennent doivent être systématiquement vérifiées dans les dictionnaires unilingues.

• Manuels de thème :

Françoise Garnier, Natalie Noyaret, *La traduction littéraire guidée*, Nantes, Éditions du Temps, 2004.

Christine Lavail, *Thème espagnol moderne*, Paris, PUF, 2010.

Henri Gil, Yves Macchi, *Le thème littéraire espagnol*, Paris, Armand Colin, 2005.

André Gallego, *Thèmes espagnols*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2005.

• Grammaires et manuels de langue espagnole:

Jean-Marc Bedel, *Grammaire de l'espagnol moderne*, Paris, PUF, 2010.

Pierre Gerboin, Christine Leroy, *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Paris, Hachette, 1991-1994.

Bernard Pottier, Bernard Darbord, Patrick Charaudeau, *Grammaire explicative de l'espagnol*, Paris, Armand Colin, 2005.

Real Academia Española/Asociación de Academias de la Lengua Española, *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 2010.

Manuel Seco, *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 2002.

Jean Coste et Augustin Redondo, *Syntaxe de l'espagnol moderne*, Paris, Sedes, 1965.

José Martínez de Sousa, *Manual de estilo de la lengua española*, Gijón, Trea, 2001.

• Dictionnaires normatifs :

Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 2001 (22^a edición). Désigné ici sous l'abréviation *DRAE*. Consultation gratuite sur le site

<http://www.rae.es>

Real Academia Española, *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana, 2005. Consultation gratuite sur le site <http://www.rae.es>

• Dictionnaires d'usage :

María Moliner, *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 2007. 2 volumes.

Manuel Seco, Olimpia Andrés, Gabino Ramos, *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar, 1999. 2 volumes.

• Langue française :

Josette Rey-Debove et Alain Rey (dir.), *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1998.

Émile Littré, *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Hachette, 1876 (1^{ère} édition). En consultation libre sur <http://littrereverso.net>

Maurice Grevisse, *Le bon usage*, édition refondue par André Goosse, Paris -- Gembloux, Duculot, 1993, 13^e édition.

Trésor de la langue française informatisé. Désigné ici sous l'abréviation *TLF*. En consultation libre sur <http://www.cnrtl.fr>

VI. Traduction commentée

NB : Nous reprenons les abréviations signalées dans la bibliographie (*DRAE*, *TLF*, etc.).

1. *Je descendais le dernier coteau du Canigou,* **Bajaba yo la última ladera del Canigó,**

La difficulté initiale pour les candidats a été la nécessité de rendre la première personne du singulier en espagnol, impossible à déceler à première lecture dans la forme « bajaba », qui est à la fois celle de la 1^{ère} et de la 3^{ème} personne du singulier. C'est pourquoi le jury a jugé tout à fait recevable l'ajout du pronom personnel sujet de la 1^{ère} personne du singulier (« yo »), placé avant ou après le verbe. Toutefois, la fin de la phrase (« je me dirigeais) permettait de lever rapidement l'ambiguïté entre la 1^{ère} et la 3^{ème} personne, d'où la possibilité, ici, de ne pas ajouter le pronom tonique « yo ».

Pour exprimer un éventuel prolongement de ce mouvement descendant du narrateur, ont été admises les périphrases verbales *ir* + *gérondif* et *estar* + *gérondif* (« iba bajando », « estaba bajando », associées ou non elles aussi au pronom personnel sujet « yo »). Toutefois, cette tournure n'était pas exigée. En effet, on pourrait se demander si l'intention du texte français est bien celle de prolonger ce mouvement, car l'enchaînement rapide du récit nous projette déjà vers la suite et « la petite ville d'Ille ».

Quant à la préposition « por », elle pouvait être admise (« por la ladera ») puisqu'il y a bien mouvement à travers un espace – le coteau –, mais elle apportait une nuance supplémentaire que le texte français n'exigeait pas de rendre.

Le terme « coteau » signifie « petite colline », d'où la possibilité de traduire par « loma » (*DRAE* : « altura **pequeña** y prolongada »), ou « colina » (*DRAE* : « elevación natural de terreno, **menor** que una montaña »). « Cerro » (*DRAE* : « elevación de tierra **aislada** y de menor altura que el monte o la montaña ») était plus discutable du point de vue géographique puisqu'il s'agit ici d'une *série* de coteaux adossés au mont Canigou. De même, « otero » (*DRAE* : « cerro **aislado** que domina un llano »). Plusieurs candidats ont proposé le terme « falda » (*DRAE* : « parte baja de los montes o sierras »), souvent associé dans l'usage à « del monte », ainsi que le terme « collado » (*DRAE* : « tierra que se levanta como un cerro, menos elevada que el monte »), dont l'étymologie ne trompait pas. Enfin, il se trouve que dans le Roussillon notamment, le terme « coteau » désigne le « versant d'une colline plantée

de vignes » (*TLF*). D'où la préférence du jury pour le terme « ladera » (« **declive** de un monte o de una altura », selon le *DRAE*), même si les traductions ci-dessus n'ont pas été pénalisées.

En ce qui concerne la traduction des noms propres, comme nous l'avons rappelé en préambule, il faut traduire ceux dont l'équivalent existe dans la langue cible. C'est le cas ici pour le mont Canigou (« el Canigó » en espagnol). Toutefois, nous ne saurions trop recommander à un candidat qui ne connaît pas cet équivalent de ne pas l'inventer, et de s'en tenir au nom en français. En effet, un professeur sollicité par ses élèves serait-il très crédible s'il inventait des mots dont ces derniers auraient tôt fait de découvrir l'inexistence?

2. *et, bien que le soleil fût déjà couché,*
y, aunque ya se había puesto el sol,

Dans ce membre de phrase, d'après Bedel (§ 544), il était tout à fait cohérent d'utiliser le mode indicatif avec la conjonction concessive « aunque » puisque le fait est avéré (le soleil est bien couché). C'est la solution qui a été la plus fréquemment proposée par les candidats. D'autres propositions étaient recevables : « a pesar de que » ou « pese a que » suivis de l'indicatif ou du subjonctif, « si bien » accompagné de l'indicatif.

L'emploi d'un subjonctif dans la concessive (« aunque ya se hubiera puesto ») a été exceptionnellement accepté ici. On pouvait envisager en effet que l'hypothèse étant révolue, l'image de l'événement dans le récit rétrospectif ne comportait pas un fort degré de réalité (on se reportera à Pottier, Darbord, Charaudeau, p. 200-203).

Nous précisons, avec Bedel (§ 402 b), qu'il est plus que préférable de ne pas séparer le participe passé de l'auxiliaire « haber », même si Coste et Redondo signalent qu'« on peut admettre l'interposition d'un [...] adverbe court, si le verbe est au plus-que-parfait de l'indicatif [...] » (p. 470, Remarque II), ce qui a conduit le jury à ne pas pénaliser cette intercalation.

Il va sans dire que l'on attend impérativement d'un futur professeur d'espagnol qu'il connaisse des expressions idiomatiques indiquant le lever ou le coucher du soleil (« salir el sol », « ponerse el sol » ou, éventuellement, « anochecer » qui ne permet qu'une construction impersonnelle.) L'utilisation tout à fait impropre des verbes « tumbar » et « acostar » a été lourdement sanctionnée.

Aux réflexes linguistiques mentionnés ci-dessus, il serait souhaitable de voir associés chez les candidats davantage de rigueur dans l'utilisation de la ponctuation, afin de respecter le texte initial. Les omissions et réécritures ont été sanctionnées à hauteur des perturbations qu'elles engendraient dans le texte espagnol.

3. *je distinguais dans la plaine les maisons de la petite ville d'Ille,*
distinguía en la llanura las casas de la pequeña ciudad de Ille,

Contrairement au début de la phrase, l'ajout du pronom personnel sujet « yo » n'était pas recevable ici, car il introduisait une insistance sans rapport avec le texte français.

La définition du verbe « distinguer » (*DRAE* : « *Ver un objeto, diferenciándolo de los demás, a pesar de alguna dificultad que haya para ello, como la lejanía, la falta de claridad en el aire, la debilidad de la vista, etc.* ») était la plus proche du verbe français « distinguer » (*TLF* : « Par un effort d'attention, aboutir à découvrir ou à déterminer, sans confusion possible, dans des êtres ou des choses, **ce qui les rend différents** »). Dans le cadre de cette épreuve sans documents, les autres verbes proposés ont été admis, bien que ne rendant pas la nuance distinctive. En particulier « *divisar* » (*DRAE* : « *ver, percibir, aunque confusamente, un objeto* »), « *columbrar* » (*DRAE* : « *divisar, ver desde lejos algo, sin distinguirlo bien* »), « *vislumbrar* » (*DRAE* : « *ver un objeto tenue o confusamente por la*

distancia o falta de luz »), qui évoquaient tous, comme le verbe « distinguer », les obstacles rencontrés par l'exercice de la perception, et, partant, l'effort nécessaire pour la mener à son terme, comme nous le soulignons.

Pour traduire le substantif « la plaine » (**grande** étendue de terrain **sans relief** »), on pouvait admettre tout autant « el llano » ou « la llanura » (*DRAE* : « Campo o terreno **igual y dilatado**, sin altos ni bajos. ») que « la planicie » (*DRAE* : « Terreno llano de alguna **extensión**. »). Le jury n'a pas souhaité pénaliser les copies qui ont proposé « la llanada » (*DRAE* : « Campo llano »), mais a sanctionné comme faux-sens « la meseta », « el altiplano » et « la altiplanicie », qui désignent de hauts plateaux, c'est-à-dire des surfaces situées à haute altitude. Ajoutons que la plaine n'est ni la prairie (« el prado », « la pradera »), ni la vallée (« el valle »), réécritures fautives.

Nous rappelons que le terme « pueblo » désigne tout à la fois un village et une ville, petite ou pas (*DRAE* : « 1. Ciudad [...]. 2. Población de menor categoría »).

Les suffixes diminutifs espagnols « ito, a », « illo, a » doivent être utilisés avec discernement, notamment du fait de leur connotation affective (tendresse, pitié, familiarité, mépris). L'emploi d'un diminutif pour traduire « la petite ville » était tout à fait impropre ici (Bedel § 38-40).

4. *vers laquelle je me dirigeais.*

hacia la cual/ hacia la que me dirigía.

Nous souhaiterions que les candidats prennent conscience de l'immense différence entre la préposition « **hacia** » (« vers ») et la forme verbale « **hacía** » (verbe « hacer » à la 3^{ème} personne du singulier de l'indicatif imparfait). Loin de constituer une faute d'orthographe bénigne, c'est un véritable non-sens que provoque cette erreur d'accentuation.

De même, comment admettre qu'à ce stade de leur parcours, les candidats ne maîtrisent pas la conjugaison de l'indicatif imparfait ? Rappelons ici la différence entre les verbes du 1^{er} groupe (dont la désinence est « -aba ») et ceux des 2^{èmes} et 3^{èmes} groupes (dont la désinence est « -ía »). Nous insistons par ailleurs sur l'orthographe du verbe « **dirigir** ».

Enfin, un candidat précis et rigoureux se doit d'éviter les modifications injustifiées du texte, en traduisant par exemple « donde » par « hacia la cual », « hacia la que » (et, éventuellement, « hacia donde »). Dans cet exercice classique qu'est le thème, le jury cherche en effet à vérifier la connaissance de l'équivalent espagnol du français « vers laquelle », et, notamment, de la préposition « vers », qu'il est par conséquent préférable de ne pas supprimer.

5. *« Vous savez, dis-je au Catalan qui me servait de guide depuis la veille, vous savez sans doute où demeure M. de Peyrehorade ?*

« ¿Sabe (usted), le dije al catalán que me servía de guía desde la víspera, sabe (usted) sin duda dónde mora el señor de Peyrehorade? »

Outre les règles fondamentales de la ponctuation, et, en particulier, de l'interrogation directe en espagnol (Bedel § 3e), rappelons que la minuscule s'impose pour « usted » (contrairement aux deux abréviations « Ud » et « Vd »), de même que pour le nom et l'adjectif « catalán » (Bedel § 3e).

Le jury a admis l'ajout facultatif du pronom personnel sujet « usted » (antéposé ou postposé au verbe). Cette tournure idiomatique pouvait en effet apparaître ici, par la mention

explicite de la personne de l'allocutaire, comme une marque de courtoisie de l'homme de la ville envers son interlocuteur.

Dans « **le** dije », l'emploi redondant du COI introduit par la préposition « a » est idiomatique et heureux (Bedel § 113a), mais non obligatoire.

Aucune erreur n'était possible sur la traduction de « depuis » (« desde »), puisque « la veille » (« la vispera » ou « el día anterior ») indiquait une date et non une durée.

Impossible également de traduire la forme verbale « dis-je » par un présent de l'indicatif, eu égard à la suite immédiate du texte et à la présence du verbe « s'écrier » au passé simple dans la phrase suivante.

La proposition subordonnée relative « qui me servait de guide » déterminait son antécédent « [le] Catalan » en apportant un trait essentiel à sa définition : il ne s'agissait pas de n'importe quel Catalan mais, parmi tous les Catalans, de celui qui servait de guide au narrateur. Il s'agissait bien d'une proposition subordonnée relative déterminative qui ne pouvait, par conséquent être introduite que par le pronom relatif « que » (Bedel chapitre 27). Voir également à ce sujet la séquence 24.

La présence de la locution adverbiale « sans doute » a engagé certaines copies dans la traduction du verbe « saber » par un futur hypothétique. La proposition a été acceptée, mais il était préférable dans ce cas de ne pas associer le futur à la locution « sin duda » pour ne pas brouiller le sens. En effet, rappelons que le *DRAE* ne retient pour cette locution adverbiale que le sens d' « indubablement, con toda seguridad ».

Les candidats se doivent de maîtriser les règles de l'accent diacritique, car le relatif « donde » n'est pas le « dónde » de l'interrogation indirecte employé ici (Bedel § 304 et 489).

Quant à la formule « M. de Peyrehorade », il ne fallait certes pas chercher à traduire le nom propre « Peyrehorade », mais il était inacceptable de commettre des erreurs d'article sur l'expression « **el** señor [avec minuscule] de Peyrehorade », ou sur son abréviation, « **el** Sr [avec majuscule] de Peyrehorade », toutes deux admises.

**6. - Si je le sais ! s'écria-t-il, je connais sa maison comme la mienne ;
- ¡ Si lo sé ! exclamó, conozco su casa como la mía ;**

Parmi les points que le jury a pu évaluer ou sanctionner dans cette phrase, nous indiquerons, encore une fois, l'accent diacritique (la conjonction « si » employée ici était à distinguer de l'adverbe d'affirmation « sí »). Ici aussi, loin de constituer une simple faute d'orthographe, cette erreur d'accentuation induisait en effet un véritable contresens pour un lecteur hispanophone et a été sanctionnée comme telle. Signalons aussi la présence indue du pronom personnel sujet (ici, de 3^{ème} personne, associé au verbe « s'écrier »).

Soulignons les efforts des candidats pour proposer une transposition à la fois fidèle et idiomatique de « Si je le sais ! », traduit avec succès par des formes telles que « ¡ Que si lo sé ! » ou « ¡ Si lo sabré ! », entre autres.

Une fois encore, nous recommandons en revanche de veiller à ne pas prendre de liberté avec le texte d'origine car les ajouts du type « como *si fuera* la mía » s'en écartaient de manière injustifiée et débouchaient, de fait, sur un contresens par rapport au texte source. Il en allait de même pour des traductions de « s'écrier » par le verbe « gritar » ou la périphrase « decir con voz fuerte ».

Le verbe « exclamar » en espagnol n'est pas pronominal, contrairement à son équivalent français. Nous attirons l'attention des futurs enseignants sur ces différences de régime verbal entre les deux langues qu'il est indispensable de repérer et de maîtriser.

7. *et s'il ne faisait pas si noir, je vous la montrerais.*

y si no fuera tan de noche, se la enseñaría.

Nous ne reviendrons pas sur la phrase conditionnelle, qui fait l'objet de la question de choix de traduction, et renvoyons à la partie du rapport concernée.

Parmi les propositions recevables pour « s'il ne faisait pas si noir », relevons « si no estuviera todo tan oscuro », l'emploi du pronom indéfini « todo » étant nécessaire ici pour lever l'ambiguïté éventuelle sur le sujet du verbe « estar ». Nous recommandons par ailleurs aux candidats de bien étudier les différences d'emploi de « ser » et « estar », en se référant par exemple à la *Grammaire explicative* citée en bibliographie.

C'est avec « tan », forme apocopée de l'adverbe « tanto » (Bedel § 86a et § 198), qu'il convenait d'exprimer l'intensité. Sont fautives dans de trop nombreuses copies à la fois l'apocope (Gerboin Leroy, chapitre 13) et la traduction des adverbes français « si » et « tellement ».

8. *C'est la plus belle d'Ille. Il a de l'argent, oui, M. de Peyrehorade : et il marie son fils à plus riche que lui encore.*

Es la más bonita/ hermosa/ bella/ linda de Ille. Tiene dinero, eso sí, el señor de Peyrehorade: y casa a su hijo con alguien más rico que él aún/todavía.

Rappelons pour commencer quelques points à connaître impérativement. Tout d'abord, le présentatif « c'est » est toujours rendu par le verbe « ser ». Ensuite, l'accent *diacritique* permet de *distinguer*, comme son nom l'indique, la conjonction de coordination adversative « mas » de l'adverbe de comparaison « más » ; la conjonction « si » de l'adverbe d'affirmation « sí » ; l'article défini « el » du pronom personnel sujet « él » ; l'orthographe « aun » (dans le sens de « hasta ») de « aún » (dans le sens de « todavía »). Pour l'ensemble des accents diacritiques, nous renvoyons à Bedel § 5b.

Saluons les nombreuses recherches et propositions pertinentes visant à rendre la tournure « Il a de l'argent, oui, » : « Sí que tiene dinero, el señor de Peyrehorade », « Tiene dinero el señor de Peyrehorade, ya lo creo ».

Concernant la correction syntaxique, trop de candidats oublient qu'un COD désignant une personne déterminée est normalement précédé de la préposition « a ». Quant à l'emploi transitif du verbe « casar », il est admis par le *DRAE*, dans un registre familier qui est bien celui du locuteur ici.

9. – *Et ce mariage se fera-t-il bientôt ? lui demandai-je.*

- ¿Y se celebrará pronto este casamiento? le pregunté.

Afin d'éviter le calque du français « se faire », il était possible de proposer également « será » ou « tendrá lugar ». Afin de restituer le contraste entre les deux termes de « mariage » et de « noce », le jury propose ici le terme de « casamiento », auquel le *DRAE* n'associe pas explicitement la notion de fête, contrairement à « boda », que nous préférons utiliser ci-après. En cas de choix de « boda » en première position, le second terme pouvait être remplacé par « festejo », entre autres.

10. – *Bientôt ! Il se peut déjà que les violons soient commandés pour la noce. Ce soir, peut-être, demain, après-demain, que sais-je !*

- ¡ Pronto ! Puede que ya estén encargados los violines para la boda. Esta noche, quizás, mañana, pasado mañana, ¡qué sé yo !

Les diverses traductions de la tournure impersonnelle « il se peut » se devaient de respecter la cohérence modale : « es posible que » est suivi du subjonctif, tandis que « a lo mejor » appelle l'indicatif. Le jury attendait de préférence le subjonctif après « quizá(s) », « tal vez » et « acaso » mais rappelle qu'on pouvait accepter l'indicatif selon le degré de certitude que l'on peut attribuer aux propos du paysan.

L'adverbe « ya » pouvait être placé avant ou après le participe passé puisque la forme verbale n'est pas celle d'un passé composé.

La traduction de « soient commandés » pouvait être comprise ici comme une résultative (« ya estén encargados los violines ») mais aussi comme une forme passive ; dans ce cas la tournure dite de « pasiva refleja » exigeait que le verbe s'accordât avec son sujet passif : « se hayan encargado los violines ».

On pouvait concevoir enfin que le terme de « violon » pût désigner par une métonymie les musiciens eux-mêmes « se haya contratado a los violines ».

11. C'est à Puygarrig que ça se fera :

Es / Será en Puygarrig donde se celebrará :

Le jury, comme c'est l'habitude lors d'une épreuve de concours, cherchait à évaluer dans cette phrase et les suivantes la connaissance d'une règle fondamentale et récurrente du thème espagnol : en l'espèce, la tournure dite « emphatique », « de mise en relief » ou « de renforcement » (« c'est...qui, c'est...que »). Les candidats pourront en vérifier les règles (accord du verbe « ser », choix du pronom relatif) dans les grammaires proposées, notamment dans Pottier, Darbord et Charaudeau, p. 257, et dans Gerboin Leroy, chapitre 48.

Ici, la difficulté ne portait pas tant sur le choix du pronom relatif (« donde »), qu'exigeait la nature de l'élément mis en relief (« c'est à Puygarrig » : complément de lieu), que sur l'emploi des temps et modes verbaux (Bedel § 496). Employer le subjonctif présent dans la proposition relative déterminative introduite par « donde » n'était, en effet, grammaticalement possible que si le verbe « ser » était au futur dans le premier membre de la phrase (« Será »).

Comme indiqué plus haut, le jury a parfois vu proposer une traduction de la tournure emphatique par simple antéposition de l'élément mis en relief (« En Puygarrig se celebrará »). Quoique correcte grammaticalement, cette solution de traduction est déconseillée aux candidats. En effet, outre le fait que son emploi est loin d'être systématique en espagnol, ce choix peut être considéré comme un contournement de la difficulté et laisse à penser que le candidat ne maîtrise pas la traduction de cette tournure pourtant très courante dans la pratique du thème universitaire.

12. car c'est M^{elle} de Puygarrig que monsieur le fils épouse. Ce sera beau, oui ! [...]

**porque es con la señorita de Puygarrig con quien/ con la que el señorito se casa.
¡ Será bonito, sí ! [...]**

Comme précédemment, le jury tenait à vérifier la connaissance des règles de construction de la tournure emphatique, qui comportait ici la difficulté de la construction prépositionnelle du verbe de la subordonnée « casarse con ». L'antécédent « la señorita »

devait impérativement être précédé de cette même préposition « es **con** la señorita... **con** quien/ **con** la que ... ».

Bien que l'histoire n'ait pas lieu en Andalousie, admettons l'équivalence notionnelle entre le « señorito », fils du grand propriétaire terrien local, et « monsieur le fils » d'un notable à la campagne. Le jury a apprécié cette proposition, de même que les transpositions du type « ya lo creo » pour rendre l'exclamatif français « oui ! ».

13. Tenez, je parierais que vous venez à Ille pour voir l'idole ?

Fíjese/Mire, ¿apostarí (a) que viene a Ille para ver el ídolo ?

Le verbe « tenir » à l'impératif faisait ici fonction d'interjection pour relancer l'échange verbal entre les deux interlocuteurs et introduire la question qui suit. Il était exclu de le traduire littéralement en espagnol mais plusieurs autres verbes pouvaient remplir la même fonction, comme les verbes « fijarse » ou « mirar », d'un emploi fréquent dans la langue orale avec cette même fonction de l'interjection « ¡Fíjate! / fíjese ? ». « Oiga », « Escuche » étaient des solutions tout aussi recevables.

Le renforcement par le pronom sujet postposé « Mire usted » tendait à exprimer une insistance voire une familiarité absente du texte source. Par ailleurs, la mention explicite du pronom sujet du verbe principal (« apostarí yo ») n'était nullement indispensable dans cet énoncé où aucune ambiguïté n'était possible, une fois posée la forme verbale « Mire » à la deuxième personne. Le sujet du verbe de la proposition complétive étant logiquement le même que celui de l'impératif, il en découlait aisément que le sujet du verbe principal ne pouvait être qu'une première personne.

Le verbe « apostar » est généralement transitif direct lorsque l'objet désigne l'enjeu concret du pari et fait précéder de la préposition « a » l'objet sur lequel il porte : « Te apuesto cien dólares a que es cubana ». Mais le sens dérivé exprimé ici (« dar por cierto algo ») pouvait permettre une construction transitive directe avec une complétive, comme le rappelle le *Diccionario Panhispánico de dudas* : « Con este sentido, es también transitivo. El complemento directo suele ser una subordinada introducida por que ».

La préposition « a » s'impose devant le COD lorsque celui-ci désigne un être animé et singularisé par un déterminant (cf. Bedel § 262, Gerboin-Leroy § 383-397). On a accepté ici l'emploi de « a » devant « ídolo », qui, pour le locuteur, représente bien plus qu'un simple objet inanimé et est, par ailleurs, fortement singularisé.

Sur un plan lexical, le jury n'a pu que déplorer que le terme « ídolo » ne soit pas connu d'un grand nombre de candidats, voire n'ait pas été compris en français, ou compris parfois dans un sens (« la famosa ») tout à fait saugrenu dans ce contexte.

14. J'ai deviné cela à vous voir tirer en portrait les saints de Serrabona.

Lo he adivinado al verlo retratar (a) los santos de Serrabona.

L'expression « tirer en portrait », quoique vieillie, s'entendait aisément ici. Le *TLF* nous le rappelle : « tirer le portrait de quelqu'un » ou « tirer quelqu'un en portrait » signifie dessiner, peindre et, par analogie, sculpter quelqu'un ; « retratar », « dibujar » étaient donc les traductions les plus fidèles. Certains candidats ont envisagé l'usage d'un appareil photographique, certes contemporain (le daguerréotype date de 1839). Mais le dispositif et l'appareillage qu'il supposait à l'époque nous a paru peu plausible pour un amateur itinérant. En tout état de cause, cette question lexicale était mineure et sans grande conséquence pour les candidats.

L'action décrite par le verbe « deviner » pouvait s'envisager de deux manières. En tant qu'action prenant sa source dans le passé mais dont l'effet prolongeait son déroulement dans le présent du locuteur – puisqu'elle induisait un savoir sur son interlocuteur – elle pouvait se traduire par un passé composé. En tant qu'action révolue et envisagée au seul moment passé – celui où le voyageur est observé peignant les statues – elle devait se traduire par un passé simple. Les deux solutions étaient recevables dans le cas présent.

La subordonnée « à vous voir tirer en portrait... » introduite par la préposition « à » suivie de l'infinitif exprimait une circonstance temporelle du verbe principal « deviner » avec une forte nuance causale. La tournure « al + infinitif » peut exprimer en espagnol une valeur identique, notamment dans le langage parlé (Bedel § 389h).

Certains candidats ont jugé bon de préciser que le pronom COD « lo » désignait bien l'interlocuteur en le faisant suivre d'un second complément « a usted ». Bien qu'acceptable, cette désambiguïsation du pronom COD n'était pas indispensable dans ce contexte.

De même que précédemment, le COD « les saints de Serrabona » pouvait être conçu comme personnifié par l'action dite par le verbe « tirer en portrait » et précédé de la préposition « a ».

15. - ¡L'idole ! quelle idole ? » Ce mot avait excité ma curiosité.

- ¡El ídolo! ¿Qué ídolo? » Esa palabra había excitado mi curiosidad.

Le démonstratif « esa », particulièrement apte à désigner ce qui n'appartient pas à l'espace du locuteur semblait la solution la plus adaptée puisqu'ici le mot idole est prononcé par son interlocuteur. Dans ce cas précis, le jury a également accepté le démonstratif « esta » pour sa valeur anaphorique, puisque le terme reprenait un énoncé précédent. Enfin, dans la logique de la narration rétrospective, l'éloignement temporel par rapport au moment de l'énonciation pouvait justifier également d'accepter la traduction par « aquella ».

L'interrogatif « ¿Qué ? » doit porter un accent diacritique mais l'adjectif possessif « mi » et les adjectifs démonstratifs « esta/esa/aquella » n'en comportent pas.

16. « Comment ! on ne vous a pas conté, à Perpignan, comment M. de Peyrehorade avait trouvé une idole en terre ?

« ¡Cómo! ¿No le han contado, en Perpiñán, cómo el señor de Peyrehorade había sacado un ídolo de tierra?

Le choix de la traduction du pronom sujet indéfini « on » en espagnol tient à la fois au degré d'inclusion possible du locuteur et au degré d'indétermination de ce sujet. Pour une synthèse précise des choix de traduction de l'indéfini « on », nous renvoyons à la lecture du rapport de l'épreuve de Choix de traduction de la session 2011 du CAPES externe, p. 84 et suivantes. Dans ce contexte discursif-ci, « on » indiquait le degré maximal d'exclusion de la part du locuteur (qui ne peut en aucun cas se trouver à Perpignan) associé à l'indétermination la plus grande, et devait être exprimé en espagnol par la troisième personne du pluriel ou par le pronom indéfini « nadie » : « ¿Nadie le ha contado, en Perpiñán,... ? ».

Comme observé précédemment (séquence 13) l'action du verbe « conter » pouvait être comprise comme une action qui, tout en prenant sa source dans le passé, prolongeait son déroulement dans le présent du locuteur puisqu'ici aussi elle induisait un savoir (ou plus exactement un non-savoir), d'où le choix possible d'un passé composé : « ¿No le han contado ? ». Elle pouvait aussi être considérée comme une action révolue – le personnage a quitté Perpignan – et par conséquent se traduire par un passé simple : « ¿No le contaron? / ¿Nadie le contó ? ». Les deux possibilités de traduction étaient donc également recevables.

Le nom propre « Perpignan » pouvait être laissé dans la langue source mais la traduction attestée « Perpiñán » a été acceptée, à condition de respecter l'accentuation. Le mot est en effet oxyton dans la langue espagnole qui a tendance à conserver l'accent tonique de la langue source lorsqu'elle hispanise l'orthographe d'un emprunt étranger (*cruasán, fútbol, marketin, líder, etc.*).

La proposition « comment M. de Peyrehorade avait trouvé une idole en terre » comportait un jeu de mots construit sur un malentendu entre les deux personnages et qui expliquait la méprise du narrateur dans sa réponse, la préposition « en » pouvant désigner tout à la fois le matériau (« faite de terre ») et la provenance (« dans la terre »).

La matière d'un objet ne pouvant s'exprimer en espagnol que par l'emploi de la préposition « de », seul un verbe construit avec cette préposition permettait de traduire ce jeu sur le malentendu, ce que « hallar » ou « encontrar » ne permettaient évidemment pas. Le jury a été sensible à des tentatives de transposition du jeu de mots, telle que « había sacado un ídolo de tierra », qui, si elle induisait un léger déplacement du sens initial de « trouver », permettait tout de même la double interprétation possible par l'interlocuteur et parvenait, par conséquent, à conserver dans la traduction l'ambiguïté de l'énoncé en français.

Les solutions qui ne privilégiaient qu'un seul des deux sens étaient, naturellement, envisageables. Ainsi, « había encontrado un ídolo de tierra » (matériau) ou « había encontrado un ídolo en la tierra » (provenance), mais l'enchaînement avec la réponse qui suivait manquait toutefois de logique.

17. - Vous voulez dire une statue en terre cuite, en argile ?

¿Quiere (usted) decir una estatua de terracota, de arcilla?

Le jury a été très surpris d'observer, d'une part, que beaucoup de candidats ne connaissaient pas la traduction d'un mot courant tel qu'« argile », mais, plus encore, de constater que, devant cette lacune, un grand nombre d'entre eux se livraient à un exercice d'invention lexicale aussi incongru que téméraire un jour d'épreuve. Faut-il rappeler que le barbarisme lexical est une des fautes les plus lourdement pénalisées dans une copie de concours ? Sans transformer pour autant le thème de CAPES en pur exercice d'habileté tactique, un minimum de prudence et de rigueur est tout de même recommandé aux candidats comme aux futurs enseignants.

Pour l'emploi du pronom personnel sujet « usted », nous renvoyons à la remarque de la séquence 5.

18. Non pas. Oui, bien en cuivre.

Para nada. Sí, de auténtico cobre.

Le renforcement de la négation par l'adverbe « pas » en français pouvait se traduire de différentes façons : « para nada » ou « qué va » restituait le registre familier du discours oral.

La traduction de l'adverbe « bien » dépend en espagnol du sens dans lequel il est employé et son équivalent « bien » ne recouvre en aucun cas l'ensemble des sens du français (Bedel § 189). Le calque de traduction n'avait ici aucun sens en espagnol et a été sanctionné par le jury. Pour exprimer une marque d'insistance portant sur le terme « cuivre », l'espagnol devait passer par une autre tournure. « De auténtico cobre », « toda de cobre », « de cobre, sí señor » étaient des solutions bienvenues.

19. *Elle vous pèse autant qu'une cloche d'église.*

Pesa tanto como una campana de iglesia.

La présence du pronom complément d'objet indirect « vous » a été source d'erreurs dues à une analyse fautive du texte français ou tout simplement à un automatisme de traduction sans analyse préalable de l'énoncé. Cette deuxième personne ne pouvait en aucun cas désigner nommément l'interlocuteur (ici : le narrateur) puisque, comme nous l'apprenait le contexte, celui-ci n'a jamais été mis en présence de la statue et en ignore jusqu'à l'existence. Il fallait chercher une autre raison à la présence de ce pronom complément : un emploi propre au registre familier du discours oral et qui apparaît, par exemple, dans des énoncés de type « Goûtez-moi ça ma p'tite dame », « ca y est, il *nous* pique sa crise ! », « mon fils *m'*a fait la varicelle le mois dernier » ou « je vais *te* lui flanquer un de ces coups de pied aux fesses ! ».

Comme l'indique Grevisse (§ 481), l'expressivité de la langue orale peut donner lieu à un emploi familier dit « expressif d'intérêt » ou « datif éthique » des pronoms compléments de la première ou de la deuxième personne pour exprimer l'intérêt que prend le locuteur à l'action qu'il décrit ou – comme c'est ici le cas – pour solliciter l'interlocuteur. Le pronom COI « vous » ne désigne pas personnellement l'interlocuteur mais, en quelque sorte, toute personne indéterminée susceptible de soulever la cloche. La grammaire indique même des emplois redondants de deux pronoms expressifs conjoints. C'est le cas du parler populaire tel qu'il est recréé par Victor Hugo : « Avez-vous vu comme je *te vous* lui ai craché à la figure ? » (V. Hugo, *Les Misérables*).

Doit-on rappeler, enfin, la construction du comparatif en espagnol ? Le complément de l'adverbe « tanto » ne peut être que « como ».

20. *C'est bien avant dans la terre, au pied d'un olivier, que nous l'avons eue.*

Fue muy hondo en la tierra, al pie de un olivo, donde la hallamos.

L'adverbe « avant » a souvent fait l'objet d'un contresens. Il n'exprime pas ici un quelconque degré d'antériorité mais un éloignement. Comme le rappelle le *TLF* : « Avec un verbe exprimant un mouvement ou le résultat d'un mouvement et en emploi adverbial, [l'adverbe « avant »] désigne un point avancé dans un espace, c'est-à-dire éloigné des limites initiales de l'espace considéré ». On trouve d'autres exemples de cet emploi dans le Littré : « Ils n'allèrent pas plus avant. » (éloignement spatial), « Des nations qui habitent bien avant dans les terres. » (idem), « On combattit fort avant dans la nuit. » (éloignement temporel), « Mais je vais trop avant et deviens indiscrette. » (éloignement notionnel). Outre que le candidat au CAPES, doit être en mesure de maîtriser un registre de langue plus littéraire et d'un emploi moins immédiat que sa langue quotidienne, ce sens est par ailleurs parfaitement usité dans la langue soutenue en français.

L'adverbe « bien » qui en français avait valeur de superlatif absolu pouvait se traduire par « muy », mais, contrairement au cas étudié dans la séquence 17, l'espagnol « bien » peut ici exprimer cette valeur emphatique lorsqu'il est antéposé à un adjectif ou un autre adverbe. Le *Diccionario Panhispánico de Dudas* cite les exemples « Pues está bien claro », « Yo me vine a dormir porque era bien tarde » dans la langue espagnole péninsulaire comme dans la langue américaine.

Le verbe « avoir » avait ici le sens d'« obtenir », encore tout à fait usité dans le registre familier (« avoir son bac », « avoir son CAPES » !) et pouvait, étant donné le contexte, se

traduire par « la hallamos », « dimos con ella » en cohérence avec le terme de « découverte » que reprenait aussitôt l'interlocuteur.

Comme précédemment (séquence 13), le verbe « hallar » pouvait se concevoir soit comme une action révolue, soit comme une action se prolongeant dans le présent. Il pouvait alors se traduire aussi bien par un passé simple que par un passé composé en espagnol.

Le jury attendait ici, une fois de plus, la construction de la mise en relief la plus rigoureuse (cf. séquences 11 et 12). Dans ce cas-ci, la concordance des temps exigeait une cohérence entre le temps du verbe « être » de la proposition principale et le temps du verbe de la proposition subordonnée : un passé simple (« fue ») s'imposait pour « la hallamos », un présent (« es ») dans le cas de « la hemos hallado » (Bedel § 442 a, Gerboin Leroy § 246 et 247).

21. - Vous étiez donc présent à la découverte ?

¿Estaba (usted) presente, entonces, en el momento del hallazgo ?

La conjonction « entonces » antéposée ou postposée au syntagme verbal traduit la conjonction consécutive « donc ». « Por lo tanto » ou « por tanto », quoique justes sur le plan du sens, étaient ici d'un registre trop soutenu pour un discours oral. La conjonction « pues » exprime également un lien consécutif, à condition d'être placée en seconde position de la phrase, en général après le syntagme verbal – tandis qu'en position antéposée elle peut exprimer un lien de cause (« car »).

« La découverte » (« el hallazgo ») ne désignait pas un moment mais un événement, il était donc nécessaire d'en passer par la périphrase « en el momento de... ». Le complément circonstanciel de temps pouvait se traduire également par une proposition subordonnée temporelle « cuando lo descubrieron ».

22. - Oui, monsieur. M. de Peyrehorade nous dit, il y a quinze jours, à Jean Coll et à moi, de déraciner un vieil olivier

- Sí, señor. El señor de Peyrehorade nos dijo hace quince días, a Jean Coll y a mí, que arrancáramos un viejo olivo

Le choix du temps du verbe principal pouvait constituer une difficulté puisque la forme verbale « dit » peut désigner un présent de l'indicatif autant qu'un passé simple en français. Le jury a accepté les deux solutions. Le contexte d'un récit au passé semblait en effet exiger le passé simple, mais on pouvait accepter le choix d'un présent étant donné l'actualisation du récit au présent dans la phrase qui suivait immédiatement (« il donne un coup de pioche et j'entends ... »).

La forme verbale paroxytone « dijo » a parfois été accentuée de façon erronée, erreur fortement sanctionnée par le jury qui est en droit d'exiger et exigera des futurs enseignants une accentuation irréfutable des formes verbales, à l'écrit comme à l'oral.

De même, le complément d'objet indirect « à Jean Coll et à moi » ne pouvait se traduire que par l'emploi du pronom personnel complément précédé d'une préposition : « a mí ». Le jury a été fortement surpris de constater que l'emploi des pronoms personnels était encore source d'erreurs et d'approximations pour certains candidats qui ambitionnent d'enseigner l'espagnol.

Faut-il rappeler que l'espagnol construit l'expression de l'ordre, de la prière, du conseil au discours indirect au moyen d'une complétive au subjonctif introduite par la conjonction de subordination « que » ? Par ailleurs, le temps du verbe de la proposition subordonnée au subjonctif est gouverné par celui du verbe principal, comme l'exige la concordance des temps. Toute autre construction que « Nos dice... que arranquemos » ou

« nos dijo... que arrancáramos » – selon le temps qui était choisi pour le verbe principal – était erronée.

Notons que certains verbes d'ordre, de demande, de prière, admettent une double construction et peuvent substituer à la complétive un infinitif – non précédé d'une préposition (Bedel § 464). C'est notamment le cas de « mandar », « ordenar », « impedir », « permitir », etc. « Mandar » pouvait être choisi ici et se construire avec une complétive : « nos manda que arranquemos / nos mandó que arrancáramos » aussi bien qu'avec un infinitif : « nos manda / nos mandó arrancar ». Le verbe « decir », en revanche, n'admettait que la première construction.

23. *qui était gelé de l'année dernière.*

que se había helado el año pasado.

Le sens de la préposition française « de », et, plus généralement, le sens de la proposition subordonnée relative « qui était gelé de l'année dernière », a pu donner lieu à des contresens, liés une fois de plus à des traductions automatiques et trop rapides de candidats qui croient pouvoir faire l'économie d'une analyse cohérente du sens de l'énoncé au sein d'un contexte. La préposition française « de » indique ici le moment où l'action s'est produite dans le passé, un emploi courant de la préposition dans des énoncés du type « un œuf pondu de la veille », « un perdreau de l'année », etc. Ce sens est notamment rappelé par le Littré : « Un lièvre *de* trois jours » (un lièvre tué *il y a* trois jours), « *De* quand est cette lettre ? » (*à quelle date* cette lettre a-t-elle été écrite ?). On peut se référer également à Grevisse § 917-3. Il faut donc entendre ici « était gelé » comme une action révolue – l'arbre a gelé l'hiver dernier – et non comme un état de l'arbre qui n'a pu rester gelé toute une année en climat tempéré ! L'emploi de la forme résultative « estaba helado » était par conséquent exclu.

La modalité de discours indirect introduite par le verbe principal « nous dit » exigeait l'emploi du plus-que-parfait si la forme verbale « dit » avait été comprise comme un passé simple.

24. *Voilà donc qu'en travaillant, Jean Coll, qui y allait de tout son cœur,*

Y resulta que, trabajando, Jean Coll, quien le daba con todas sus fuerzas,

Le présentateur « voilà que » permettait ici un effet de dramatisation et donnait davantage de vivacité à la scène, par ailleurs actualisée au présent par le locuteur. Il pouvait se traduire de plusieurs façons en espagnol. Le choix de « he aquí » proposé parfois était d'un registre bien trop soutenu pour le discours oral du locuteur dans ce contexte et a été jugé peu heureux. On a préféré des tournures plus fréquentes dans le registre familier du discours oral, telles que « resulta que », voire « total que », qui a également été accepté.

La simultanéité de l'action exprimée par le gérondif français « en travaillant » pouvait être exprimée par un gérondif (« trabajando ») ou par une proposition subordonnée circonstancielle (« mientras trabajaba »). Cette action, qui s'inscrivait dans la durée ne pouvait pas, en revanche, être traduite par une tournure de type « al + infinitif » qui indique une simultanéité ponctuelle et n'est pas compatible avec la durée envisagée dans l'action exprimée ici par le gérondif en français (Gerboin Leroy § 562).

Contrairement au cas étudié dans la séquence 5, la proposition subordonnée relative « qui y allait de tout son cœur » se contente d'apporter un détail non essentiel, qui ne caractérise pas le personnage et aurait pu être omis sans entraîner de confusion sur son identité. Il s'agissait donc ici d'une proposition subordonnée relative explicative, qui peut être introduite indifféremment par le pronom relatif « quien » ou par le pronom relatif « que »

(Bedel, chapitre 27).

La locution « y [aller] de tout son cœur » ne pouvait en aucun cas être traduite littéralement et devait être remplacée par une locution équivalente dans la langue espagnole. Une fois de plus, le jury rappelle à tout candidat au professorat d'espagnol qu'il doit s'interroger sur les transpositions des représentations d'une langue dans l'autre et ne peut se contenter de traduire une série de signes de façon automatique. Un mot à mot littéral, outre qu'il induisait un contresens voire un non sens en espagnol, constituait donc avant tout un défaut méthodologique préoccupant et qui, ici comme ailleurs, a été sanctionné.

« Quien le daba/ le estaba dando... » était une solution tout à fait acceptable pour « y aller » et qui conservait le registre familier de la langue source. « De tout son cœur » est donné par le *Nouveau Petit Robert* comme équivalent de l'expression « de toutes ses forces ». « Todas sus fuerzas » était une solution acceptable, de même que « con ahínco », « con mucho empeño », voire « con ganas », solutions toutes acceptées ici.

25. il donne un coup de pioche et j'entends bimm... comme s'il avait tapé sur une cloche.

da un golpe con el pico/ da un picazo y oigo bimm... como si hubiera golpeado una campana.

« Pico », « piqueta » et « zapapico » sont donnés comme synonymes par le *DRAE* avec le sens de « pioche ». C'est également le cas du gallicisme « piocha » – une fois n'est, à l'évidence, pas coutume ! La traduction du groupe nominal à l'aide du suffixe « azo » était bienvenue dans ce cas mais « un golpe con el pico/ el zapapico/ la piqueta » étaient des solutions tout aussi idiomatiques et parfaitement acceptables.

La présence d'un pronom personnel sujet n'était aucunement exigé par l'emploi de la forme verbale « oigo » qui n'induisait aucune ambiguïté. De surcroît, l'emploi d'un pronom sujet aurait créé un effet d'insistance qui n'existait pas dans le texte source.

L'onomatopée « bimm » n'était pas répertoriée en français et représentait une création propre au texte, à visée imitative. Pour cette raison et du fait de la proximité phonétique des deux langues dans ce cas, il était recommandé de la conserver à l'identique dans le texte espagnol. D'autres solutions ont été acceptées, lorsqu'elles renvoyaient aux onomatopées traditionnellement associées au son de cloche en espagnol (« din », « dan »). Elles étaient toutefois moins heureuses car il ne s'agissait pas ici d'une sonnerie mais bien du bruit occasionné par un coup de pioche. Dans d'autres cas, on conseillera aux candidats de répertorier les équivalences des onomatopées dans l'une et l'autre langues (en consultant notamment sur ce point : Martínez de Sousa, *Manual de estilo de la lengua española*).

Le verbe « golpear » pouvait être employé comme verbe transitif direct mais les emplois des prépositions « en » ou « sobre » sont également attestés, notamment par María Moliner.

La conjonction « como si » exigeait bien évidemment l'emploi du mode subjonctif pour la traduction du plus-que-parfait.

EPREUVE DE CHOIX DE TRADUCTION

Bilan de la session 2012

Le bilan est tout aussi préoccupant que celui de l'année dernière, alors même qu'il y a eu un rapport précisant les attentes du jury sur cette nouvelle épreuve et que le nombre de questions a été réduit de moitié.

Le jury a été frappé par le manque de préparation d'un nombre inquiétant de candidats. De toute évidence, seule une petite minorité semble avoir lu le rapport de l'an dernier, qui est pourtant mis en ligne et par conséquent très facilement accessible. Rien n'est plus navrant pour le jury que de constater que des candidats ne jugent pas utile de lire le rapport de la session précédente, notamment lorsqu'il est question d'une nouvelle épreuve. Ce rapport était en outre d'une grande aide pour aborder la question portant sur le texte de version...

Il ne semble pas inutile de rappeler ici que les choix de traduction portent sur deux points (un dans le thème et un dans la version) choisis par le jury. Les candidats ne sont pas invités à commenter et justifier d'autres problèmes grammaticaux ni à signaler les éventuelles difficultés rencontrées lors du passage d'une langue à l'autre.

Signalons, par ailleurs, que le jury n'a malheureusement observé aucune amélioration du niveau des connaissances grammaticales. La méconnaissance que la plupart des candidats affichent à l'égard de la terminologie grammaticale la plus basique est grave. Elle constitue un vrai handicap chez des futurs enseignants de langue (nous y reviendrons plus loin). Il convient de rappeler qu'aucune préférence terminologique n'est exigée ; le candidat peut avoir recours à la terminologie de son choix, à la seule condition que celle-ci reste cohérente. Outre l'identification des éléments sur lesquels il est interrogé, le candidat doit être en mesure de décrire leur fonctionnement dans la langue source (celle du texte) et dans la langue cible (celle de la traduction). Il s'agit pour lui de montrer qu'il est compétent pour le métier auquel il se destine.

Le jury a constaté avec grand regret qu'il n'y a pas eu non plus d'amélioration concernant la qualité de la présentation, la rédaction et l'expression en français. Malgré les conseils du rapport de la session précédente, certains candidats ont rédigé leurs copies en espagnol (et ont vu sanctionner leur négligence par un zéro). La présentation d'un certain nombre de copies est indigne d'un concours de l'enseignement secondaire : les ratures et l'absence de marge sont à bannir, tout comme la réduction de l'explication grammaticale à des schémas simplificateurs (tableaux, flèches, tirets, abréviations ...). Un candidat au CAPES se doit de présenter ses réflexions de manière organisée, car une rédaction soignée ne peut être que le reflet d'une pensée rigoureuse et d'un travail accompli. Rappelons encore une fois qu'un candidat au CAPES est jugé non seulement sur ses connaissances grammaticales ou linguistiques, mais aussi sur sa capacité à les transmettre clairement. La qualité du français des candidats est souvent déplorable : fautes d'orthographe, d'accord, de conjugaison ou de syntaxe sont légion et le jury ne peut que s'en inquiéter. À ces problèmes linguistiques vient s'ajouter une difficulté de plus en plus fréquente à trouver le mot juste, qui engendre, au mieux, des maladresses et parfois des absurdités. Notons, enfin, que le registre de langue ne correspond pas toujours à ce que l'on peut attendre des candidats.

Le jury déplore également l'absence d'analyse des questions posées, étroitement liée aux difficultés éprouvées par les candidats à cerner ce qui leur est demandé. La conséquence immédiate de ce manque de réflexion est la proposition de réponses télégraphiques, ne contenant aucun élément susceptible de répondre véritablement aux questions posées, ou bien,

au contraire, des « romans » où « on ratisse beaucoup trop large ». Rappelons, si besoin est, qu'il n'est pas nécessaire de présenter un topo général et exhaustif sur le subjonctif, par exemple, à chaque fois que ce mode intervient dans la séquence à étudier. Plus préoccupant encore, pour le jury, est le fait que l'organisation préconisée par le rapport de la session 2011 (introduction permettant de dégager une problématique, explication du système grammatical dans les deux langues, conclusion-justification) ne se retrouve que dans un très petit nombre de copies. La très grande majorité passe sous silence notamment la proposition d'une problématique pourtant essentielle à la bonne organisation des réponses données. Ajoutons, enfin, qu'il est extrêmement important que l'argumentation repose sur des exemples pertinents et commentés ; peut-on sérieusement imaginer un cours qui ne soit que pure théorie, sans jamais le moindre exemple ? Cela serait pédagogiquement irrecevable, comme malheureusement le sont les commentaires de bon nombre de copies.

Ce triste bilan ne saurait pourtant se terminer sans rendre hommage aux quelques candidats qui, ayant mis à profit les conseils qui leur ont été donnés, ont su proposer des réflexions linguistiques honnêtes, voire brillantes. Le jury a eu le souci de récompenser les rares copies qui maîtrisaient la terminologie et possédaient les connaissances grammaticales indispensables et qui ont fait l'effort de dégager une problématique, de présenter chaque système de façon pertinente (en commençant par celui de la langue du texte et non l'inverse) en proposant des exemples commentés et de rappeler la traduction choisie en la justifiant.

Rappel des conseils pour la rédaction de l'épreuve

Les candidats doivent toujours partir de la langue source (c'est-à-dire celle du texte à traduire) pour aller vers la langue cible (celle de la traduction). Il est vivement recommandé de suivre les étapes présentées ci-dessous :

- . Une introduction de quelques lignes pour identifier le morphème ou la structure qui fait l'objet de la question et **dégager une problématique**.
- . Une 1^{ère} partie pour présenter le fonctionnement du morphème ou de la structure dans la langue source.
- . Une deuxième partie pour présenter le fonctionnement du morphème ou du système dans la langue-cible
- . Une 3^{ème} partie vient clore la réponse. Le jury rappelle que le candidat doit redonner la traduction proposée dans le thème ou la version et ne pas obliger les correcteurs à rechercher dans la partie « traduction » le segment concerné par la question. Certains candidats se seraient ainsi aperçus qu'ils justifiaient autre chose que ce qu'ils avaient proposés dans leur traduction... Le candidat doit ensuite justifier cette traduction en s'appuyant sur l'analyse du passage du texte et sur les exposés théoriques présentés précédemment.

ATTENTION : même si les questions de choix de traduction concernent de préférence des points grammaticaux qui exigent du traducteur un choix dans la langue cible – choix que le candidat doit justifier –, **le jury ne s'interdit pas, pour autant, d'interroger parfois les candidats sur un point grammatical qui suppose un choix du locuteur dans la langue source (celle du texte) mais pas dans la langue cible.** Les candidats peuvent être interrogés, par exemple, sur quelques démonstratifs présents dans un texte de version, même si la traduction en français se fera dans tous les cas par « *ce* » ou « *cette* ». Le jury attendra alors du candidat qu'il analyse le morphème ou membre de phrase sur lequel il est interrogé et qu'il dégage une problématique, puis qu'il présente le système auquel appartient l'élément. Il n'oubliera pas d'indiquer par quoi passe la langue cible pour produire le même effet même s'il n'y a qu'une seule possibilité et se contentera de rappeler la traduction proposée.

La question sur le thème

Question : *Vous indiquerez la nature des deux propositions de l'énoncé suivant : « s'il ne faisait pas si noir, je vous la montrerais » (lignes 5-6). Vous présenterez brièvement l'emploi*

des modes et des temps dans les énoncés de ce type en français, puis en espagnol. Vous vous appuyerez, enfin, sur votre exposé pour justifier le mode et le temps que vous avez choisis en espagnol pour le verbe de chaque proposition.

Nous avons affaire à une phrase complexe constituée d'une proposition principale (« *je vous la montrerais* ») et d'une proposition subordonnée circonstancielle de condition (« *s'il ne faisait pas si noir* »), introduite par la conjonction de subordination *si*.

La question nous invite à réfléchir aux modes et aux temps employés, en français et en espagnol, dans les phrases complexes comportant une subordonnée de condition.

Dans les subordonnées du type « *si A, B* », la réalisation de l'événement déclaré dans la principale (ou *apodose*) B dépend de la réalisation de l'événement déclaré dans la subordonnée (ou *protase*) A. Le choix du mode et du temps dans la subordonnée dépend du degré de réalisation que le locuteur accorde à l'événement déclaré. Quatre cas de figure sont à considérer.

Lorsque la subordonnée déclare une hypothèse réalisée ou une hypothèse considérée comme réalisable par le locuteur, le français et l'espagnol contemporains se comportent de la même façon.

	Subordonnée (ou protase)	Principale (ou apodose)
Condition réalisée	Imparfait de l'indicatif	Imparfait de l'indicatif
	<i>Si je pouvais, j'allais me promener</i> <i>Si podía, daba un paseo</i>	
Condition réalisable	Présent de l'indicatif	Futur de l'indicatif (présent ou impératif)
	<i>Si je peux, j'irai me promener.</i> <i>Si puedo, daré un paseo</i>	

En revanche, lorsque la subordonnée déclare une hypothèse que le locuteur conçoit comme difficilement réalisable (irréel du présent) ou une hypothèse qui ne s'est pas réalisée (irréel du passé), les deux langues divergent.

	Subordonnée (ou protase)	Principale (ou apodose)
Condition difficilement réalisable (ou irréel du présent)	Imparfait de l'indicatif	Conditionnel présent
	<i>Si je pouvais, j'irais me promener</i>	
	Imparfait du subjonctif (ou forme en -RA/-SE)	Conditionnel présent
Condition non réalisée (ou irréel du passé)	Plus-que-parfait de l'indicatif	Conditionnel passé
	<i>Si j'avais pu, je serais allé me promener</i>	
	Plus-que-parfait du subjonctif	Conditionnel passé ou Plus-que-parfait du subjonctif
	<i>Si hubiera/hubiese podido, habría/hubiera/hubiese dado un paseo.</i>	

Dans la phrase complexe du texte « *S'il ne faisait pas si noir, je vous la montrerais* », le verbe de la principale (*montrer*) est à la première personne du singulier du conditionnel présent et le verbe de la subordonnée (*faire*) est à la troisième personne du singulier de

l'imparfait de l'indicatif. Il s'agit d'un cas d'irréel du présent. En effet, il fait trop sombre pour que le guide puisse montrer quoi que ce soit à son interlocuteur. L'espagnol, dans un tel cas, choisira le conditionnel présent pour la principale et l'imparfait du subjonctif (ou forme en -ra/-se) pour la subordonnée. Nous proposons donc la traduction suivante : *si no fuera tan de noche, se la enseñaría.*

Commentaire :

Le jury a pu se rendre compte, dès la lecture des premières copies, de la présence d'un défaut récurrent d'analyse du sujet : malgré l'invitation explicite à identifier deux propositions, afin que les candidats n'oublient pas la proposition principale, beaucoup ne parlent que de la subordonnée (« *ces deux propositions correspondent à une subordonnée conditionnelle* »), souvent sans même le préciser (« *l'espagnol emploie le subjonctif* »). Par ailleurs, certains candidats ne connaissent même pas les termes « phrase complexe », « proposition principale » et « proposition subordonnée » et parlent, au mieux, de « structure » pour désigner la phrase complexe, mais parfois aussi de « 1^{ère} et 2^{ème} partie » ou de « syntagmes » pour les deux propositions.

À la confusion terminologique entre « subordonnée » et « principale » (quand la copie comportait ces deux termes) est venue souvent s'ajouter la méconnaissance du type précis de subordination proposée à l'analyse. Ainsi, nous avons pu lire que la subordonnée « *s'il ne faisait pas si noir* » était *relative, complétive de type restrictive, concessive, circonstancielle de temps, circonstancielle de conséquence* ou *expression du regret*, entre autres. La même remarque peut être faite par rapport à la nature grammaticale de l'élément introduisant la proposition subordonnée, considéré par nombre de candidats comme *préposition, pronom relatif* ou encore *pronom concessif*...

Le jury s'est également aperçu que même lorsque la terminologie est au rendez-vous, bien souvent les candidats ignorent ce que signifient les termes choisis et les emploient à tort et à travers, ce qui entraîne des incohérences graves : « *deux propositions juxtaposées par une virgule, la 1^{ère} étant une subordonnée circonstancielle de condition* » (si les deux propositions étaient juxtaposées, il n'y aurait pas subordination). Certains parlent aussi, par exemple, d'une proposition principale qui dépend de la subordonnée.

Les candidats semblent également ignorer que dans le cas d'une phrase complexe, la proposition principale n'est pas nécessairement en tête. De trop nombreuses copies ont considéré que la principale était « *s'il ne faisait pas si noir* ».

Les correcteurs ont été surpris de constater, par ailleurs, que non seulement nombre de candidats ne font guère la différence entre « mode » et « temps » (« *c'est une phrase au conditionnel, où dans la principale on utilise le **mode à l'imparfait** et dans la subordonnée le **temps au futur*** »), mais aussi que la plupart des copies font automatiquement référence à la *concordance des temps* (souvent mal comprise) pour justifier le choix des temps/modes verbaux de la subordonnée conditionnelle (« *En suivant la règle de concordance des temps, on lui associera un verbe au **mode** subjonctif qui fait partie des quasi-nominal* », « *La différence avec le français vient du fait qu'aujourd'hui le subjonctif imparfait est un temps inusité et que les règles de concordance des temps ne sont pas respectées* »), alors que dans le cadre des subordonnées de condition, la concordance de temps ne joue pas de rôle particulier.

Enfin, beaucoup de candidats, obnubilés par le subjonctif, n'ont pas jugé utile de préciser le mode dès lors que le verbe était à l'indicatif.

Un bonus a été accordé, lorsque des candidats ont pensé à ajouter que la langue orale offrait d'autres possibilités comme, par exemple, le présent de l'indicatif à la place du futur dans la principale dans le cas d'une condition réalisable (« *si puedo, doy un paseo* ») ou encore dans le cas d'un irréel du passé (« *si lo sé, no vengo* »).

La question sur la version

Question : Vous analyserez la combinaison des deux formes verbales et en indiquerez l'effet de sens dans chacune des séquences suivantes « *estoy empezando* » (ligne 2), « *andaba yo paseando* » (lignes 5-6), « *los iba metiendo* » (ligne 7) ; vous vous appuyerez sur votre exposé pour justifier votre traduction.

Les trois séquences proposées sont des périphrases verbales aspectuelles, constituées d'un verbe conjugué souvent appelé « auxiliaire » (*estar* à la première personne du singulier du présent de l'indicatif, *andar* à la première personne du singulier de l'imparfait de l'indicatif et *ir* à la 3^{ème} personne du singulier de l'imparfait de l'indicatif) suivi d'un second verbe, souvent appelé « auxilié », au gérondif (*empezando, paseando, metiendo*). Le sujet nous invite à réfléchir au fonctionnement des périphrases verbales formées avec un gérondif.

Le gérondif est un des trois modes impersonnels du verbe (avec l'infinitif et le participe passé). À ce titre, il ne porte pas de marque de personne et ne permet pas de situer l'événement exprimé par le verbe par rapport au passé, présent ou futur du locuteur. Il donne, en revanche, l'image d'un événement en cours d'accomplissement. Une forme comme « *cantando* », par exemple, déclare qu'un être dont l'identité n'est pas définie est en train de chanter, mais elle ne dit pas quand cette action en déroulement a lieu.

L'absence de marque de personne et de temps extérieur (repérable par rapport au présent du locuteur) rend cette forme dépendante d'un verbe conjugué qui lui sert de repère temporel et apporte l'information sur la personne (*Juan salió corriendo*).

Le gérondif peut également entrer dans des périphrases verbales ; il est alors précédé d'un verbe conjugué ayant un emploi auxiliaire, autrement dit un verbe qui vient modaliser la forme gérondive sans pour autant perdre nécessairement tous les traits sémantiques qui le caractérisent. D'une manière générale, du fait de sa valeur (action en cours de déroulement), le gérondif va être particulièrement apte à s'associer à des verbes dont le sens suppose une action imperfective (*estar*), une durativité (*seguir, continuar, llevar*), un mouvement (*andar*) ou une progression graduelle et cumulative (*ir, venir*).

Estar dit l'existence d'une action, le gérondif déclare qu'elle est en cours d'accomplissement, d'où l'aspect progressif que la périphrase *estar + gérondif* véhicule et qui permet de présenter l'action comme déjà commencée, mais pas encore terminée. Dans « *Estoy empezando a ser maestra –pensaba- pero me falta mucho todavía* » (l.2), la périphrase verbale renforce l'idée de progressivité de l'apprentissage du métier qui peut être rendue par être en train de : *je suis en train de devenir institutrice*.

Andar peut se substituer à *estar* dans les périphrases avec un gérondif, notamment dans des contextes intensifs. Sa caractéristique est d'y ajouter l'aspect dit *fréquentatif*. Il présente un degré plus important de modalisation que « *estar* » et l'insistance créée par l'emploi de cette périphrase peut, selon le contexte, être interprétée comme du mépris, de l'ironie, de l'humour... (*¡Ya andas quejándote otra vez!, andarán drogándose por las calles, anda predicando como un cura, andan diciendo por ahí que tiene un par de amantes...*). Aucune de ces nuances n'apparaît pourtant dans « *Andaba yo paseando y me lo encuentro recogiendo los granos de trigo que...* » (l.5-6), où le verbe « *andar* » permet simplement d'ajouter à « *estar paseando* » l'idée de mouvement inhérente à sa sémantique de base. Le français peut dans ce cas-là se contenter de l'imparfait : *je me promenais* ou marquer explicitement le déroulement de l'action : *j'étais en train de me promener*.

Quant à *ir*, il garde de sa valeur sémantique l'idée de progression, souvent par étapes successives ou par succession d'actions identiques, ce qui lui permet de véhiculer l'aspect dit *cumulatif*. Cette idée est généralement rendue en français par *peu à peu, de plus en plus, l'un après l'autre, un à un, au fur et à mesure* ... Dans le cas du texte, « *los iba metiendo* » (l.7), la périphrase verbale permet de déclarer le remplissage progressif du sac. Nous proposons donc :

il les mettait au fur et à mesure. On pouvait également envisager il les mettait l'un à près l'autre / un à un...

Commentaire :

Beaucoup trop de candidats n'ont identifié que le gérondif, terme pas toujours correctement évoqué ou expliqué ; ainsi, par exemple, pour certains candidats le mot « gérondif » renvoie systématiquement à la totalité de la périphrase, d'où la nécessaire différenciation –logique de leur point de vue, mais absolument pas justifiable– entre le gérondif présent « *estoy empezando* » et le gérondif passé « *andaba paseando* ». La notion de « périphrase verbale », quant à elle, apparaît très rarement dans les copies, ce qui est fort regrettable. Certains parlent de *locution* ou emploient des expressions approximatives, intégrant souvent des éléments mal identifiés (« *structure construite avec 'estar + participe présent* » !).

Les grammaires différencient souvent entre verbes « auxiliaires » et « semi-auxiliaires » en fonction de leur degré de désémantisation, mais pour ce qui est des périphrases de gérondif, il semble admis que ces verbes « auxiliaires » ou « semi-auxiliaires » apportent toujours non seulement des informations grammaticales, mais aussi des traits sémantiques particuliers qui leur permettent de sélectionner certains verbes auxiliés et pas d'autres et de se différencier entre eux, comme cela a été montré précédemment.

Les caractéristiques des formes non personnelles (ou mode quasi-nominal) du verbe ne sont pas connues, notamment le fait qu'elles ne permettent pas de situer l'événement par rapport au passé, présent ou futur du locuteur, d'où des explications inacceptables du gérondif comme forme permettant de présenter une « *action continue, qui dure (...) qui a des répercussions sur le présent* » ou « *une action qui s'est déroulée dans le passé mais pas achevée dans le présent* ».

Le jury a pu également constater que peu de candidats sont en mesure d'aborder la notion d'*aspect*, pourtant indispensable à la bonne description des unités analysées, toutes les trois étant des périphrases aspectuelles. Lorsque cet aspect a été sommairement traité, nous avons pu remarquer de très fréquentes confusions entre « durativité » et « progression ».

Dans un nombre non négligeable de copies, aucune présentation théorique n'est faite sur le gérondif (alors qu'elle était détaillée dans le rapport de l'année dernière). Le candidat commence le plus souvent son exposé *in media res*, en prenant chaque périphrase comme point de départ et, dans la plupart des cas, il ne produit pas d'explication grammaticale, mais se contente de donner des équivalences de traduction. Il convient donc de rappeler que la simple traduction ne vaut pas explication : « *estar + gérondif* » se traduit par « être en train de » ou « *estar + gérondif* » est utilisé en espagnol pour traduire la locution française « être en train de ».

Parmi les trois périphrases, c'est *andar + gérondif* qui a posé le plus de difficultés aux candidats ; en effet, ne comprenant pas –ou pas totalement– la valeur de l'auxiliaire, certains en ont proposé des traductions qui relèvent du contre-sens : « *je marchais tout en me promenant* ». D'autres se sont laissé conduire par des fausses croyances ou des sémantismes prétendument présents dans le texte à traduire.

Conseils pour la préparation de l'épreuve pendant l'année

Ce rapport est plutôt sévère car les prestations des candidats (et les notes accordées) ont été, tout comme celles de l'année dernière, bien en dessous des attentes du jury. Il est impératif et urgent que les futurs candidats prennent au sérieux cette partie –très souvent négligée– de l'épreuve de traduction. Il ne faudrait pas oublier que le Capes est un concours de recrutement pour des enseignants de **langue** et pour pouvoir transmettre des connaissances à des élèves, il faut préalablement les acquérir ...

Il faut donc que les candidats reprennent d'urgence leurs grammaires, qu'ils s'assurent que la terminologie grammaticale et les notions fondamentales sont acquises et comprises (il

ne suffit pas, par exemple, de connaître le terme « subordonnée », encore faut-il savoir le type de relation qu'il implique avec la principale pour la proposition dite « subordonnée ») et qu'ils revoient avec sérieux et rigueur les bases grammaticales du français et de l'espagnol. Ils doivent impérativement faire (si cela n'a pas été fait tout au long du cursus depuis la 1^{ère} année d'université) des fiches comparatives, par sujets, en s'aidant des ouvrages (autres que les grammaires) proposés dans la bibliographie indicative.

Contrairement à ce que croient certains candidats, l'exercice est non seulement très formateur pour l'avenir, mais véritablement accessible à tous ; en revanche, il ne saurait s'improviser. L'application des quelques conseils donnés dans les différents rapports, ainsi que le travail constant et rigoureux tout au long de l'année de préparation, devraient porter leurs fruits, ce que nous souhaitons bien évidemment à tous les candidats de la session 2013.

Liste non exhaustive des points susceptibles d'intéresser le jury

- . L'emploi des déterminants ;
- . L'emploi des pronoms personnels sujets en français et en espagnol ;
- . Le traitement de l'allocutaire en français et en espagnol (*tú, usted, vos* dans certains pays d'Amérique latine ... ainsi que les pronoms compléments correspondants) ;
- . L'expression de l'indétermination du sujet, en français (pronom indéfini *on*, entre autres) et en espagnol ;
- . L'emploi des pronoms relatifs, entre autres les équivalents espagnols du « *dont* » français ;
- . La mise en relief en français (*c'est ... que/qui*) et en espagnol ;
- . L'emploi des prépositions en français et en espagnol ;
- . L'expression de l'opposition : *mais / pero, sino* ;
- . L'emploi des verbes *ser* et *estar* en espagnol ;
- . La voix passive en français et en espagnol ;
- . L'emploi du passé simple et du passé composé en français et en espagnol ;
- . L'impératif en français et en espagnol ;
- . L'expression de la conjecture en français et en espagnol ;
- . L'emploi du participe présent français et du gérondif espagnol ;
- . Les subordonnées et le choix du mode indicatif/subjonctif (complétives, relatives explicatives/déterminatives, temporelles, concessives, ...).

. Bibliographie indicative

A) A- Grammaires du français :

- . HAMON, A., *Grammaire française. Classe de quatrième et classes suivantes*, Paris : Classique Hachette, 1966.
- . GREVISSE, M., *Précis de grammaire française*, Louvain-la-Neuve : Duculot, 1995.
- . GREVISSE, M., GOOSSE, A., *Le Bon usage. Grammaire française*, Louvain-la-Neuve : Duculot, 1993 (13^{ème} édition). [Ouvrage de consultation].
- . WAGNER, R.L., PINCHON, J., *Grammaire du français classique et moderne*, Paris : Hachette Université, 1962.
- . CHARAUDEAU, P., *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris : Hachette, 1992.

B) B- Grammaires de l'espagnol :

- . R.A.E, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid : Espasa Calpe, (plusieurs rééditions).
- . R.A.E., Asociación de Academias de la Lengua Española, *Nueva gramática de la lengua española*, 2 vol., Madrid : Espasa Calpe, 2009. [Ouvrage de consultation].
- . Real Academia Española, Asociación de academias de la lengua española, *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Madrid, Espasa Libros, 2010. [Version condensée de la grammaire en 2 volumes sortie en 2009].

- . BOSQUE, I. et DEMONTE, V. (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Espasa, Madrid, 1999. [Ouvrage de consultation]
- . ALARCOS, E., *Gramática de la lengua española*, Espasa, Madrid, 1994.
- . BEDEL, J.-M., *Grammaire de l'espagnol moderne*, Paris : PUF, 1997 (plusieurs rééditions).
[C'est notamment la grammaire à consulter pour la distinction entre relatives explicatives et déterminatives]
- . GERBOIN, P., LEROY, C., *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Paris : Hachette, 1992 (plusieurs rééditions).
- . POTTIER, B, DARBORD, B, CHARAUDEAU, P., *Grammaire explicative de l'espagnol*, Paris : Nathan Université, 1994.

C) C- Ouvrages autres

- . FRETTEL, H., ODDO-BONNET, A., OURY, S., *L'épreuve de faits de langue à l'oral du Capes d'espagnol*, Paris : Sedes, 2007.
[Même si l'épreuve a changé, cet ouvrage est toujours d'actualité. Il reprend dans une première partie les bases de l'analyse grammaticale (nature et fonction)]
- . GIL, H., MACCHI, Y., *Le thème littéraire espagnol*, Paris : Nathan Université, 1993.
[Les notes comportent des remarques grammaticales et linguistiques d'un grand intérêt]
- . CAMPRUBI, M., *Études fonctionnelles de grammaire espagnole*, Toulouse-le-Mirail : Presse Universitaire du Mirail, 2001.
[Cet ouvrage a le mérite de retenir pour étude un certain nombre de points grammaticaux qui peuvent poser problème aux traducteurs]
- . Real Academia Española, Asociación de Academias de la lengua española, *Diccionario Panhispánico de dudas*, Santillana, Madrid, 2005.
[Explications grammaticales très utiles sur des points délicats de la grammaire espagnole]

EPREUVE DE LECON

PARTIE 1 : ANALYSE DU DOCUMENT

Les sujets :

Au cours de la session 2012, ont été proposés aux candidats 12 sujets de leçon dans lesquels le document principal à analyser en langue espagnole, était :

a) soit un texte littéraire :

- un fragment de roman :
 - * *Lazarillo de Tormes*, Anónimo, (1554)
 - * *Purgatorio* de Tomás Eloy Martínez, (2008)
 - * *9 mm parabellum* de Alfredo Noriega (2008)
- un fragment de nouvelle :
 - * “Los fugitivos” in *Guerra del tiempo y otros relatos* de Alejo Carpentier, (1956)
- un poème (ou un extrait de poème) :
 - * Un extrait de *Coplas por la muerte de su padre* de Jorge Manrique (1480)
 - * “Era la última noche”, in *En las orillas del Sar* de Rosalía de Castro, (1884)
 - (* A l’intérieur du fragment de *9mm parabellum* il y avait un sonnet de Jorge Luis Borges, « A una rosa y Milton », in *El otro, el mismo* (1964))
- un extrait d’une pièce de théâtre :
 - * “ Ay, Carmela”, Acto II, José Sanchis Sinisterra (1998)

b) soit un extrait filmique :

- * *El sur*, de Victor Erice (1983)
- * *Medianeras* de Gustavo Taretto (2011)

d) soit un tableau :

- * *Femme couchée lisant*, de Pablo Picasso (1938)
- * *Gallegas a la ventana*, de Bartolomé Esteban Murillo (1670)
- * *Felipe IV y el enano Soplillo*, Rodrigo de Villandandro (1620)

Cette année il n’y a pas eu de document de civilisation mais il s’agit d’un choix ponctuel.

Commentaires et conseils :

Nous ne nous attarderons pas ici à expliquer les modalités du déroulement de l’épreuve ni à donner des recommandations méthodologiques d’ordre général car elles ont été clairement définies dans le rapport précédent (2011). Cependant, il convient de rappeler que la leçon est une épreuve qui se déroule en deux temps, une première partie étant consacrée à l’analyse du document 1 en langue espagnole et une seconde, en français, à caractère plus pragmatique, de mise en relation des documents qui composent le dossier dans la perspective d’un travail

pédagogique. S'il est vrai qu'il existe des liens thématiques ou autres entre les trois documents, que l'on est censé exploiter lors de la deuxième partie de l'épreuve, il ne faut pas oublier que l'analyse du document 1 est un exercice **autonome** et que les sens et la valeur du document ne peuvent émaner que de son étude. Une approche qui s'appuierait sur les deux autres documents ne pourrait aboutir qu'à un plaquage forcé, artificiel, de contenus engendrant des contresens et dénaturant l'objectif de l'épreuve.

L'analyse du document 1 est donc un exercice à part entière qui vise à évaluer la culture générale des candidats (aire hispanique et hispano-américaine) ainsi que ses compétences méthodologiques, c'est-à-dire des savoirs, rappelons-le, acquis au long du cursus universitaire en LLCE et qu'il doit activer/réactiver dans l'exercice de son métier.

En ce sens, il faut tout de suite dissiper tout malentendu concernant les attentes du jury quant à la « culture générale » exigée : il est évident qu'un candidat au CAPES n'est pas (ne peut pas être) un spécialiste dans les différents domaines (littérature, civilisation, arts plastiques et visuels), mais il faut qu'il possède un minimum de connaissances, une « culture générale » qui lui permettent d'identifier les courants esthétiques fondamentaux, les auteurs et œuvres canoniques, les grandes périodes historiques, leurs enjeux et les temps forts qui les ponctuent.

Ainsi, en accord avec ces critères, cette année, en littérature, les candidats ont eu à analyser un extrait du *Lazarillo de Tormes* ou de *Coplas a la muerte de su padre* de Jorge Manrique, un sonnet de Jorge Luis Borges (« Una rosa y Milton »), un fragment de la nouvelle « Los fugitivos » de Alejo Carpentier. On était donc en droit d'attendre des candidats qu'ils reconnaissent ces auteurs et/ou ces œuvres incontournables, qu'ils puissent les situer correctement dans le temps et sachent caractériser les aspects les plus saillants de leurs apports. Cependant, les membres du Jury ont constaté que nombreux étaient les candidats qui ne connaissaient pas le *Lazarillo de Tormes* ou qui n'avaient jamais entendu parler de Jorge Luis Borges. Les lacunes de cette sorte sont réhivitoires.

Concernant les documents picturaux, les candidats ont eu à analyser des tableaux de Bartolomé Esteban Murillo, *Gallegas a la ventana*, (1670), de Pablo Picasso, *Femme couchée lisant* (1939) et de Rodrigo de Villandrano, *Felipe IV y el enano Soplillo* (1620). S'il est vrai que tous les documents présentés n'étaient pas nécessairement canoniques ou classiques, ou connus comme tels, comme c'est le cas du dernier nommé, ils pouvaient être abordés aisément en tant que représentatifs d'une esthétique fondamentale, ici le baroque et/ou d'un genre picturale bien connu, ici la peinture, le portrait de cour. Même si on ne connaissait pas le tableau ni l'auteur, une bonne connaissance des grandes périodes, des courants esthétiques et de leurs caractéristiques les plus marquantes, permettait de proposer une analyse pertinente de l'œuvre, à condition, bien sûr, de posséder les outils méthodologiques pour entrer dans le document. Certaines prestations, excellentes, l'ont prouvé mais d'autres plus nombreuses malheureusement ont révélé un manque de maîtrise des outils méthodologiques appropriés quand il ne s'agissait pas de l'absence tout court de ces mêmes outils.

Il ne faut pas perdre de vue qu'il est demandé aux candidats une analyse du document. La culture générale dont doit faire preuve le candidat est indissociable de la maîtrise d'une méthodologie adaptée aux différents arts (littérature/arts visuels/arts plastiques), aux différents genres (poésie, récit, théâtre) et à la nature du document (s'il s'agit d'un texte de civilisation ou de littérature). Sans ces outils méthodologiques il n'y a tout simplement pas d'analyse. Le premier écueil insurmontable sans outils méthodologiques est la paraphrase, le factuel, le descriptif, le fait de se borner à raconter ce que dit le texte, ce qui se passe dans une

séquence filmique, ce qui est représenté sur un tableau au risque d'ailleurs de mal comprendre (car dans des documents d'accès difficile, les outils servent à éclairer le sens). Analyser, c'est explorer comment une forme engendre du sens. Ainsi, l'étude des documents nécessite-t-elle la maîtrise des outils spécifiques à chaque forme artistique et à chaque genre.

Il est donc impossible d'analyser une séquence filmique sans connaître de quoi se compose le langage cinématographique : l'interrelation entre l'image et la bande son, les différents types de plans, les effets du montage, les mouvements de la caméra, les fonctions (narrative/dramatique) de la musique, du son (en général) on ou off. A titre d'exemple, l'importance du montage et l'étroite relation entre l'image et la bande son, dans *Medianeras* (2011), film argentin de Gustavo Taretto, qui proposait une réflexion sur la grande ville (Buenos Aires) et les rapports humains en son sein (solitude, aliénation, crise économique, société de consommation).

De même, l'analyse d'un poème ne peut pas être menée à bien si l'on ignore ce que sont le mètre et la rime, les figures rhétoriques les plus fréquentes comme l'enjambement ou l'hyperbate, les tropes comme la métaphore, la comparaison et la métonymie ou quelques formes poématiques canoniques comme le sonnet, le « romance » ou la « silva ». Le poème de Jorge Luis Borges qui s'insérait dans l'extrait de *9mm parabellum* de l'écrivain équatorien Alfredo Noriega ne pouvait pas être compris dans toute sa dimension si on ne l'identifiait pas en tant que sonnet (en hendécasyllabes et rime consonante), expression paradigmatique de la poésie savante. En effet, il établissait un jeu et une tension avec le récit lui-même, axé sur une scène dialoguée très prosaïque entre un chauffeur de taxi et une tueuse à gages, tension renforcée par le motif central du sonnet, la rose, motif « poétique » par excellence (incarnant aussi bien l'idéal que le temps destructeur). Reconnaître la « silva libre » dans « Era la última noche » de Rosalía de Castro avec ses alternances d'hendécasyllabes et heptasyllabes et la présence des enjambements permettaient de constater à quel point la parole était affectée par les bouleversements profonds de l'exil forcé vécu par les galiciens.

Le récit pour sa part ne peut pas être correctement analysé si on ne s'interroge pas, si on n'identifie pas qui parle, qui voit (ou à travers qui on voit), c'est-à-dire, les caractéristiques de l'instance narrative et de la focalisation. Il ne s'agit pas de mettre des étiquettes, notamment sur le narrateur, sans trop savoir ce qu'elles recourent ou signifient et considérer que la tâche est accomplie, que l'analyse est faite. Plus que l'emploi d'un jargon, l'essentiel est de déterminer les caractéristiques de ces différents éléments qui structurent le récit et véhiculent le sens. Il est fondamental d'identifier le traitement du temps (s'agit-il d'un récit rétrospectif ? d'un récit chronique ?), la manière dont est organisée la matière narrative, la distance du narrateur par rapport aux personnages, par rapport à ce qu'ils « disent » ou « pensent », ou les interactions établies entre ces derniers dans la diégèse, sans oublier les effets stylistiques de la langue et de la prose. A titre d'exemple, le fragment de la nouvelle de Alejo Carpentier, « Los fugitivos » a généré des contresens car il s'agissait d'un récit dont le protagoniste était un chien, situation de départ insolite, peu fréquente, qui a déconcerté les candidats surtout parce que Carpentier avait pris le parti de recréer un épisode de la situation des esclaves dans les exploitations de canne à sucre cubaines, en la suivant à travers le point de vue d'un chien (un des chiens de la battue qui devait poursuivre le marron en fuite), un chien par conséquent très humain, qui pense et exprime ses sentiments, qui se présentait donc comme une figure révélatrice des fragiles frontières entre humanité et animalité.

L'analyse picturale quant à elle ne peut s'effectuer sans la maîtrise de certaines notions. En effet, comment étudier un tableau sans parler des lignes, des couleurs, de la lumière, du travail

et de la disposition de l'espace en différents plans... Un bon maniement des outils méthodologiques permet donc d'entrer dans le document quel qu'il soit et garantit l'autonomie de l'analyse. Il permet aussi d'éviter de faire du document 1 un simple support au service de la thématique « commune » qui articule le dossier, démarche erronée qui a été constatée notamment dans l'étude de l'extrait de la pièce de théâtre *Ay Carmela*, celui-ci ayant été pris comme prétexte pour faire un exposé sur les tenants et les aboutissants de la guerre civile espagnole, ne tenant pas compte de la spécificité du texte théâtral.

Le document doit, donc, être l'objet d'étude. En ce sens, il a été remarqué chez certains candidats quand il s'est agi de textes littéraires connus, canoniques, comme le *Lazarillo de Tormes* la tendance à restituer un savoir certes pertinent mais sans trop chercher à explorer la manière dont il existait effectivement dans le texte. Cela nous conduit à évoquer la question de la démarche globale de l'étude du document. Linéaire? Par axes de sens? Il n'y a pas une réponse unique, le choix en revient au candidat, en fonction de ses habitudes de travail, de son aisance dans l'une ou l'autre approche, mais il convient de tenir compte de certaines variables qui dépendent de la nature des documents.

L'approche analytique la plus employée pour les textes littéraires est la linéaire mais il n'est pas interdit de proposer une analyse régie par des axes de lecture (à la manière d'un commentaire composé avec un plan thématique). Dans ce cas, il ne faut pas négliger la syntaxe du texte, c'est-à-dire, la manière dont il évolue et se construit car les enjeux et la cohérence de l'ensemble émergent à travers cette dynamique. De simples repérages thématiques, de motifs ne suffisent pas.

Quant à l'analyse filmique, la démarche la plus « naturelle » est une étude qui tient compte de la progression, du caractère successif et proprement temporel de ce mode d'expression artistique qu'est le cinéma. Cependant, il serait erroné de parler de lecture « linéaire ». L'extrait filmique n'est pas un texte et le script présenté dans le dossier n'est pas le document mais une partie de celui-ci. Le jury a observé une tendance chez les candidats à articuler l'analyse autour de ce texte en négligeant tout le reste, faussant ainsi totalement la démarche analytique. C'est effectivement ce qui s'est produit avec l'extrait de *Medianeras*, document qui justement prenait tout son sens dans le contrepoint et la complémentarité entre les paroles de la voix off et la succession des images urbaines.

Le document pictural en revanche impose une étude des éléments en présence. Si le temps et la successivité régissent aussi bien le texte littéraire que le document filmique, l'appréhension du tableau est de l'ordre de la simultanéité. Tout se révèle d'un coup au spectateur. C'est pourquoi il est indispensable de trouver une démarche analytique adéquate, tout en évitant la dissociation entre forme et fond. Certains candidats, probablement mus par un souci d'ordre ont proposé des études en deux parties, la première consacrée à l'analyse formelle et la seconde au thème de la représentation, séparant artificiellement ce qui ne peut pas l'être : ce sont les lignes, les formes, les couleurs, la lumière, l'organisation de l'espace qui façonnent et engendrent la polysémie des éléments représentés. Il convient donc de dégager des axes d'analyse qui tiennent compte aussi bien des codes activés par la représentation, de la spécificité du langage pictural que de la manière dont ceux-ci répondent à une vision du monde ou/et à une esthétique. À titre d'exemple, il était possible de proposer comme axe de lecture pour le tableau de Murillo *Gallegas a la ventana*, le dépassement d'une simple captation de la scène de genre, grâce à un jeu d'inversions typiquement baroque entre les personnages et le spectateur, à travers deux éléments fondamentaux, le regard et la fenêtre.

Pour conclure avec ces quelques remarques, il faut ajouter que la réussite de cette première partie de l'épreuve de leçon dépend aussi en grande partie d'un maniement correct de l'espagnol. Les candidats, en tant que futurs enseignants de langue, sont évalués non seulement par rapport à leurs capacités d'analyse et à leur culture générale, mais aussi en fonction de leur niveau de langue. Il est exigé une maîtrise de la phonétique, une correction morphologique et syntaxique ainsi que la possession d'un lexique riche et varié. Le jury a sanctionné sévèrement les déplacements d'accents, les barbarismes et les solécismes, valorisant, en revanche, les exposés où la langue rendait compte des nuances de la pensée et de la pertinence de la démonstration.

PARTIE 2 : EXPLOITATION PEDAGOGIQUE

Introduction

La session 2012 a proposé 12 dossiers parmi lesquels un certain nombre visait des classes de collège. Ces dossiers contrairement aux préjugés courants ne sont pas forcément plus « faciles ». Deux dossiers ont proposé des séquences filmiques (*El Sur* de Victor Erice et *Medianeras* de Gustavo Taretto) à étudier en espagnol. Cela suppose que les candidats sachent analyser des séquences filmiques en ne se contentant pas de décrire ce qui s'y passe. Concernant l'iconographie, huit tableaux, cinq photographies et quatre affiches faisaient partie des dossiers soit en première partie soit intégrés dans la seconde partie. On ne peut donc que conseiller aux candidats de se référer aux ouvrages publiés récemment qui les aideront à maîtriser les outils nécessaires à l'analyse iconographique.

Pour l'exploitation pédagogique, le jury n'attend pas des candidats qu'ils offrent des prestations comme s'ils avaient des années de pratique et d'exercice à leur actif. Il n'est donc pas demandé de proposer une séquence achevée avec des tâches complètes à partir des documents proposés. En revanche, le jury attend qu'après une réflexion liée aux stages et à des enseignements spécifiques dans le cadre du Master des métiers de l'enseignement, leurs réponses et remarques reflètent cette démarche.

Par ailleurs les candidats se doivent de bien lire les consignes. En effet, le document analysé en espagnol n'est pas forcément à étudier dans son intégralité lors de la seconde partie de l'épreuve qui, elle, se déroule en français. Ne pas l'avoir noté a bien souvent conduit des candidats à faire des propositions erronées.

Déroulement de l'épreuve :

- **Présentation** : L'ensemble des documents doit être présenté : contexte, support, genre en choisissant les termes précis qui correspondent. C'est ainsi par exemple que le document 3 du dossier *Desparecidos* n'est pas une campagne publicitaire. Si le premier document sera abordé de manière plus brève compte tenu de l'analyse qui a fait l'objet de la première partie de l'épreuve, les deux autres devront être vus de manière plus détaillée tout en bannissant la paraphrase et en évitant une présentation cloisonnée. En effet, il s'agit de dégager l'intérêt de chaque document dans sa

dynamique porteuse de sens dès lors qu'il s'articule avec les autres documents. C'est cette mise en relation de documents, créatrice d'un réseau de sens, qu'il convient de mettre en avant. Le rapport de 2011 avait déjà rappelé aux candidats de commencer par cette présentation problématisée mais le jury a dû constater que cela n'avait pas été entendu.

- **Connaissances spécifiques de la culture hispanique :**

On peut attendre un socle de connaissances minimal afin d'éviter des généralités et des banalités. Par exemple pour le dossier Carpentier, à la phrase « on parlera de l'esclavage », on attendait plus de précision : l'esclavage dans les colonies espagnoles, l'économie sucrière, la traite négrière, le commerce triangulaire, le travail des esclaves, la vie dans la plantation, les rapports hiérarchiques, car tous ces éléments apparaissaient d'une manière ou d'une autre dans le dossier. On peut suggérer aux candidats pour combler quelques manques de références et savoirs de suivre l'actualité, de voir des films, de maîtriser un certain nombre de connaissances géographiques, historiques et bien entendu de lire autant que faire se peut.

Il est néanmoins inutile de dresser une liste exhaustive de toutes les connaissances culturelles suggérées par les documents. Il convient avant tout de les relier aux documents et aux activités langagières envisagées. Il faut s'interroger ici sur quelle(s) culture(s) du monde hispanique pourrait/pourraient être transmise(s) aux élèves. Certes Sanchis Sinisterra est un dramaturge espagnol important mais va-t-on pour autant envisager de faire un cours magistral sur cet auteur ? Il s'agit de parvenir à un compromis entre les compétences culturelles et linguistiques du candidat et celles qui pourraient être transmises aux élèves.

- **Niveau de classe :**

Il s'agit de se référer aux programmes thématiques en vigueur sans oublier de mentionner le Cadre et ses niveaux. Dans ce cas, le jury a fait preuve de la plus grande bienveillance dès lors que le choix était justifié et argumenté mettant en avant la cohérence.

Rappelons que la plupart des documents peuvent être envisagés à n'importe quel niveau. Cela dépend de la complexité des activités langagières prévues et de l'objectif visé et ce n'est pas forcément lié à la complexité des documents. Ainsi le dossier *El Sur* pouvait-il s'adresser à une classe de collège palier 1, niveau A1+ puisque dans le palier 1, le thème *Modernité et tradition* permet d'aborder les repères et réalités géographiques (Nord/sud/Valence), le patrimoine culturel et historique de Séville, ses jardins et ses patios, les créations artistiques (Sorolla, Erice), le portrait en peinture et en photographie. Par ailleurs, ce même dossier pouvait concerner une classe de seconde niveau A2 pour illustrer le thème *l'art de vivre ensemble (familles)* : héritages et ruptures (Andalousie, souvenirs/présent / visions d'avenir : création et adaptations (Erice / Garcia Morales). Enfin l'Histoire des Arts qui convoque entre autres les arts de l'espace (arts des jardins, architecture), les arts du quotidien –arts populaires –ici les cartes postales-, les arts du visuel (architecture, peinture, photographie) et le cinéma, pouvait également être mentionnée au sujet de ce dossier. Il faut aussi rappeler enfin combien ce choix dépend des capacités cognitives, du niveau de maturité des élèves, de leur capacité à prendre du recul, du degré de réflexion escompté par l'enseignant.

- **L'ordre des documents du dossier**

L'ordre doit non seulement être cohérent mais véritablement justifié. Ainsi dire systématiquement qu'on placera tout d'abord un document iconographique parce qu'il est « déclencheur de parole » peut laisser perplexe. En quoi un document iconographique serait-il plus déclencheur de parole qu'un texte ? Tout dépend des activités proposées pour mener à bien cette approche. Ce que l'on attend donc, c'est un ordre pertinent et en cohérence avec les activités langagières qui seront soumises plus tard. Cet ordre doit faire sens. Proposer de suivre un ordre chronologique ascendant ou descendant peut être recevable si les documents le permettent et si l'élève pourra y trouver une cohérence dans la progression.

- **Les difficultés spécifiques et les démarches envisagées pour y remédier**

Cette question conduit souvent à un éparpillement. Tout d'abord, il convient d'aborder les documents dans l'ordre arrêté à la question précédente sinon le jury risque de s'y perdre.

Ensuite le futur enseignant doit être capable de prendre de la distance afin de proposer des notes pour certains mots ou expressions judicieusement choisis (en fonction du sens particulier dans le contexte par exemple), pour des contextualisations historiques, géographiques ou de narration selon le cas (quel « chapeau », titre pourraient être envisagés pour tel ou tel document ? On pense par exemple à la photo du dossier Murillo représentant *una manifestación de modistillas*).

Par ailleurs, comme cela a pu être proposé par certains candidats, il est possible d'envisager que l'élève fasse une recherche en guise de travail préparatoire au CDI ou à la maison ou qu'il revoie certaines fiches méthodologiques (analyse du champ lexical de l'analyse filmique ou iconographique par exemple). Celle-ci sera donc ciblée et organisée autour d'axes précis (un tableau synthétique, une chronologie à compléter).

Il ne faut pas non plus confondre difficultés (ce qui fait obstacle à la compréhension pour des raisons de référents culturels, de connotations, de mots indispensables pour saisir le sens premier du document) avec les outils linguistiques. C'est ici par exemple que pour le dossier « Emigrar », il était intéressant d'explicitier le sens de *parrilladas*, *arepas*, *Peñarol y Nacional y Boca Juniors*, et le sens de ces référents en contexte : ces traces d'un ailleurs que sont l'Uruguay, l'Argentine ou le Venezuela depuis la Galice et qui renvoient au retour des migrants évoqué par le narrateur.

- **Les activités langagières**

Le jury a pu apprécier d'excellentes prestations dès lors qu'elles étaient en étroite relation avec l'ensemble des documents. On a ainsi pu entendre des propositions visant à intégrer les Tice de manière judicieuse dans le projet final de *Medianeras* où les élèves seraient amenés à faire « à la manière de », un diaporama présentant leur ville ou village avec une bande son intégrée.

On a néanmoins pu observer certaines confusions. Ce n'est pas parce qu'il s'agit d'un texte que l'on va se contenter d'une compréhension écrite de ce dernier. Par ailleurs, cette activité qui relève bien souvent davantage de l'explication de texte où l'enseignant pose des questions a fait dire à un trop grand nombre de candidats

qu'il s'agissait d'une expression orale en interaction. Après avoir relevé ces confusions ponctuelles, il convient de distinguer les activités langagières qui permettent d'accéder au sens (prélever les marques de la narration, le champ lexical), des activités de communication (mises en situation où l'élève s'approprie la problématique à l'aides des activités langagières les plus pertinentes). Pour exemples à partir de propositions de candidats, faire faire une interview de Daniela Cott pour une radio, faire enregistrer le commentaire d'un tableau qui s'adresserait à un jeune public pour les audiophones du musée ou pour une exposition dans l'établissement, faire imaginer le titre d'une chanson en le justifiant et rédiger un message pour l'auteur interprète afin de lui donner son avis ou le questionner...). Ces activités ne doivent pas négliger le travail sur la phonétique (prosodie, règles d'accentuation...) qui ne se limite pas à une simple lecture ou à l'apprentissage par cœur d'une strophe.

Il n'est bien évidemment pas nécessaire de proposer cinq activités langagières par document. On privilégiera donc celles qui selon l'approche, s'imposent par les objectifs visés (culturels, linguistiques, communicationnels et pragmatiques). Des exemples doivent pouvoir être fournis.

Enfin il faut veiller à faire preuve de bon sens dans les propositions. Il est difficilement recevable d'imaginer de demander à un élève d'écrire à Franco... De même à quoi bon faire jouer par les élèves la scène des salutations (Carpentier, document 2) entre le majordome et les esclaves puisque celle-ci se résume à *Buen día, don Presentación / Buen día, señor / ¡Buen día, señor !* Il faut faire preuve de bon sens et de cohérence.

Les outils linguistiques à faire acquérir ou à réactiver :

On bannira les listes car elles sont trop générales et oublient bien souvent ce qui a été abordé dans les deux questions précédentes. Les outils sont au service du projet, du commentaire, de l'interaction, ils doivent permettre de mener à bien les activités langagières proposées ci-dessus. Ces outils favorisent l'accès au sens. On privilégiera la dimension linguistique, lexicale et communicationnelle mais toujours en étroite cohérence avec les activités langagières. Ainsi fera-t-on preuve d'exactitude : pour *Medianeras*, « travailler la description » supposait que l'on précise ce que l'on entendait par là. Pour la photographie comme pour le tableau, décrire les personnages signifiait décrire leur aspect physique, leur attitude, leur habillement – vestir, llevar- les couleurs.

Dans tous les cas, le jury tient à rappeler que dans cette rubrique, il s'agit de distinguer les « **outils linguistiques** », autrement dit les outils nécessaires à l'élève pour s'exprimer sur les documents (exprimer un point de vue, un jugement, utiliser la concession ou l'opposition, donner un avis, enrichir un champ lexical donné, etc...) et non en aucun cas de faire un simple relevé des éléments du ou des textes du dossier qui peuvent paraître difficiles ou intéressants (relevé qui trouve sa place à la question 4).

EPREUVE SUR DOSSIER

Repères méthodologiques :

En español, destaque una problemática y proponga una reflexión sobre el tema mencionado a partir del estudio de los documentos y de su puesta en relación.

Sur la base de cette « consigne », mais aussi en se fondant sur la thématique des documents du dossier, dont le caractère est souvent contrastif et toujours en rapport étroit avec les questions au programme, les candidats sont invités à considérer cette épreuve sur dossier comme une **dissertation orale**. Ils ont donc tout intérêt à mettre à profit leur temps de préparation (**porté à trois heures à partir de la session 2012-2013**) pour procéder à une analyse rigoureuse et précise de chaque élément du dossier avant de formuler la problématique, laquelle ne saurait se réduire à la reformulation du thème à la forme interrogative. En effet, la problématique ne doit pas être considérée comme un artifice rhétorique mais comme un outil permettant de conduire efficacement l'interrogation de discours (tenus par les différents documents) sur une réalité historique – « les enjeux d'une démocratisation complexe » en Espagne – ou culturelle et identitaire – les « reflets d'une société en mutation » au Mexique. Une fois cette problématique posée, sous la forme interrogative ou non, il convient de la considérer comme un projet de démonstration devant conduire à la présentation d'un plan comportant autant de parties que le candidat le jugera nécessaire, puis d'étayer cette explication au moyen d'exemples précis empruntés aux différents documents. La conclusion fera brièvement la synthèse de cette démonstration avant de prendre la distance nécessaire pour proposer une réflexion plus globale sur la question posée, replacer la thématique du dossier et l'orientation qui lui est donnée dans un contexte plus vaste, et permettre de tirer un enseignement général confirmant la capacité du candidat à mettre une question en perspective.

Néanmoins, le respect de cette structure n'est en aucune façon le sésame de la réussite. De nombreux candidats, malgré le souci de structurer leur exposé, ont souvent proposé une explication éloignée non seulement des attentes du jury mais aussi de ce que suggéraient les documents eux-mêmes. Afin de pallier cette déficience, il est donc recommandé de procéder à une analyse extrêmement fine de chaque document pour trouver ce « fil rouge » qui traverse le dossier et qui est souvent la clé de la démonstration à venir. Avant la phase d'analyse et de réflexion, la première étape, consistant à prendre connaissance des documents, doit être accompagnée d'un travail d'élucidation terminologique. Le jury a été amené à constater que de nombreux candidats n'avaient pas eu la prudence de se servir du dictionnaire de la *Real Academia* mis à leur disposition, courant le risque, très souvent constaté, de l'aveu d'ignorance ou du contresens, toujours lourdement pénalisé.

Au-delà de ces préoccupations strictement méthodologiques, il est tout aussi important d'**étudier de façon approfondie les deux questions au programme**. Le jury ne peut admettre, au terme d'une année entière de préparation souvent ponctuée d'interrogations orales et écrites dans le cadre du Master MEF que les candidats ignorent l'ouvrage d'Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, le film de Luis Buñuel, *Los olvidados*, ainsi que les enjeux liés à la question de la Transition en Espagne, sachant a fortiori que les résultats de l'admissibilité sont connus dès le mois de janvier.

Enfin, s'agissant d'une **prestation orale à durée limitée**, le jury rappelle l'**importance de la gestion du temps**. Celle-ci ne s'improvise pas et les candidats ont tout intérêt à s'y entraîner durant la période postérieure à l'annonce de l'admissibilité, soit pour apprendre à réduire une volubilité parfois excessive, soit au contraire pour ne pas se retrouver

à court d'arguments au bout de cinq, dix ou quinze minutes. **La qualité de l'expression est un élément fondamental dans l'évaluation.** Le candidat au métier d'enseignant doit pouvoir s'exprimer de façon grammaticalement correcte en espagnol et employer un vocabulaire varié. Entre le relâchement et la sophistication, un moyen terme peut être trouvé qui permette au candidat de s'exprimer dans une langue soutenue mais naturelle.

Les candidats bien préparés, aussi bien au plan méthodologique que culturel et linguistique et qui ont su faire preuve de disponibilité intellectuelle face au jury, ont été en mesure de traiter, souvent avec finesse et sensibilité, les dossiers qui leur étaient proposés, tandis que d'autres, s'en tenant à un placage de savoirs mal maîtrisés et portés par une langue fautive, n'ont pu que redire souvent de façon maladroite et confuse ce que les dossiers exprimaient avec clarté. Il importe donc que ces derniers s'emparent des outils méthodologiques propres à chaque support, qu'ils continuent à parfaire leur connaissance de la langue espagnole, qu'ils amplifient leurs lectures et aiguisent leur curiosité, en n'oubliant pas que le CAPES est un concours de recrutement de professionnels de l'enseignement qui auront quotidiennement à faire preuve, devant leurs élèves, de leur propre maîtrise de ces savoirs et savoir-faire.

Les questions au programme

1. Le Mexique

Concernant la question sur le Mexique, six sujets de réflexion ont été proposés cette année aux candidats, soit un par vague d'interrogation. Leurs intitulés étaient les suivants : « Representaciones de México », « Delincuencia juvenil », « Tierra y Libertad », « El mexicano ante la muerte », « Mujeres y mitos », et enfin « En torno a la fiesta mexicana ». La première remarque qui s'impose est qu'il s'agit d'intitulés qui ne devraient pas dérouter un candidat ayant sérieusement préparé la question mexicaine, dans le cadre d'une préparation universitaire, ou en tant que candidat libre, grâce à l'abondante bibliographie à disposition. Cinq de ces dossiers incluaient un fragment du *Laberinto de la soledad* d'Octavio Paz, dans des thématiques tout à fait représentatives de la réflexion générale de l'essai. L'identité mexicaine, l'héritage de la Révolution mexicaine, le rapport du Mexicain à la mort, ou encore la question des femmes et de la fête, sont autant d'éléments se rattachant de façon très transparente à des chapitres précis de l'essai, dont le jury attendait des candidats qu'ils soient capables de les identifier et de les situer dans l'économie générale de l'œuvre. Deux dossiers comportaient une séquence extraite de *Los Olvidados*, notamment celui sur la jeunesse et la délinquance. Une bonne maîtrise des œuvres au programme et de leurs enjeux éthiques et esthétiques, assortie de connaissances sur le Mexique des années 1940 et 1950 (impliquant de posséder des notions sur le Mexique précolombien, colonial et révolutionnaire qui reste à cette époque l'arrière-plan de bien des discours, et explicitement de celui de Paz), est donc la première garantie de réussite pour les candidats.

D'une manière générale, les supports convoqués dans les dossiers à traiter étaient variés – textes de nature argumentative ou fictionnelle, photographies d'artistes au programme ou non, tableaux, extraits de film –, et mêlaient systématiquement des sources textuelles et iconographiques. Le jury s'est donc montré sensible à la mise en œuvre d'outils méthodologiques adaptés à la nature des documents. L'ordre des documents constituant le dossier n'implique pas une hiérarchisation préalable de l'importance à leur accorder, et le jury a ainsi déploré par exemple l'exploitation insuffisante de la fresque, document 3 du dossier « Tierra y Libertad », alors qu'elle apportait un éclairage très enrichissant sur le dossier, en s'inscrivant dans la grande tradition du muralisme didactique mexicain inaugurée dans les années 1920, dans une perspective résolument contemporaine. Sa visée didactique devait être mise en évidence par une analyse de sa composition spatiale et chromatique, ainsi que par

l'identification de la figure de Zapata et des paysans arborant un passe-montagne qui faisait clairement référence à l'EZLN du sous-commandant Marcos, qui a conduit un soulèvement reprenant le slogan zapatiste dans le Chiapas en 1994. Pour ce qui est des extraits filmiques, il convient de rappeler aux candidats qu'ils doivent utiliser la continuité dialoguée de la séquence comme un outil destiné à leur faire gagner du temps, mais non comme le support à commenter. Sur ce point, un clivage net se dégage entre les candidats qui maîtrisent les outils de l'analyse filmique – qui là encore font l'objet d'une bibliographie suffisamment abondante et récente pour permettre aux candidats isolés de se préparer – et ceux qui en ignorent tout, laissant de côté la description de la bande image, de la bande son et du montage, au profit d'un commentaire de la séquence à partir des « lignes » du dialogue, comme si l'extrait filmique était un texte. Pour de futurs professeurs qui seront sans nul doute amenés à travailler sur des supports iconographiques et audiovisuels, il convient de faire la preuve que cette compétence est acquise. Toutefois, ces remarques méthodologiques ne concernent pas seulement les documents iconographiques ou audiovisuels : les documents textuels méritent tout autant d'être caractérisés et pris en compte dans le commentaire en fonction de leur nature propre : il convient de leur apporter un traitement différencié, susceptible de montrer la capacité du candidat à manier des outils méthodologiques appropriés au document à commenter. Ainsi, un texte informatif tiré d'un quotidien comme « México ve crecer la delincuencia juvenil » dans le dossier sur la délinquance n'appelait pas de commentaires stylistiques ou formels particuliers, mais devait permettre en revanche de mesurer l'aggravation du phénomène de la délinquance des jeunes pris en compte dans son évolution diachronique dans le dossier par le repérage d'expressions comme « trafican droga y asesinan por encargo », « un inusual repunte en el número de delitos cometidos », ou encore « cada vez más ». Par ailleurs, l'extrait de *La Región más transparente* de Carlos Fuentes, proposé dans le dossier « Tierra y Libertad », impliquait de prendre en considération la nature fictionnelle du texte, et la construction par le personnage de Robles d'un discours conforme en bien des points aux discours officiels sur le Mexique des années 1950 valorisant non sans cynisme le progrès du point de vue de l'urbanisation et de l'industrialisation, au détriment du monde rural, que les candidats doivent connaître. Il était attendu, pour ce texte, que les candidats soient capables de caractériser le point de vue du personnage en procédant à quelques repérages efficaces de procédés rhétoriques construisant le sens du texte, comme la définition très péjorative des « Indiens », fondée sur la privation « sin... sin... », qui contrastait avec la vision particulièrement enthousiaste d'un monde urbain caractérisé sans nuance par ses bienfaits. Enfin, rappelons que le texte de Paz mérite de ce point de vue une vigilance particulière de la part des candidats, car s'il s'agit bien d'un texte de réflexion, le choix du genre hybride de l'essai n'exclut pas des passages marqués par une expression poétique que les candidats ont trop souvent laissée de côté.

La problématisation et la construction du plan pour l'étude des dossiers restent souvent les points les plus délicats pour nombre de candidats. Lorsqu'un dossier s'intitule « Representaciones de México », il est exclu de proposer des interrogations comme « nos interrogaremos sobre la existencia de distintas representaciones de México » : une telle formulation n'apporte rien par rapport au sujet, qu'elle se contente de reprendre sur le mode interrogatif. Il convient au contraire de s'appuyer sur une caractérisation préalable des trois documents, afin de montrer comment chacun d'entre eux s'articule au thème du dossier, pour construire une certaine image du Mexique : celle du discours officiel sur le progrès dans la couverture de la revue *Futuro*, dont le titre était à cet égard significatif (document 1) ; celle de la prise de distance permise par une situation particulière – un séjour aux Etats-Unis – qui permet à Octavio Paz de mieux percevoir les singularités de son pays (document 2) ; enfin, celle d'une identité construite pour nourrir l'attente, depuis le public étranger, de stéréotypes sur le Mexique (document 3). Cette caractérisation des documents, aussi rapide et sommaire

soit-elle, n'est pas un simple résumé mais permet de faire apparaître clairement la façon dont chacun d'entre eux s'articule au thème proposé, ce qui permet finalement de proposer une vraie problématique à l'ensemble du dossier, en fonction dudit thème : dans ce cas, la constitution d'une identité complexe, composant avec des pôles contradictoires qui la contraignent. D'une manière générale, le candidat doit toujours réfléchir au mode d'articulation des documents avec le thème, en se rappelant qu'un même thème pourrait s'offrir à la réflexion à partir d'autres documents : c'est bien dans la mise en relation d'un thème particulier avec des documents précis que réside le cœur de l'exercice de l'épreuve sur dossier.

En ce qui concerne le plan, aucune solution ne peut être écartée *a priori*. D'une manière générale, il est le plus souvent opportun de bien ventiler les documents au cours de l'exposé, c'est-à-dire de recourir à chacun d'entre eux tout au long de la réflexion. Ainsi, le dossier « El mexicano ante la muerte » invitait à réfléchir sur les spécificités du rapport festif des Mexicains à la mort (qui ressort des trois documents : du point de vue mexicain pour les deux premiers, et d'un point de vue étranger – un Espagnol catholique – pour le dernier), mais aussi à la dimension existentielle, voire anthropologique de cette relation à la mort, qui était sans doute davantage perceptible dans le texte de Paz, ce que certains candidats ont su bien percevoir et dégager.

En conclusion, le jury ne saurait trop recommander de procéder à une authentique lecture des documents, qui seule garantit une bonne prise en charge de la thématique, plutôt que de plaquer artificiellement sur les dossiers des problématiques très générales qui ne s'y prêtent pas toujours, loin s'en faut : la question du discours officiel sur le progrès n'avait pas vraiment de rapport avec le dossier sur la mort, par exemple. Les candidats qui se sont sérieusement préparés en amont par un travail sur cette question au programme à partir de la bibliographie, et qui ont su faire preuve de discernement dans la lecture des documents en rapport avec le thème proposé, se sont avérés capables de proposer des prestations de grande qualité.

2. La Transition en Espagne

Pour se préparer à la question au programme intitulée « La Transition en Espagne. Les enjeux d'une démocratisation complexe (1975-1986) », les candidats pouvaient se reporter à la bibliographie officielle du concours et plus généralement aux publications récentes ou plus anciennes ayant traité cette question. Ils ne devaient pas oublier qu'à partir de la session 2011-2012, deux ouvrages avaient été ajoutés, qui allaient servir de source première pour la constitution des dossiers :

- Manuel Vázquez Montalbán, *Crónica sentimental de la transición*, Barcelone, Planeta, 1985, 248 pages.

- Carlos Serrano et Marie-Claude Lécuyer, *Otra España (documentos para un análisis : 1974-1989)*, Instituto de Cultura « Juan Gil Albert » et Editions Hispaniques, 1990, 204 pages.

Lors de la session 2012, six dossiers ont été proposés dont les thèmes sont rappelés ci-dessous :

1. Violencia y democracia
2. *El País*, un periódico nuevo en la Transición
3. Enrique Tierno Galván, uno de los actores de la transición española
4. Consenso y democracia
5. La Constitución y la España de las Autonomías
6. ETA, democratización y Transición

La variété des supports utilisés pour constituer ces dossiers (articles de presse, entretiens, films, photographies, affiches, dessins) supposait de la part des candidats de s'être

préparés afin de maîtriser les outils d'analyse correspondant à chacun d'entre eux. On n'analyse pas une séquence filmique comme un article de presse, une affiche comme un entretien, un dessin comme un extrait de roman ou un poème. Citons pour exemple l'extrait de *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón*, de Pedro Almodóvar, dans le dossier n° 1. Cet extrait ne pouvait être analysé sur la seule base du script fourni dans le premier document et que certains candidats ont traité comme un texte dialogué, allant même jusqu'à le découper comme ils l'auraient fait pour tout autre document écrit. L'écriture cinématographique d'Almodóvar faisait apparaître le thème *Violencia y democracia* d'une façon que le script ne pouvait restituer. Il est donc vivement recommandé aux candidats de **veiller à la spécificité des supports** et de n'utiliser pour les analyser que les outils méthodologiques appropriés. A cet égard, ils pourront tirer profit des ouvrages traitant ces questions et qui sont autant de guides méthodologiques prévus à cet effet.

Il importe également de rappeler que **les dossiers ne prévoient aucune hiérarchie entre les documents**. Chaque document pourrait occuper une autre place que celle qui lui a été attribuée lors de la conception du dossier. A titre d'exemple, signalons que le document 3 du dossier n° 4 – une photographie des signataires des Pactes de la Moncloa – avait autant d'importance que les deux articles de presse qui le précédaient. Ce document apportait la preuve du consensus s'étant établi entre les différentes forces politiques en présence et dont l'aboutissement a été la signature des Pactes de la Moncloa, indépendamment de la mise en œuvre de ceux-ci par le gouvernement d'Adolfo Suárez et son ministre de l'Economie d'alors, Enrique Fuentes Quintana. Cette photo, où apparaissent entre autres Santiago Carrillo, Felipe González, Adolfo Suárez et Manuel Fraga était là pour démontrer l'existence de la relation consensuelle qui avait fini par s'instaurer entre des personnalités qui avaient été – et qui demeuraient – des adversaires politiques défendant des options radicalement différentes. Cette photo était un élément-clé de la réflexion sur le thème *Consenso y democracia*. Elle ne pouvait pas être négligée ou considérée comme un support illustrant les deux textes. L'alignement des personnalités devant le photographe n'était pas vaine et visait à gommer toute hiérarchie entre elles mais il fallait tout de même remarquer que pour les leaders des partis ayant obtenu le plus grand nombre de suffrages lors des élections du 15 juin 1977, l'orientation idéologique avait été respectée, de la gauche communiste de Santiago Carrillo, à la droite d'obédience franquiste de Manuel Fraga, la place centrale étant occupée par les deux personnalités dominantes de la période, Felipe González et Adolfo Suárez. On pouvait également observer qu'Enrique Tierno Galván (PSP) et José María Triguero (PSOE) ainsi que les représentants des partis régionalistes (Reventós, Ajuriaguerra et Roca) occupaient des places secondaires ou aléatoires. La « mise en scène » du groupe était un élément à interpréter et à évoquer au moment opportun dans le cours de la démonstration.

Pour prolonger cette réflexion sur l'épreuve en elle-même et la partie du programme consacrée à l'Espagne, nous proposons ci-dessous une ébauche de traitement de trois des six dossiers mentionnés ayant été proposés aux candidats.

Le dossier n° 3 avait pour thème *Enrique Tierno Galván, uno de los actores de la transición española*, et invitait à réfléchir sur une des personnalités majeures de la transition, qui fut à la fois Président du Parti Socialiste Populaire puis maire de Madrid, et dont le rôle déterminant dans le renouveau culturel de la capitale ne pouvait pas être ignoré par les candidats. Le premier document est un extrait de la *Crónica sentimental de la Transición* dans lequel Manuel Vázquez Montalbán ébauche le portrait de Tierno Galván et évoque les évolutions qui se sont opérées au sein des partis de gauche à l'occasion du changement de régime. Adeptes de la rupture avec le régime de Franco, Tierno considéra que la mort du dictateur devait mettre un terme à son régime et qu'il ne devait rien subsister du cadre légal qu'il avait créé autour de sa personne. Il proposa la formation d'un gouvernement provisoire et la tenue d'un référendum pour que les Espagnols choisissent eux-mêmes la forme que

l'Etat devait adopter après la mort du dictateur. Le deuxième document, une tribune de Manuel Vicent publiée dans *El País* le 21 janvier 1986 à l'occasion de la mort de Tierno, survenue le 19 janvier, est un pastiche des *bandos* publiés par Tierno lorsqu'il était maire de Madrid et dans lequel on reconnaît l'humour, l'ironie et l'élégance du personnage. Ce document rappelle que le rêve de Tierno Galván de voir s'instaurer une III^e République en Espagne s'est envolé à mesure que se consolidait un régime monarchique prenant résolument une orientation démocratique. Le troisième document, une photographie de Tierno Galván à la une du journal monarchiste *ABC*, recevant des mains du dessinateur Mingote l'« *ABC* d'or » pour sa défense de la culture, pouvait être vu comme la preuve de la reconnaissance de l'œuvre accomplie. Ce dossier, tout entier marqué du sceau de l'évolution et même de la rupture, puisque c'est bien un journal monarchiste qui remet à un authentique républicain sa plus haute récompense, invitait à réfléchir sur l'évolution idéologique de Tierno Galván, lequel apparaît ici comme l'archétype de l'intellectuel progressiste ayant fait le deuil, par pragmatisme, de ses illusions républicaines. C'est sur cette évolution que les candidats étaient invités à réfléchir par l'étude des documents d'un dossier dont la conclusion n'était autre que la mythification d'une personnalité sans laquelle la transition n'aurait peut-être pas été ce qu'elle fut. Compte tenu des éléments fournis par le dossier, et qui témoignent bien de cette évolution, mais aussi en s'appuyant sur le rôle déterminant qui fut celui de Tierno Galván jusqu'à sa mort, la problématique suivante pouvait être proposée : « ¿ En qué medida podemos considerar a Enrique Tierno Galván como un arquetipo de la trayectoria de los políticos rupturistas durante la transición ? »

Dans le dossier n° 5, dont le thème est *La Constitución y la España de las Autonomías*, le document n° 1, intitulé « Opinión catalanista, la Constitución positiva », était un entretien accordé par Jordi Pujol (alors secrétaire général du parti Convergència Democràtica de Catalunya) à l'hebdomadaire *Cambio 16*, paru le 12 novembre 1978. Le document n° 2, intitulé « Josep Tarradellas. Su década prodigiosa » était un extrait d'un entretien réalisé par Antonio Franco pour le quotidien *El País*, dans son supplément du 4 mai 1986, avec celui qui avait été le président de la Generalitat de la Catalogne en exil. Le document n° 3 était un dessin de Máximo, paru dans *El País*, le 11 janvier 2006. Certains candidats ont cru pouvoir se contenter de ce rappel. Or, présenter le dossier de la sorte n'a qu'un intérêt relatif car cela revient à reprendre les éléments du paratexte que les examinateurs ont eux-mêmes sous les yeux. Il importait donc que les candidats repèrent dans ce paratexte les éléments qui allaient permettre de mieux comprendre les documents : si Pujol et Tarradellas s'expriment sur la question de l'autonomie des régions, non seulement ils le font en prenant en compte leur propre expérience – Tarradellas, né en 1899, a connu une Catalogne autonome à l'époque de la II^e République, tandis que Pujol, né en 1930, n'a connu que la dictature franquiste – mais de plus ils le font à deux moments très différents de la Transition, en novembre 1978 dans le cas de Pujol, c'est-à-dire trois semaines avant le référendum sur la Constitution, et en mai 1986 dans le cas de Tarradellas, à une époque où l'alternance politique s'est déjà produite entre l'UCD et le PSOE, et alors que toutes les régions espagnoles ont obtenu leur autonomie, exception faite des villes nord-africaines de Ceuta et Melilla qui ne l'obtiendront qu'en 1995. Il importait également de constater que le dessin de Máximo confirmait, trente ans après Tarradellas, l'acuité de la question régionale dans une Espagne démocratique où la question de l'organisation territoriale de l'Etat (titre VIII de la Constitution de 1978) restait entière, ce qui tendait à accréditer la thèse de Tarradellas et à invalider partiellement celle de Pujol. En outre, l'analyse des documents permettait de mentionner que les deux leaders catalans ne s'exprimaient pas sur le cas spécifique de la Catalogne mais sur le processus de l'autonomie des régions en général. La thématique du dossier pouvait donc être affinée et devenir : « Miradas cruzadas sobre la Autonomía regional prevista en la constitución de 1978 » et

aboutir à une problématique que les candidats pouvaient formuler de la façon suivante : « ¿ Cómo dos de sus actores históricos, ambos catalanes, valoran la autonomía regional ? »

Le dossier n° 6 avait pour thème *ETA, democratización y Transición*. Ce dossier est constitué de trois documents : un article de Manuel Vázquez Montalbán intitulé « Y voló, voló, voló, Carrero voló », une photo de Gorka Lejarcegui représentant Ana María Vidal-Abarca, veuve du Commandant Jesús Velasco, assassiné par l'ETA, et cofondatrice de l'Association des Victimes du Terrorisme, photo accompagnée d'un court texte qui rappelle que l'ETA n'a pas toujours suscité le rejet, et un article de Josep Ramoneda intitulé « La última herencia del franquismo », paru dans *El País* le 20 octobre 2011, le jour même où l'organisation terroriste annonçait publiquement la fin de la lutte armée. La mise en relation de ces trois documents devait permettre de proposer une réflexion sur l'évolution du combat engagé par l'ETA dès la fin des années 1950, passant de la lutte anti-franquiste au terrorisme aveugle, de s'interroger sur ce qui avait pu conduire cette organisation à devenir un des principaux obstacles à la démocratisation de l'Espagne après avoir été, notamment avec l'assassinat de Carrero Blanco, l'un des acteurs du changement ayant mis un terme à l'apparente invulnérabilité du régime de Franco et ayant pu, grâce à cela, bénéficier d'un important soutien populaire. Le document n° 2 venait quant à lui rappeler que ce soutien populaire mit du temps à s'estomper et qu'il fallut l'action d'associations ou des prises de position publiques et courageuses pour dénoncer le rôle dévastateur que l'organisation terroriste avait pu avoir dans une Espagne redevenue démocratique. Ce document iconographique ne devait pas être négligé et était un élément essentiel devant conduire à la formulation de la problématique. La photographie d'Ana María Vidal-Abarca, le regard grave dirigé vers le photographe, et au-delà de celui-ci vers les coupables des attentats, les bras croisés dans une attitude déterminée, le fond noir, étaient autant d'éléments devant être pris en compte pour rappeler le caractère dramatique de la situation créée pendant des décennies par l'ETA et le combat entrepris par les victimes pour dénoncer ses agissements. Les trois documents avaient un caractère suffisamment contrastif pour que la problématique suivante soit proposée : « De la lucha antifranquista al terrorismo ciego : cómo ETA pasó de ser un actor del cambio hacia la democracia bajo Franco a una de las mayores trabas al proceso transicional y democrático ».

Ces problématiques ont pu donner lieu à des plans en deux ou trois parties. Le jury n'a établi aucune différence entre les structures proposées dès lors que le critère de cohérence était respecté. Encadré par une introduction ne se limitant pas au paratexte et par une conclusion mettant en perspective la question abordée par les documents, le plan choisi devait permettre aux candidats de répondre de façon rationnelle à la problématique annoncée en se référant autant de fois que nécessaire aux éléments du dossier afin d'apporter la preuve de la validité de la démonstration.

Rappelons pour conclure qu'au terme des 20 minutes d'exposé, **les candidats sont conviés à s'entretenir avec le jury pendant 10 minutes**. Nombre d'entre eux ont su mettre à profit cette partie de l'épreuve et ont bien compris qu'il ne s'agissait en aucune façon de tenter de les mettre en difficulté mais au contraire de leur permettre de prolonger leur réflexion, de corriger certaines erreurs ou maladresses, allant parfois jusqu'à engager un véritable débat avec le jury et démontrer par là leur capacité à réagir à des sollicitations imprévues, aptitude que le jury a toujours valorisées puisqu'elle s'apparente à ce que vivent quotidiennement les professeurs dans leurs classes.

AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ETAT ET DE FACON ETHIQUE ET RESPONSABLE

Lors de la session 2011 du Capes, une nouvelle épreuve, seconde partie de l'épreuve sur dossier et intitulée « **Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable** » a fait son apparition. Les thèmes abordés à travers l'étude de cas concrets étaient en lien avec les missions qu'un enseignant de langues vivantes est amené à effectuer au sein de ses classes ou au sein de son établissement. Pour la session 2012, les 12 sujets proposés ont gardé un ancrage disciplinaire mais ont également exploré d'autres champs. Ils ont permis de mesurer à la fois la connaissance que les candidats avaient du fonctionnement des établissements, des rôles et des missions des personnels qui y travaillent (Chef d'établissement, Conseiller Principal d'Education, Assistante sociale...), mais aussi leur capacité à analyser et faire face à des situations concrètes (gestion de conflit...).

Le jury a apprécié en effet leur capacité à questionner des situations en lien avec la mise en œuvre de dispositifs ou de réformes : le tutorat dans le cadre de la réforme du lycée, le Socle commun de connaissances et compétences, l'Espace numérique de travail (ENT) ou encore la place de la Culture dans les enseignements... Ces sujets ont amené les candidats à mobiliser leurs connaissances dans ces différents domaines mais aussi à faire preuve de bon sens et d'esprit d'analyse.

Le jury a constaté que les candidats s'étaient préparés consciencieusement à cette épreuve et que souvent les réformes récentes ainsi que leurs enjeux étaient connus et compris. Cependant, il a pu remarquer de nombreuses confusions : l'Histoire des Arts, et non l'Histoire de l'Art, est un nouvel enseignement qui a vu le jour dans le second degré à la rentrée 2009. C'est un enseignement porté par toutes les disciplines et il n'est donc pas l'apanage des seuls professeurs d'Histoire et géographie ou d'Arts plastiques... qui interviennent, il est vrai, dans son évaluation dans le cadre du Diplôme National du Brevet. Le jury a déploré également de nombreuses confusions, entre le Socle et les programmes par exemple ou encore entre les missions des différents acteurs d'un établissement...

De nombreux candidats, enfin, méconnaissaient la réforme du lycée (2010) et notamment l'une de ses mesures « clé » : le tutorat. Le tutorat, avec l'accompagnement personnalisé, les langues vivantes, sont quelques-unes des priorités de cette réforme qu'un futur enseignant en charge de classes à la rentrée suivante se doit de connaître.

Comme pour la session 2011, les cas proposés (cf annexe 3 pour la liste des sujets) étaient accompagnés de deux questions : **la première, souvent** plus générale, avait plusieurs objectifs : elle pouvait permettre de remettre le cas posé en perspective par rapport aux missions du professeur, aux programmes en vigueur ou aux dispositifs existants. Elle avait également pour objectif d'évaluer le degré de connaissance des candidats du fonctionnement d'un établissement scolaire, plus spécifiquement des différents conseils qui s'y tiennent (conseil d'administration, conseils de classes...) mais aussi de leurs missions futures.

La seconde question complétait la première soit en proposant une analyse un peu plus approfondie de la situation, soit en prenant de la distance par rapport au cas proposé : répondre à ces deux questions nécessitait de combiner à la fois connaissance des textes, réflexion et bon sens.

L'entretien quant à lui avait plusieurs objectifs :

- D'une part revenir sur certains aspects du sujet non traités par le candidat, notamment à cause d'une mauvaise gestion du temps imparti ou d'un manque de préparation à l'épreuve,

- D'autre part de revenir sur des approximations, des confusions relevées lors de l'exposé comme par exemple des confusions entre Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL) et programmes, entre **Socle commun des connaissances et des compétences**(²) et enseignement de l'histoire des arts ou encore entre notation, évaluation et validation,

- Mais l'entretien a permis aussi de prolonger, sans trop s'en éloigner, le sujet proposé en suggérant quelques pistes de réflexion.

Les quatre cas analysés ci-après à titre d'exemples permettront d'illustrer les remarques liminaires qui figurent ci-dessus et de guider, nous l'espérons, les futurs candidats dans la préparation des épreuves à venir.

Sujet Agir N°2

L'usage du cahier de textes, document officiel, fait l'objet d'une circulaire du 3 août 1961 qui attire l'attention des chefs d'établissement et des professeurs sur l'importance de leur « tenue correcte », sur leur modalité d'utilisation : tout cahier de texte doit mentionner le contenu de la séance de cours, le travail à effectuer, les devoirs que les élèves devront réaliser, les leçons qu'ils devront apprendre.

Trois textes plus récents compléteront la circulaire cadre :

- la circulaire du 25 août 2006, sur « le rôle et la place des parents à l'école », définit quant à elle les droits à l'information et à l'expression des parents d'élèves. Il est précisé que ces derniers ont « un droit d'accès » aux informations nécessaires au suivi de la scolarité de leurs enfants.

- le BO du 22 juillet 2010 définit les compétences que les professeurs doivent acquérir pour l'exercice de leur métier. La compétence 9 intitulée « travailler en équipe et coopérer avec les parents et partenaires de l'école » précise plus largement la nécessité d'établir « un dialogue constructif avec les parents » dans le but de les informer sur les objectifs de son enseignement ou de son activité.

La compétence 8 souligne par ailleurs la nécessité pour les enseignants de maîtriser les technologies de l'information et de la communication.

- Enfin, un texte paru au BO le 9 septembre 2010, cible quant à lui plus particulièrement le Cahier de textes numérique. Celui-ci est présenté comme un outil favorisant une meilleure communication avec les familles et les partenaires de l'Ecole, en permettant notamment aux parents de « suivre le travail et la scolarité de leurs enfants ».

Si la forme change, le cahier de textes numérique qui a remplacé le cahier de textes papier à la rentrée 2011 est un document officiel obligatoire et à valeur juridique. Les candidats ont souvent été capables d'indiquer que les utilisateurs du cahier de textes étaient les professeurs, les élèves ou encore les parents mais ont souvent oublié que les chefs d'établissement, les corps d'inspection ou même les différents conseils qui se réunissent dans les établissements (conseil pédagogique...) pouvaient les consulter. Les avantages de la mise en ligne de cet outil officiel ont également été à juste titre mis en avant par les candidats. Tous « les usagers » peuvent le consulter à la seule condition de disposer d'une connexion internet. Certaines questions, lors de l'entretien, ont porté sur la confidentialité des données mises en ligne ou encore l'importance de la communication avec les familles puisque c'était l'une des finalités de cette démarche. La mise en ligne de cet outil permet « d'élargir et de généraliser

l'utilisation des outils numériques au sein de l'Éducation nationale, de favoriser le travail en équipe et le travail collaboratif et de contribuer à une meilleure communication avec les familles ».

Les candidats ont été en mesure d'indiquer que cet outil numérique introduisait de la souplesse dans la gestion du cahier de textes dans la mesure où le professeur peut :

- le renseigner n'importe quand, depuis la salle des professeurs ou de chez lui,
- compléter rapidement par simple copier-coller le cahier de textes des autres classes de même niveau,
- conserver le contenu de son cahier de texte d'une année sur l'autre,
- créer des liens vers des documents complémentaires, audios ou vidéos par exemple, ou vers des sites internet sans nécessairement avoir à télécharger ces ressources.

En revanche, peu de candidats ont signalé que l'usage du cahier de textes numérique s'inscrivait dans une dynamique plus générale qui s'appelle "Espace numérique de travail" : il s'agit d'un ensemble intégré de services numériques, mis à la disposition de la communauté éducative par l'établissement scolaire. Il offre à chaque usager (enseignants, élèves, parents, personnel administratif) un accès sécurisé aux outils et contenus dont il a besoin pour son activité dans le système éducatif. Cela englobe un service de gestion (cahier de textes, gestion des notes, suivi des absences), de communication et de ressources numériques.

En ce qui concerne **la seconde partie de la question relative à l'intérêt que pouvait avoir cet outil pour les familles et les élèves**, elle a été souvent traitée de façon satisfaisante : les parents peuvent le consulter en ligne à tout moment ce qui permet de :

- favoriser une meilleure communication avec l'école,
- permettre de suivre le travail et la scolarité de leurs enfants,
- garantir la continuité des enseignements (en cas d'absence ou de mutation d'un professeur),
- donner une réponse immédiate et rapide (suite à un retard, une absence, documents égarés, leçon mal notée, etc.).

Les élèves quant à eux peuvent s'y reporter à tout moment. Cela permet :

- d'assurer un meilleur suivi en cas d'absence (rattrapage de cours, récupération de documents, possibilité de faire le travail demandé même en cas d'absence),
- de mieux organiser le travail pour les révisions et les contrôles (anticiper le travail à fournir, éviter le "télescopage entre les disciplines),
- de prolonger le travail (accès à des ressources variées).

Une charte définit les règles d'utilisation du cahier de textes numérique pour les parents et les élèves.

Sujet Agir N°4

Remarque liminaire :

Le sujet proposé aux candidats était une situation de conflit, un cas concret qui a permis de mesurer à la fois leur connaissance du système éducatif mais également le bon sens dont ils ont fait preuve lors de leur exposé ou de l'entretien. De nombreux candidats se sont référés aux 10 compétences qu'un enseignant doit acquérir et se sont appuyés notamment sur les

compétences 1 et/ou 5. En effet, face à ce type de conflit, il est du devoir du professeur de trouver une réponse appropriée et de garantir un climat propice au travail. Il doit « se faire respecter et utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit » (**Compétence 1** « Agir en fonctionnaire... »).

Par ailleurs, « Dans toute situation d'enseignement, le professeur veille à instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités ». Il doit en outre « faire respecter le règlement intérieur, ...les chartes d'usage. » (**Compétence 5** « Organiser le travail de la classe »)

La réaction doit être également adaptée à la situation, au contexte.

Il aurait également été possible de faire référence à la **Compétence 4** (« Concevoir et mettre en œuvre son enseignement ») : il est indiqué en effet que « le professeur connaît les fondements de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte, les processus des élèves et les obstacles possibles à ces processus ». Le jury a apprécié les exposés qui ont proposé une analyse détaillée de la situation et qui présentaient dans un second temps plusieurs réponses en fonctions des cas de figure émanant de l'analyse préalable.

Les réponses pouvaient varier en effet en fonction du contexte : un élève peut avoir ce comportement en tout début d'année ou dans le courant de l'année...

Dans le premier cas, il s'agit probablement d'un élève qui veut en quelque sorte "tester" un nouveau professeur, dans le second cas, il pourra s'agir d'un élève qui rencontre des problèmes au sein de sa famille, de sa classe, de son établissement... ou qui rencontre des difficultés d'apprentissage.

Dans tous les cas de figure, il convient de respecter **quelques principes** :

- ne pas entrer dans l'escalade verbale ou physique,
- ne pas toucher l'élève.

Les candidats ont fait preuve de bon sens en indiquant qu'ils auraient recours à une tierce personne, délégué de classe pour alerter « les conseillers d'éducation ou un surveillant ». Demander à l'élève de revenir en fin d'heure pour expliquer son comportement était également judicieux car cela permettait de prendre du recul et d'éviter l'escalade verbale devant le reste de la classe. Dans un contexte plus apaisé, il était alors possible de lui rappeler les règles de vie de la classe (charte de conduite propre au cours d'espagnol), règlement de l'établissement qu'il a dû signer. Lors de l'entretien, des questions relatives aux sanctions à prendre, au rôle des parents ou au travail en équipe ont permis d'aller plus loin dans la réflexion.

Le **second cas de figure** (conflit qui survient en cours de trimestre) : il peut s'agir d'un élève qui rencontre des difficultés d'apprentissage et qui a une attitude de rejet, ou parfois un sentiment d'injustice (notation...)

C'est cette fois à la compétence 4 qu'il était possible de se référer. Celle-ci rappelle que l'enseignant doit mettre en œuvre une pédagogie différenciée, selon les niveaux de langue. La mise en place de groupes de compétences pouvait être une piste à explorer mais cela pouvait passer aussi par une différenciation au sein même de la classe.

Le jury a valorisé les prestations des candidats qui proposaient de **collecter des informations** afin d'apporter la réponse la mieux appropriée :

- auprès des délégués de classe pour savoir s'ils avaient noté un changement dans le comportement de leur camarade (comportement dans la classe et en dehors de la classe),
- auprès des collègues de la classe pour savoir si le comportement est général ou centré sur l'espagnol, si les résultats ont baissé dans d'autres disciplines...),
- auprès du CPE, pour savoir si les exclusions ont été plus fréquentes, si la fréquentation d'élèves perturbateurs a été signifiée,

- auprès des parents (Suivi du travail, comportement, situation familiale...),
- auprès de l'Assistante sociale, de l'infirmière...

Sujet Agir N°6

Ce troisième sujet abordait le thème de l'interdisciplinarité, mais il revenait aux candidats de nommer les dispositifs qui y étaient rattachés car ils n'apparaissent pas dans le libellé : **L'Accompagnement personnalisé (AP) et les Travaux personnels encadrés (TPE) qui représentent une** alternative au cours traditionnel et qui proposent un décloisonnement disciplinaire. Ce thème était moins familier des candidats. **L'accompagnement personnalisé** a été cependant mis en place progressivement dans les lycées depuis 2010. **Il convient de rappeler qu'il** s'adresse à tous les élèves, réunis en groupes à effectifs réduits, qu'il correspond à un temps d'enseignement de 2 h, intégré à l'horaire de l'élève, tout au long de la scolarité au lycée. Il doit répondre aux besoins repérés de chaque élève et s'articule autour de 3 activités principales : le soutien, l'approfondissement et l'aide à l'orientation. Le contenu est basé sur un travail des compétences de base : expression et communication écrites et orales, prise de notes, analyse et traitement d'une question, capacité à argumenter, recherche documentaire, maîtrise et utilisation des TICE, activités contribuant au renforcement de la culture générale (conférences), aide méthodologique à l'écrit comme à l'oral... Il s'agit de privilégier des **travaux interdisciplinaires** dont les thèmes sont choisis par les élèves ou les professeurs ; ce sont des projets individuels ou collectifs qui favorisent la construction d'un parcours de formation et d'orientation. L'Accompagnement personnalisé fait l'objet d'une évaluation en fin d'année. Pour chaque niveau au lycée, des objectifs sont fixés :

- en classe de seconde : l'axe fort est la méthodologie
 - en classe de première : c'est la consolidation de compétences propres à chaque voie de formation qui est ciblée tout en permettant à l'élève de développer son projet d'orientation post-bac.
 - en classe terminale, l'Accompagnement personnalisé prend appui sur les enseignements spécifiques et sur les enseignements constituant les dominantes disciplinaires des séries concernées. Il contribue à la préparation à l'enseignement supérieur.
- Tous les professeurs, quelle que soit leur discipline, et donc a fortiori les professeurs de langue vivante, peuvent participer à l'AP dans le cadre de leur service ou en heures supplémentaires.

Les Travaux personnels encadrés (TPE) quant à eux, sont plus anciens : 2 heures obligatoires sont inscrites dans l'emploi du temps de l'élève sur 18 semaines, en classe de 1^{ère}. Il s'agit d'un travail individuel, mais le plus souvent de groupe (3 élèves max.).

Quelques rappels :

-les TPE associent au moins 2 disciplines et s'appuient prioritairement sur les disciplines spécifiques de chaque série (L, S, ES). Des thèmes, au nombre de 6, sont définis nationalement tous les 2 ans ; 3 d'entre eux sont communs aux 3 séries ES, L, S (Contraintes et libertés, Ethique et responsabilité, Santé et bien-être). Ils ont pour objectif de favoriser l'articulation **d'au moins deux disciplines**, en lien avec les programmes. Tout TPE doit par ailleurs partir d'un questionnement et tenter de dégager une problématique. La forme de

production est assez libre, mais c'est le plus souvent un dossier sur une question choisie par l'élève à partir des thèmes. Enfin, l'évaluation s'effectue en 2 temps : a) par le professeur ayant suivi le TPE (note sur 8), puis par un jury de 2 professeurs au bac (note sur 12). Présentation sous forme d'épreuve orale obligatoire anticipée.

L'horaire des TPE est inscrit dans l'emploi du temps des enseignants.

Après avoir rappelé les possibilités de travail en interdisciplinarité au lycée, les candidats étaient invités à se recentrer sur l'enseignement disciplinaire pour savoir comment ils pourraient contribuer à ce travail interdisciplinaire. Un professeur d'espagnol, dans le cadre de l'AP peut apporter une aide méthodologique sur la consolidation des compétences linguistiques en espagnol (en réception comme en production) et sur les compétences culturelles. Il peut par exemple mettre en place la constitution de dossiers thématiques qui croisent le programme d'espagnol (exemple, en 2^{nde} : « L'art de vivre ensemble (famille, communauté, villes, territoires) ») et des notions reliées à d'autres disciplines : l'histoire, la géographie, la société, la littérature comparée, l'éducation au développement durable à travers la SVT, les Sciences physiques et chimiques (l'énergie éolienne, solaire, etc., en Espagne ou en Amérique Latine, la citoyenneté (comparaison de Constitutions, d'organisations sociétales...), etc.

Enfin, dans le cadre des TPE des dossiers croisant l'espagnol et les réalités du monde hispanique dans les domaines de l'art, de la politique, de l'histoire, de la géographie, des choix sociétaux, etc. pouvaient être proposés.

Sujet Agir N°10

Le jury a valorisé les candidats qui, dans leur introduction, se sont efforcés de définir ce qu'était le civisme et de préciser dans quels contextes ou dans quel cadre il pouvait se mettre en place : il pourrait se définir simplement comme « l'état du citoyen respectueux de ses devoirs et des principes collectifs ».

Plusieurs entrées s'offraient aux candidats pour traiter cette question.

La **première entrée** était celle de l'enseignant qui se doit d'être un modèle et qui a une mission d'exemplarité : Le texte cadre sur lequel s'appuyer était bien évidemment "les dix compétences à acquérir par les professeurs" de 2010. La première compétence précise par exemple que "tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves".

La **seconde entrée** à laquelle pouvaient se référer les candidats était celle de l'élève et il faut cette fois s'appuyer sur le **socle commun de connaissances et de compétences** (avril 2005) : une compétence sur les 7 (la compétence 6) est dédiée spécifiquement à l'acquisition de "compétences sociales et civiques". "Il s'agit de maîtriser, comme individu et comme citoyen, les règles élémentaires de la vie en société et de les mettre en œuvre dans le cadre scolaire". L'élève acquiert des repères dans plusieurs domaines :

- les droits et les devoirs des citoyens,
- les notions de responsabilité et de liberté et le lien qui existe entre elles,
- les principes d'un état de droit...

La **troisième entrée** pour traiter cette question était celle des programmes.

En ce qui concerne le **collège, tout d'abord le palier 1** :

Dans le préambule commun dont le thème culturel est ("modernité et tradition") il est indiqué qu'« il appartient au collège de former le sens critique des adolescents et de les éloigner des conceptions ou des représentations simplistes ». On y indique également que « l'apprentissage

des élèves joue un rôle crucial dans l'enrichissement intellectuel et humain de l'élève en l'ouvrant à la diversité des langues mais aussi à la complémentarité des points de vue pour l'amener à la construction des valeurs universellement reconnues ».

En ce qui concerne le **palier 2** (entrée culturelle : "ici et ailleurs")

C'est encore plus ciblé, puisqu'il est indiqué: « parmi les entrées possibles pour le thème ici et ailleurs, il s'agit d'aborder le monde de l'école, de la société avec notamment l'exercice de la citoyenneté ».

En ce qui concerne le lycée, il était également possible de faire référence aux programmes :

Pour le programme de seconde (avril 2010), le thème culturel est "l'art de vivre ensemble" qui s'articule en trois sous-parties (mémoire, sentiment d'appartenance et vision d'avenir). La notion « sentiment d'appartenance » se fonde bien évidemment sur les formes de sociabilité et de solidarité.

Pour le programme du cycle terminal, de septembre 2010, et dont l'entrée culturelle est "gestes fondateurs et mondes en mouvement", c'est dans la sous partie "espaces et échanges" que se situe l'ancrage relatif à la citoyenneté.

La **dernière entrée** revient en fait à traiter la question 2 du sujet : comment aborder cette question en classe ?

Tout d'abord en proposant une ouverture à d'autres cultures, en facilitant la communication et les échanges :

- avec des partenariats physiques ou virtuels avec un établissement étranger,
- en proposant de mettre en place un échange électronique avec les correspondants dans le cadre d'un projet e-twinning,
- en proposant des projets interdisciplinaires (hida).

Et pour terminer, à travers des activités transversales :

- élection de délégués en cours de langue s'il est professeur principal,
- rédaction d'une charte de bonne conduite au sein de la classe,
- rédaction en espagnol du règlement intérieur du collège.

Après avoir développé ces quatre sujets, il importe de faire quelques remarques méthodologiques.

Le jury a apprécié les exposés structurés qui comportaient une introduction et une conclusion et qui évitaient la juxtaposition de propositions. Beaucoup de candidats ont mal géré leur temps : cela était lié souvent à une préparation à l'épreuve insuffisante ou à un manque de connaissances.

Enfin, le jury attend des candidats qu'ils s'expriment de façon précise et claire. De la part de futurs professeurs qui auront la responsabilité d'élèves et qui devront être pour ces derniers des modèles dans leur façon d'être, de se tenir, de s'exprimer, le jury a regretté un certain relâchement dans l'expression : il s'agissait parfois de maladresses dues à la fatigue ou au stress mais certaines erreurs étaient parfois surprenantes : « pallier à ses lacunes... », « il va-**t**-être », « des heures **mis** en place », « enfin bref »/ « Voilà quoi ». Nous espérons que les conseils apportés dans ce rapport permettront aux futurs candidats de se préparer comme il se doit à cette épreuve, en s'appuyant également sur les nombreux ouvrages publiés depuis 2011 sur ces questions. Cette épreuve sur 6 points et pour laquelle, -on le rappelle-, un 0 est éliminatoire, mérite que les candidats y attachent la plus grande importance. Elle a pour fonction, outre de participer à la réussite au concours, de contribuer à plonger le candidat dans l'univers professionnel qui sera le sien à la rentrée suivante, de le faire passer imperceptiblement du statut d'étudiant à celui de professeur.

ANNEXE 1

SUJETS DE L'ÉPREUVE DE LEÇON

LEC BORG 6

CAPES EXTERNE et CAFEP ESPAGNOL Session 2012

ÉPREUVE D'ADMISSION n°1 LEÇON

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Alfredo NORIEGA (Equateur), extrait de *9 mm parabellum*, 2008.

Document 2 : Elsa FERNÁNDEZ SANTOS, extrait de l'article « Borges se agranda después de Borges », *El País*, 11/06/2011.

Document 3 : Jorge Luis BORGES photographié par José María (Pepe) FERNÁNDEZ à l'Hôtel des Beaux-Arts (Paris, 1969).

I. EN ESPAÑOL. Analice el **documento 1**.

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur :
- les **documents 2 et 3**.

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de transmettre ?
2. A quel niveau de classe entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.
3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?
4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves. Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?
5. Quelles activités langagières envisageriez-vous (CE, CO, EOC, EOI, EE) ?

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

Document 1 :

Esther es una sicaria joven y guapa, admiradora de Borges. Enfrenta al taxista que, con un amigo suyo, ha querido violarla.

- [...] El taxista arrancó [...], suspendido a un horror.
- Te voy a matar, le dijo suavemente, casi con cariño, - por puro hijo de puta.
5 - Pero si no íbamos a hacerle ningún daño, señorita. [...] Niñita, no se me ponga así. Hablemos con calma. Es verdad que nos quisimos abusar, pero más no.
- Más no, ¿qué significa, más no?
- No la íbamos a matar.
- Asquerosos, hijos de puta. Te vas a portar buenito, cabrón, vamos a las afueras, allá
10 veremos.
El taxi fue rumbo a su abismo con celeridad. [...]
- ¡Sal!
Ambos salieron. Esther lo obligó a sentarse apoyado a la llanta delantera y se mantuvo a unos metros apuntándolo.
15 - ¿Te gusta el Acertijo, de Batman y Robin?
- Sí, señorita.
- Bueno, vamos a ver qué tal eres para esas cosas. Te voy a recitar un poema; si me dices lo que significa, y si me conviene lo que me dices, no te mato, sino te mato. ¿Conoces a Borges?
20 - No, señorita.
- Peor a Milton, entonces. Comienzas mal, huevón, porque el poema se llama “Una rosa y Milton” y es de Borges. Escúchalo bien:

De las generaciones de las rosas
Que en el fondo del tiempo se han perdido
25 Quiero que una se salve del olvido,
Una sin marca o signo entre las cosas
Que fueron. El destino me depara
Este don de nombrar por primera vez
Esa flor silenciosa, la postrera
30 Rosa que Milton acercó a su cara,
Sin verla. Oh tú bermeja o amarilla
O blanca rosa de un jardín borrado,
Deja mágicamente tu pasado
Inmemorial y en este verso brilla,
35 Oro sangre o marfil o tenebroso
Como en sus manos, invisible rosa.

- [...] Esther repitió la poesía. Al taxista se le fueron iluminando los ojos, descubriendo por vez primera un mundo, siendo otro, una pausa en el tiempo, una coma.
- ¡Es la eternidad, señorita!, dijo sin parpadear.
40 - ¿por qué?

- Porque una rosa marchita, está muerta, y solamente si la recordamos vive, y eso es la eternidad.
Esther lo miró.
- 45 - ¿Y Milton?
- Es como Dios, señorita.
- ¿Por qué?
- Porque la huele pero no la mira. Igual que Dios con nosotros, nos mira pero nos tiene abandonados.
- ¿Y Borges?
- 50 - El avisado, porque normalmente con la eternidad uno no se mete.
Esther suspiró.
- Bien, quedo satisfecha -soltó-. Acuérdate que Borges, Milton y una rosa te salvaron la vida.
- Bueno señorita. Agradézcales de mi parte.
- 55 - No faltaré. Ahora ándate.
El taxista obedeció rodeado de la aureola eterna de ese instante, vuelto a nacer y dispuesto ya a morir, ni siquiera inquieto al escuchar el motor del taxi prenderse y alejarse llevándose auestas su anterior vida, sus pasiones muertas, sus pesadas pesadillas; caminaba hacia el monte, flotaba en otro, como un dios que vuelve a ser lo
- 60 que ha sido siempre, intuición hecha de palabras cayendo en las palmas de una mano, deshaciéndose en las aguas de la Tierra, oxidándose en las pupilas brillantes de este hombre vuelto a ser porque a Milton las rosas y a Borges Milton y a Esther la poesía.

Alfredo Noriega, *9mm parabellum*

Document 2 :

- La muerte en Ginebra, hace ahora 25 años, del escritor argentino Jorge Luis Borges despojó a la literatura hispanoamericana probablemente de su más célebre icono. Su popularidad y ascendente contaban entonces con pocos rivales. Curiosamente, el tiempo ha jugado en su favor. Y hoy, cuando se reedita en España buena parte de sus
- 5 libros, su obra sigue siendo un faro que ilumina a las nuevas generaciones. Su manera de escribir, tanto como su manera de leer, su audacia a la hora de borrar las fronteras entre los géneros, de hacer poemas-ensayos, cuentos-poemas o ensayos-cuentos, en definitiva de pasar por alto la dicotomía ficción-no ficción, le convirtieron en un profeta del devenir de la literatura moderna. [...]
- 10 La voz de Borges va más allá del propio Borges. [...] "Fue muy útil para nosotros el modo en que se resistió al estereotipo sobre qué tipo de escritor era", afirma Ricardo Piglia. "Era muy latinoamericano y muy poco latinoamericano a la vez. ¿Borges cuentista, Borges poeta, Borges lector? Es lo mismo, aunque lo dividamos para entendernos. Avanzó en algo que mezcla ficción y autobiografía, eso que ahora se
- 15 encuentra en Magris o Sebald o en muchos otros y que él lo hizo ya en los años cuarenta". Es lo que Alberto Manguel denomina AdB y DbB. "Existe la Literatura Antes de Borges y la Literatura Después de Borges. Borges creó su obra a medida que la iba leyendo e iba leyendo a medida que creaba su obra. Dio el poder al lector, el

poder de decir qué es lo que estamos leyendo".

Elsa Fernández Santos, « Borges se agranda después de Borges », *El País*

Document 3 :



Jorge Luis BORGES photographié par José María (Pepe) FERNÁNDEZ à l'Hôtel des Beaux-Arts (Paris, 1969)

CAPES EXTERNE et CAFEP ESPAGNOL
Session 2012

EPREUVE D'ADMISSION n°1
LEÇON

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : José SANCHIS SINISTERRA, *¡Ay Carmela!*, Acto II, ed. de Manuel Aznar Soler, Cátedra, Madrid, 1998.

Document 2 : Couverture du manuel scolaire *Símbolos de España, Libro escolar de lectura para todos los grados que sepan leer, sean de niños o de niñas*. Editorial Magisterio Español, 1945.

Document 3 : Gregorio CÁMARA VILLAR, prólogo a Andrés SOPEÑA MONSALVE, *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*, ed. Crítica, Barcelona, 1994, pp. 16-17.

I. EN ESPAÑOL. Analice el **documento 1**.

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur :

- **le document 1 de la ligne 5 à la ligne 19 :** « Perdón, ha sido un error. »
- **les documents 2 et 3 en entier.**

7. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de transmettre ?

8. A quel niveau de classe entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.

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

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

11. Quelles activités langagières envisageriez-vous (CE, CO, EOC, EOI, EE) ?

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

Document 1 :

([...] Paulino se cuadra en el proscenio, frente al público, y extiende el brazo derecho en saludo fascista. Repara en que lleva papeles en la mano y se los cambia a la izquierda. Ordena luego las hojas, se aclara la voz y lee con énfasis, que apenas disimula su inseguridad.)

- 5 PAULINO. “Invictos salvadores de la Patria eterna: hoy, vosotros, cerebro, corazón y brazo del Glorioso Alzamiento que ha devuelto a España el orgullo de su destino imperial, habéis cumplido una proeza más, de las muchas que ya jalonan esta Cruzada redentora. En vuestra marcha invencible hacia la reconquista del suelo nacional, durante los años manchado y desgarrado por la anarquía, el comunismo, el separatismo, la masonería y la impiedad, hoy habéis liberado por las armas esta heroica villa de Belchite. La Quinta División de Navarra del Cuerpo del Ejército Marroquí, bajo el mando del invicto general Yagüe, ha escrito con su sangre inmortal otra gloriosa página en el libro de oro de la Historia semi... sempi... sempiterna de España..., ese libro que inspira, dicta y encuaderna con pulso seguro y mano firme nuestro eguer...”, no, “nuestro egre...”, sí, “nuestro egregio”, eso, “egregio caudillo Franco, a quien esta noche queremos ofrendar...” (*Cambia de hoja.*) “cuatro kilos de morcillas, dos pares de ligas negras, dos docenas de...” (*Se interrumpe. Mira aterrado al público.*) No, perdón... (*Mira furioso a CARMELA que, ausente, se está arreglando un zapato. Arruga la hoja y se la guarda en un bolsillo.*) Perdón, ha sido un error... (*Busca entre las hojas.*)
- 20 Queremos ofrendar... ofrendar... ¡Aquí está! (*Lee.*) “... queremos ofrendar esta sencilla Velada Artística, Patriótica y Recreativa”, eso es, “... con la que unos humildes artistas populares, la Carmela y el Paulino, Variedades a lo Fino... (*Ambos saludan.*)... en representación de todo el pueblo español...” (*Sonríe, humilde.*) Bueno: de casi todo... (*Lee.*) “... español, guiados fraternalmente por un artista y soldado italiano, de la División “Littorio” del Corpo Trupe Volontarie... el Teniente Amelio Giovanni de Ripamonte, en representación del pueblo italiano, que es tanto como decir del alma joven, recia y cristiana de Occidente...” (*La extensión de la frase le hace perder el aliento y el hilo. Carmela lo advierte y le da aire con su abanico.*) ... Esto... Bueno... pues... “de Occidente queremos honrar, agasajar y entretener a las tropas victoriosas del Glorioso Ejército Nacional de Liberación...” (*Se da cuenta de que ha acabado el párrafo y repite, cerrando el período.*) “... Nacional de Liberación.” Punto. (*Se excusa con forzada sonrisa.*) Perdonen, yo... Estas bellas palabras no... Quiero decir que el teniente las ha...

- 35 CARMELA. (*Quitándole la palabra.*) Quiere decir, señores militares, que aquí el Paulino y la Carmela, para servirles, vamos a hacerle una gala, cosa fina, para que ustedes se lo pasen bien, y con la mejor voluntad, no faltaría más [...].

José SANCHIS SINISTERRA, *¡Ay Carmela!*, Acto II

Document 2 :



Símbolos de España, Libro escolar de lectura para todos los grados que sepan leer, sean de niños o de niñas

Document 3 :

Sin duda, el franquismo realizó el más poderoso intento adoctrinador de toda nuestra historia. La razón es que la preocupación escolar del régimen era casi exclusivamente ideológica y política [...] La función más relevante que se asignaba a la escuela era contribuir a la dominación y a la reproducción social y política mediante el
5 adoctrinamiento en los valores propios del conjunto de las fuerzas del bloque vencedor en la Guerra civil. [...]

Sabido es que tan explícito, coherente y paladino programa de “acción educadora” despertó instantáneamente grandes vocaciones dormidas, y una legión de ilustres pedagogos puso manos a la obra para ofrecer sus leales servicios. [...] En las escuelas
10 primarias, en los institutos y colegios, en las escuelas de magisterio y hasta en muchas cátedras universitarias se enseñaba con arreglo a esta aberrante ortodoxia metodológica, por llamarla de alguna manera, expresada por boca de un entonces ilustre catedrático de historia de la Universidad de Valencia, cuyo nombre mejor será omitir: “El maestro ha de proceder de modo apriorístico, seleccionando hechos no sólo en función de su valor
15 histórico absoluto, sino de su valor para la formación en este sentido patriótico que preconizamos. [...] Se trata, repito, de hacer españoles que sientan la historia, y no de formar hombres que conozcan plenamente la historia”.

Gregorio CÁMARA VILLAR, prólogo a Andrés SOPEÑA MONSALVE, *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*

LEC DESAP 9
CAPES EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2012

EPREUVE D'ADMISSION n°1
LEÇON

Le dossier suivant est composé de trois documents :

1. **Document 1:** Tomás ELOY MARTÍNEZ, extrait de *Purgatorio*, 2008.
2. **Document 2:** Paroles de la chanson " Los dinosaurios ", écrite et interprétée par Charly GARCÍA, 1983.
3. **Document 3:** une affiche conçue pour soutenir l'action de l'Equipo argentino de antropología forense.

I. EN ESPAÑOL. Analice el documento 1.

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur :

- **Le document 1 de la ligne 30 « Algunos espectadores » à la fin,**
- **Les documents 2 et 3 en entier**

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de transmettre ?
2. A quel niveau de classe entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.
3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?
4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves. Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?
5. Quelles activités langagières envisageriez-vous (CE, CO, EOC, EOI, EE) ?
6. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou réactiver ?

1- Document 1 :

1 Durante el juicio a los comandantes de la dictadura tres personas declararon que
habían visto el cuerpo de Simón en un patio de la jefatura de policía de Tucumán, con
señales de tortura y un agujero de bala entre los ojos. Emilia estaba en Caracas y no supo
si creer la noticia o no. Los testigos parecían serios, pero sus versiones eran distintas.
5 Ella había estado con su marido en el momento del arresto y también habría podido
declarar otra cosa: que los apresaron por error y los liberaron a los dos días, a él un par
de horas antes. La firma de Simón aparecía, inequívoca, en el libro de salidas de la
guardia. Y el doctor Orestes Dupuy, su padre, había confirmado la historia con el propio
gobernador militar.

10 Para Emilia ésa era una verdad sin vueltas. Porque la creía, no se movió durante
meses de su departamento de San Telmo, esperando que el marido regresara de pronto y
la llamara por teléfono. Sentía entonces un vacío inmisericorde, observaba el paso de las
horas por la ventana, aprendía de memoria el relieve de los edificios de enfrente y el
contorno de las siluetas que se movían al otro lado de las cortinas. El padre insistía en
que se instalara en la casa familiar, pero Emilia quería conservar el orden de las cosas tal
15 como cuando estaba Simón, yendo a trabajar por las mañanas al Automóvil Club y
ocupándose de la cena al volver, sin olvidar jamás que eran dos personas las que iban a
sentarse a la mesa.

De vez en cuando recibía anónimos desconcertantes, de gente que había visto a
Simón caminando en Bogotá o en México y pedía dinero por ampliar la información, o
20 llamadas telefónicas que repetían la historia de la muerte. Esas noticias contradictorias le
quitaban el sueño. Seguía enamorada como una tonta y, lo que era peor, sabía que era un
amor sin sentido, sin objeto. Casi un año después de la desaparición de Simón, cuando ya
casi no se hablaba de él, decidió distraerse y después de muchas dudas fue al cine Iguazú
a ver *Un día muy particular*, la película de Ettore Scola sobre una madre de seis hijos y
25 un locutor de radio homosexual que se dan amor como pueden en un edificio sórdido del
que se han marchado todos los ocupantes para asistir al desfile en honor de Hitler durante
su visita a Roma, en 1935. La exhibición llevaba poco menos de una hora cuando se
cortó el aire acondicionado. Era una tarde tan esponjosa y húmeda que las imágenes
salían del proyector envueltas en un vapor que las tornaba irreales. El aire de la sala se
30 puso irrespirable y se oyeron chistidos, zapateos. Algunos espectadores se marcharon.
Una mujer, que parecía haber entrado en ese momento, fue a sentarse al lado de Emilia
con tanta brusquedad que la cartera se le cayó al piso. Mientras se inclinaba a recogerla
le dijo, en voz muy baja: A tu marido lo asesinaron en Tucumán junto con el mío. Mi
marido se les quedó en la tortura. Al tuyo le metieron cinco balas en el pecho y otra, para
35 rematarlo, en medio de los ojos. No podemos seguir así, como si nada pasara. No te creo,
dijo Emilia. Sos una subversiva hija de puta. Vine a hacerte un favor, insistió la mujer.
No te estoy pidiendo nada. En este país, ya todos estamos muertos. Las luces se
apagaron, el aire acondicionado se encendió y la película volvió a empezar. Alguien
chistó en la fila de atrás. La mujer se levantó y se perdió en la oscuridad. Emilia se
40 cambió de asiento y permaneció en el cine hasta el final de la película.

Más de una vez le había oído decir a su padre que los subversivos, ya diezmados,
vendían cualquier historia para llevar gente a su causa. La desconocida era uno de ellos
y, aunque Emilia descartaba que le mentía, la imagen de Simón yaciendo como un perro
se le quedó clavada mucho tiempo. No podía dejar de imaginarlo con el agujero del
45 balazo en la frente, mancillado por las moscas y por el hollín de las hojas quemadas en
los ingenios de azúcar. Iba con ese pensamiento a todas partes, como si el ser entero se le
hubiera sumergido dentro de la figura muerta que nadie había velado. Estaba segura sin

embargo de que Simón seguía vivo. Quizá se le había borrado la memoria o estaba internado en algún hospital sin poder avisar.

50 Tres días después la despertó una llamada.

Soy Ema, le dijo una voz desfigurada.

¿Cuál Ema?

Ema, la que te buscó en el cine.

55 Ah, vos, atinó a contestar Emilia. Lo que me dijiste no es cierto. Volví a leer el informe policial. Mi padre ha confirmado los hechos.

La voz se tornó aguda y sarcástica:

¿Y le creés a tu viejo? Si fuera por él nunca saldríamos de este mar de mierda. Aquí hay miles de mujeres como vos y yo. Maridos que desaparecen, hijos que no vuelven. Estamos perdiendo demasiadas cosas.

60 Simón está vivo. A los que no estamos metidos en nada no nos van a hacer nada. Yo no he perdido a nadie.

Sí perdiste, por supuesto. Vas a pasar el resto de tu vida preguntándote por qué tu marido no aparece. Y cuando te convenzas de que ha muerto, vas a preguntarte dónde lo han enterrado. Yo quiero aunque sólo sea besar los huesos del mío.

65 Emilia colgó el teléfono temblando. No sabía qué pensar.

Tomás Eloy Martínez, *Purgatorio*, Alfaguara, 2008

2- Document 2 :

Los Dinosaurios, Charly García (1983).

1 Los amigos del barrio pueden desaparecer
los cantores de radio pueden desaparecer
los que están en los diarios pueden desaparecer
la persona que amas puede desaparecer.

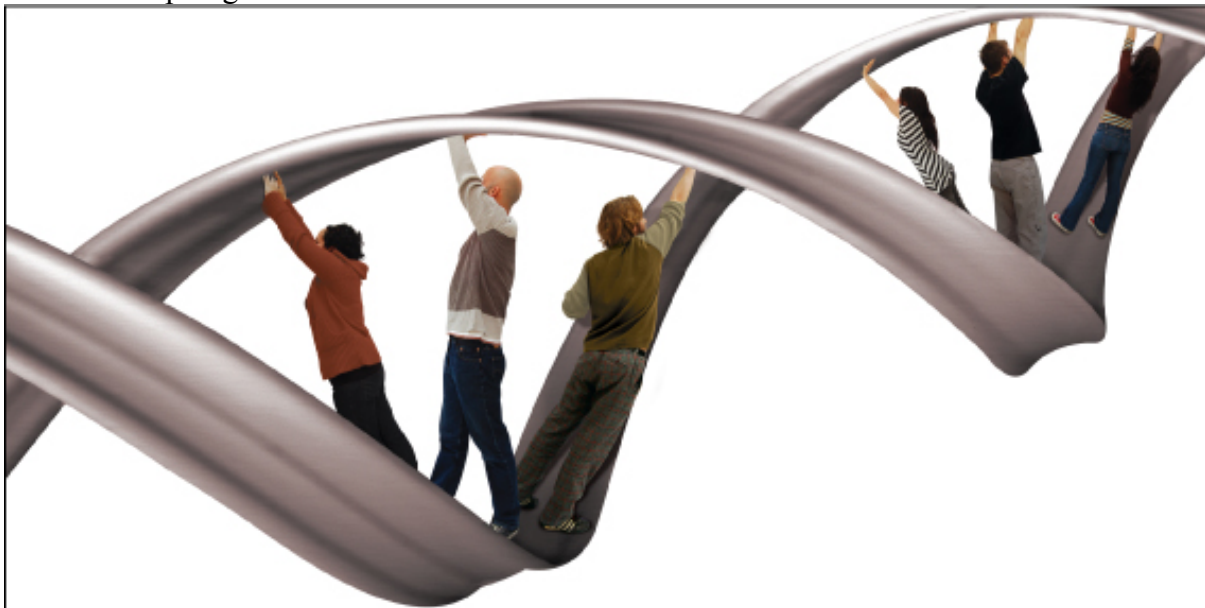
5 Los que están en el aire pueden desaparecer,
los que están en el aire.
Los que están en la calle pueden desaparecer,
en la calle.
Los amigos del barrio pueden desaparecer,
10 pero los dinosaurios van a desaparecer.

No estoy tranquilo, mi amor
hoy es sábado a la noche
y un amigo está en cana.
Oh! mi amor,
15 Desaparece el mundo...

Si los pesados, mi amor,
llevan todo ese montón
de equipaje en la mano.
Oh! mi amor
20 yo quiero estar liviano.

Cuando el mundo tira para abajo
es mejor no estar atado a nada,
imaginen a los dinosaurios en la cama.
Cuando el mundo tira para abajo
25 es mejor no estar atado a nada,
imaginen a los dinosaurios en la cama.

- 3- **Document 3:** une affiche conçue pour soutenir l'action de l'Equipo argentino de antropología forense.



Si tenés un familiar víctima de desaparición forzada entre 1974 y 1983

UNA SIMPLE MUESTRA DE
TU SANGRE
PUEDE AYUDAR A
IDENTIFICARLO

Llamanos
0800-333-2334

LA TOMA DE LA MUESTRA SE REALIZA
EN TODO EL PAÍS EN FORMA GRATUITA

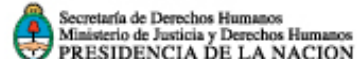
TODOS LOS DATOS OBTENIDOS
SON CONFIDENCIALES

WWW.EAAF.ORG/INICIATIVA

Iniciativa Latinoamericana para la
Identificación de Personas Desaparecidas.



EQUIPO ARGENTINO DE
ANTROPOLOGÍA FORENSE
Fundado en 1984



LEC DIF 5
CAPES EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2012

EPREUVE D'ADMISSION n°1
LEÇON

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : *Felipe IV y el enano Soplillo*, tableau de Rodrigo de Villandandro (1620).

Document 2 : Miguel DELIBES, extrait de *Aún es de día* (1949).

Document 3 : Affiche de la campagne « A tod@s respeto » (2009).

I. EN ESPAÑOL. Analice el documento 1.

II. EN FRANÇAIS.

Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez **sur les trois documents**.

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de transmettre ?
2. A quel niveau de classe entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.
3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?
4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves. Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?
5. Quelles activités langagières envisageriez-vous (CE, CO, EOC, EOI, EE) ?
6. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou réactiver ?

Document 1

*El
Felipe,
Felipe
enano
Rodrigo*



*príncipe
futuro
IV, y el
Soplillo,
de*

Villandandro (España), 1620, Museo del Prado, óleo sobre lienzo, 204 x 110 cm.

Document 2

— ¿De manera que estás decidido a salirte con la tuya, cabezota?

— ¿Y qué mal hay en ello, madre?

La mujer enrojeció y sus pupilas adormiladas y cruzadas de venitas sanguinolentas parecieron adelantarse hacia él:

5 — Mal, mal. ¿Te parece poco mal que pierdas tu colocación en casa del señor Sixto?

— No la perderé.

Dio una palmada de irritación:

— Ya lo sabes tú; ¿es que crees que va a gustarle saber que andas buscando otro empleo sin contar con él?

10 — Le he pedido permiso para esta mañana.

— ¿Y le has dicho para qué?

Sebastián adoptaba una actitud sumisa aunque inflexible:

— No se lo he dicho, pero se lo figura. Él ya sabe que no me gustan los ultramarinos.

15 Se acercó Aurelia a una silla de paja, se sentó y ocultó sus manos achorizadas debajo de los sobacos:

— Eres muy finolis, Sebastián. ¿Qué hay de malo en ser dependiente de ultramarinos? ¿Y en estos tiempos?

— Yo no soy dependiente, madre. ¿O es que lo es uno que va repartiendo de la mañana a la noche raciones de casa en casa?

20 — ¿Y las propinas?

— No quiero vivir de propinas. Quiero una colocación más seria. [...]

— No sé si te he insistido alguna vez sobre tu mala estampa, Sebastián. El señor Suárez te despechará de un puntapié en cuando te ponga la vista encima. Tú no vales para estarte detrás de un mostrador en un comercio elegante. Eres muy poca cosa, Sebastián; muy poca cosa —

25 recalcó —. Tienes muy mal porte, ¿comprendes? Y desengáñate, para esos menesteres se necesitan hombres un poquitín más decorativos...

Miguel Delibes, *Aún es de día*, 1949.

Cartel de la diseñadora mexicana Miriam Villaseca, 2009

PORQUE EN MI FAMILIA TOD@S SOMOS DIFERENTES



A TOD@S RESPETO

CUENTA CONMIGO

Grupos de familiares de jóvenes gay, lesbianas y bisexuales por la eliminación de la homofobia en las familias y el mejoramiento de la salud sexual.

Nos reunimos los sábados en el Centro Cultural y Recreativo "76 Años Héroas" del DIF-DF
Eje 8 Sur Popocatepetl # 278 col. Sta. Cruz Atoyac.
Del Benito Juárez, entre prolongación Uxmal y Pinosos.
Cerca del metro Zapata
INFORMES E INSCRIPCIONES
5532-2751 y 5672-7096



ESTE PROGRAMA ES DE CARÁCTER PÚBLICO, NO ES PATROCINADO NI FINANCIADO POR PARTIDO POLÍTICO ALGUNO Y SUS RECURSOS PROVIENEN DE LOS IMPUESTOS QUE PAGAN TODOS LOS CIUDADANOS. ESTÁ FINANCIADO ELABORADO Y EJECUTADO CON FONDOS PÚBLICOS, ELECTORALES, DE LUJO Y OTROS DESTINADOS A LOS ESTABLECIDOS. SI HAY ALGUNA VELOCIDAD EN LOS RECURSOS DE ESTE PROGRAMA EN EL SECTOR PÚBLICO, SERÁ DERECHO DE ACUERDO CON LA LEY ARJOLAN Y A LA AUTORIDAD COMPETENTE.

CAPES EXTERNE - CAFEP ESPAGNOL

Session 2012

EPREUVE D'ADMISSION n°1
LEÇON

Le dossier suivant est composé de trois documents:

1. **Document 1 :** Rosalía DE CASTRO, “Era la última noche” , extrait de *En las orillas del Sar* [1884], ediciones S.L, 2011.
2. **Document 2 :** Eduardo GALEANO, “El río del Olvido”, extrait de *El libro de los abrazos*, [1989], ed. Siglo XXI, México, 2006.
3. **Document 3 :** Manuel FERROL, *Padre e hijo despiden a un familiar que emigra, Puerto de la Coruña, 1957*, extrait de *Memoria gráfica de la emigración española*, Gobierno de España, Ministerio de trabajo e inmigración, 2009.

I. EN ESPAÑOL: Analice el documento 1.

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur **les trois documents en entier**.

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de transmettre ?
2. A quel niveau de classe entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.
3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?
4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves. Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?
5. Quelles activités langagières envisageriez-vous (CE, CO, EOC, EOI, EE) ?
6. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou réactiver ?

Document 1:

Era la última noche

I

Era la última noche,
la noche de las tristes despedidas,
y apenas si una lágrima empañaba
sus serenas pupilas.

- 5 Como el criado que deja
al amo que le hostiga,
arreglando su hatillo, murmuraba
casi con la emoción de la alegría:
-¡Llorar! ¿Por qué? Fortuna es que podamos
10 abandonar nuestras humildes tierras;
el duro pan que nos negó la patria,
por más que los extraños nos maltraten,
no ha de faltarnos en la patria ajena.

- Y los hijos contentos se sonríen,
15 y la esposa, aunque triste, se consuela
con la firme esperanza
de que el que parte ha de volver por ella.
Pensar que han de partir, ése es el sueño
que da fuerza en su angustia a los que quedan;
20 cuánto en ti pueden padecer, oh, patria,
¡si ya tus hijos sin dolor te dejan!

II

- Como a impulsos de lenta
enfermedad, hoy cien, y cien mañana,
hasta perder la cuenta,
25 racimo tras racimo se desgrana.

Palomas que la zorra y el milano
a ahuyentar van, del palomar nativo
parten con el afán del fugitivo,
y parten quizás en vano.

- 30 Pues al posar el fatigado vuelo
acaso en el confín de otra llanura,
ven agostarse el fruto que madura,
y el águila cerniéndose en el cielo.

Document 2:

El río del Olvido

La primera vez que fui a Galicia, mis amigos me llevaron al río del Olvido. Mis amigos me dijeron que los legionarios romanos, en los antiguos tiempos imperiales, habían querido invadir estas tierras, pero de aquí no habían pasado: paralizados por el pánico, se habían detenido a la orilla de este río. Y no lo habían atravesado nunca, porque quien cruza el río del Olvido llega a la otra orilla sin saber quién es ni de dónde viene.

Yo estaba empezando mi exilio en España, y pensé: si bastan las aguas de un río para borrar la memoria ¿qué pasará conmigo, resto de naufragio, que atravesé todo un mar?

10 Pero yo había estado recorriendo los pueblecitos de Pontevedra y Orense, y había descubierto tabernas y cafés que se llamaban *Uruguay* o *Venezuela* o *Mi Buenos Aires Querido* y cantinas que ofrecían parrilladas o arepas, y por todas partes había banderines de Peñarol y Nacional y Boca Juniors, y todo eso era de los gallegos que habían regresado de América y sentían, ahora, la nostalgia al revés. Ellos se habían
15 marchado de sus aldeas, exiliados como yo, aunque los hubiera corrido la economía y no la policía, y al cabo de muchos años estaban de vuelta en su tierra de origen, y nunca habían olvidado nada. Y ahora tenían dos memorias y tenían dos patrias.

Eduardo Galeano, “*El río del Olvido*” en *El libro de los abrazos*, 1989

Document 3:



Manuel

FERROL,

Padre e hijo despiden a un familiar que emigra, Puerto de La Coruña, 1957 (Archivo Patricia Ferrol)

Memoria gráfica de la emigración española,
Gobierno de España, Ministerio de trabajo e inmigración,

LEC CARP 8

CAPES EXTERNE et CAFEP ESPAGNOL Session 2012

EPREUVE D'ADMISSION n°3 LEÇON

Le dossier suivant est composé de trois documents :

Document 1 : Alejo CARPENTIER, extrait de “Los Fugitivos” in *Guerra del tiempo y otros relatos*, (Cuba), 1956.

Document 2 : Arturo USLAR PIETRI, extrait de *Las Lanzas Coloradas* , (Vénézuéla), 1949.

Document 3 : Diego RIVERA, *El Ingenio*, 435 x 282 cm, (Mexique), 1929.

I. EN ESPAÑOL. Analice el **documento 1**.

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur :
- le **document 1**, de « **Perro estuvo por lanzarse sobre él** » (l. 26) **jusqu'à la fin du texte**,
- les **documents 2 et 3 en entier**

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de transmettre ?
2. A quel niveau de classe entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.
3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?
4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves. Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?
5. Quelles activités langagières envisageriez-vous (CE, EOC, EOI, EE) ?
6. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou réactiver ?

Document 1 :

El rastro moría al pie de un árbol. Cierto era que había un fuerte olor a negro en el aire, cada vez que la brisa levantaba las moscas que trabajaban en oquedades de frutas podridas. Pero el perro -nunca le habían llamado sino Perro- estaba cansado. Se revolcó entre las yerbas para desrizar el lomo y aflojar los músculos. Muy lejos, los gritos de los de la cuadrilla se perdían en el atardecer. Seguía oliendo a negro. Tal vez el cimarrón estaba escondido arriba, en alguna parte, a horcajadas sobre una rama, escuchando con los ojos. Sin embargo, Perro no pensaba ya en la batida. Había otro olor ahí [...]. Olor a hembra. Olor que Perro se prendía, retorciéndose patas arriba, riendo por el colmillo, para llevarlo encima y poder alargar una lengua demasiado corta hacia el hueco que separaba sus omoplatos.

Las sombras se hacían más húmedas. Perro se volteó, cayendo sobre sus patas. Las campanas del ingenio, volando despacio, le enderezaron las orejas. En el valle, la neblina y el humo eran una misma inmovilidad azulosa, sobre la que flotaban cada vez más siluetadas, una chimenea de ladrillos, un techo de grandes aleros, la torre de la iglesia, y las luces que parecían encenderse en el fondo de un lago. Perro tenía hambre. Pero hacia allá, había olor a hembra. A veces lo envolvía aún el olor a negro. Pero el olor de su propio celo, llamado por el olor de otro celo, se imponía a todos los demás. [...] Perro se detuvo de súbito, dejando una pata en suspenso. Unos ladridos, muy lejanos, descendían de la montaña.

No eran los de la jauría del ingenio. El acento era distinto, mucho más áspero y desgarrado, salido del fondo del gznate, enronquecido por fauces potentes. En alguna parte se libraba una batalla de machos que no llevaban, como Perro, un collar de púas de cobre con una placa numerada. Ante esas voces desconocidas, mucho más alobonadas que todo lo que hasta entonces había oído, Perro tuvo miedo. Echó a correr en sentido inverso, hasta que las plantas se pintaron de luna. Ya no olía a hembra. Olía a negro. Y ahí estaba el negro, en efecto, con su calzón rayado, boca abajo, dormido. Perro estuvo por lanzarse sobre él siguiendo una consigna lanzada de madrugada, en medio de un gran revuelo de látigos, allá donde había calderos y literas de paja. Pero [...] aquellos otros perros de un ladrar tan feroz, lo asustaban. Más valía permanecer, por ahora, al lado del hombre. Y escuchar. El viento del sur, sin embargo, acabó por llevarse la amenaza. Perro dio tres vueltas sobre sí mismo y se ovilló, rendido. Sus patas corrieron un sueño malo. Al alba, Cimarrón le echó un brazo por encima, con gesto de quien ha dormido mucho con mujeres. Perro se arrimó a su pecho, buscando calor. Ambos seguían en plena fuga, con los nervios estremecidos por una misma pesadilla.

Alejo CARPENTIER, “Los Fugitivos” in *Guerra del tiempo y otros relatos*

Document 2 :

[El mayordomo] Presentación Campos comenzó a marchar a paso lento. Su carne sólida se desplazaba con gracia, la pisada firme, la mirada alta, el cabello crespo en marejada. Iba fuera de la raya de sombra de la pared del repartimiento de los esclavos, por cuya ancha puerta salía la tiniebla acumulada a deshacerse en el aire. Dentro, en la
5 sombra, ardían los ojos de los negros. Sin detenerse, metió una mirada rápida, una mirada fría y despiadada. Allí dormían los esclavos; olía a ellos, al sudor de su carne floja y repugnante. Carne negra, magra, con sangre verde y nervios de miedo. Hizo una mueca y siguió marchando.

Iba por en medio de los árboles en toda la parte alta de la colina; a lo lejos, su
10 mirada podía navegar el verde vivo de los tablones de caña¹, y más allá los cerros rojos, y más allá, los cerros violetas. Al pie de la colina, la torre y los altos muros de ladrillo del trapiche² y el hormiguar de los esclavos.

En la acequia, unas esclavas lavaban, cantando a una sola voz con las bocas blancas.

15 —Buen día, don Presentación.

El amo había prohibido que se le diera al mayordomo ese tratamiento; pero ante el imperio de sus ojos y la fuerza de sus gestos, las pobres gentes no acertaban a decir otra cosa.

20 En la carne prieta, los dientes y los ojos blanqueaban acariciadores, húmedos de zalamera melosidad.

—Buen día, señor. [...]

Un mulato, de su mismo color, venía por la vereda cargado de un grueso haz de leña. Al verlo se dobló aún más.

— ¡Buen día, señor! [...]

25 Ante la debilidad de los demás sentía crecer su propia fuerza. Los fuertes brazos, las anchas espaldas, los recios músculos, le daban derecho a la obediencia de los hombres. Respiraba profundas bocanadas de aire tibio. [...]

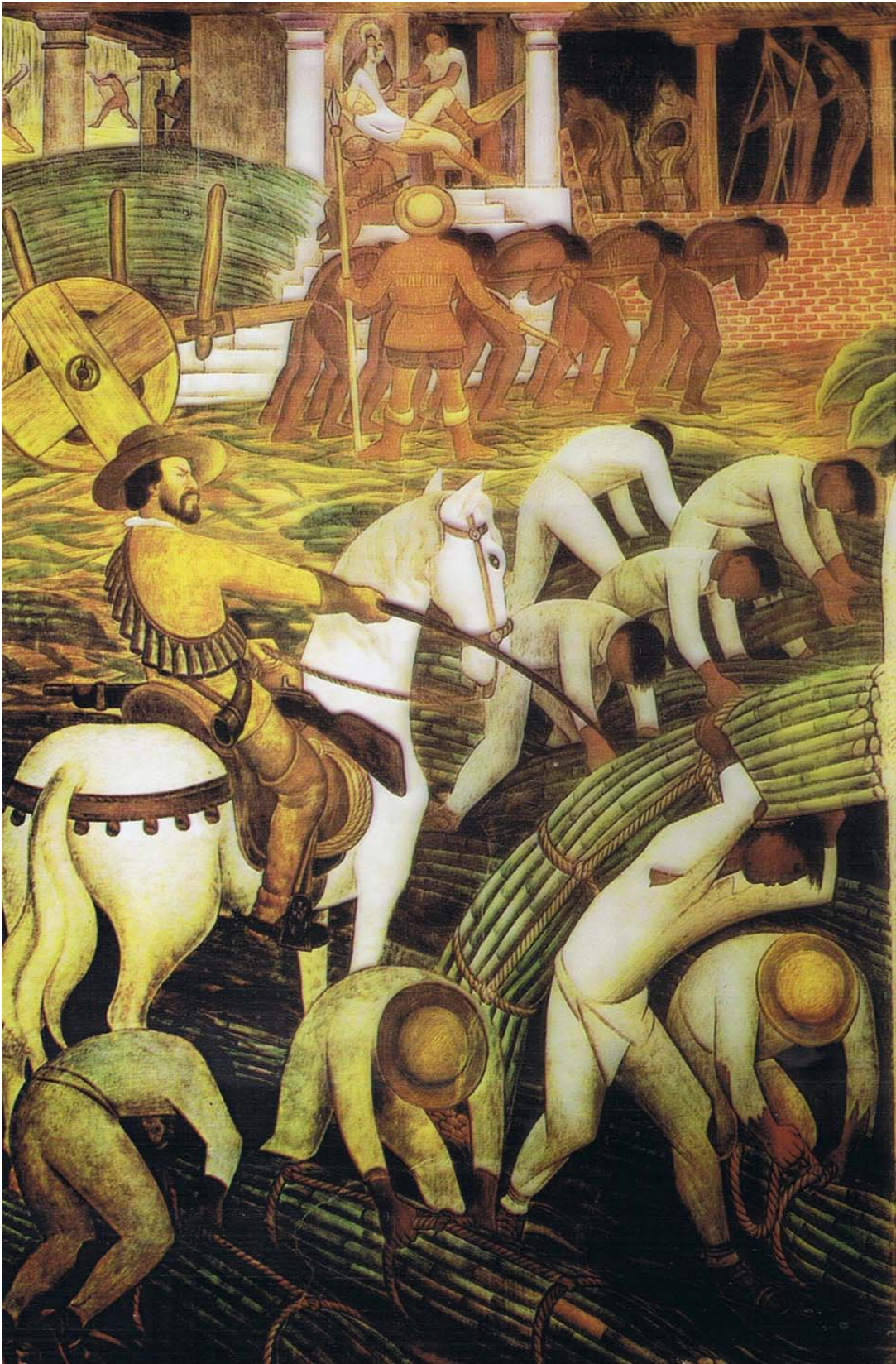
Don Fernando y doña Inés podían ser los dueños de la hacienda, pero quien mandaba era él. No sabía obedecer. Tenía carne de amo.

Arturo USLAR PIETRI, *Las Lanzas Coloradas*

¹ El *tablón* es un trozo de tierra sembrada sin área precisa. Un tablón de caña, es un trozo de tierra plantada con caña de azúcar de una misma edad y tamaño.

² *Trapiche* es el nombre que identifica en Venezuela los molinos o ingenios de caña de azúcar.

Document 3 :



Diego RIVERA, *El Ingenio*

CAPES EXTERNE. CAFEP ESPAGNOL
Session 2012

EPREUVE D'ADMISSION n°1
LEÇON

Le dossier suivant est composé de trois documents :

- 1. Document 1 :** Anónimo, *Lazarillo de Tormes* [1554], extrait du Tratado I, ed.Cátedra, Madrid, 2006.
- 2. Document 2 :** Leila GUERRIERO, “De la basura a la pasarela”, extrait de *El País*, 16/11/2008.
- 3. Document 3 :** Campaña de la Defensoría del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires, 2011.

I. EN ESPAÑOL. Analice el documento 1.

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur :

- le document 1 de la ligne 7 « *Como estuvimos...* » à la ligne 23 « *...cómo me sepa valer.* »
- les documents 2 et 3 en entier.

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de transmettre ?
2. A quel niveau de classe entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.
3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?
4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves. Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?
5. Quelles activités langagières envisageriez-vous (CE, CO, EOC, EOI, EE) ?
6. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou réactiver ?

Document 1:

En este tiempo vino a posar al mesón un ciego, el cual, pareciéndole que yo sería para adestralle, me pidió a mi madre, y ella me encomendó a él, diciéndole como era hijo de un buen hombre, el cual, por ensalzar la fe, había muerto en la de los Gelves, y que ella confiaba en Dios no saldría peor hombre que mi padre, y que le rogaba
5 me tratase bien y mirase por mí, pues era huérfano. Él le respondió que así lo haría y que me recibía, no por mozo, sino por hijo. Y así le comencé a servir y adestrar a mi nuevo y viejo amo.

Como estuvimos en Salamanca algunos días, pareciéndole a mi amo que no era la ganancia a su contento, determinó irse de allí; y cuando nos hubimos de partir, yo fui a ver a mi madre, y ambos llorando, me dio su bendición y dijo:

5 - Hijo, ya sé que no te veré más. Procura de ser bueno, y Dios te guíe. Criado te he y con buen amo te he puesto; válete por ti.

Salimos de Salamanca, y llegando a la puente, está a la entrada della un animal de piedra, que casi tiene forma de toro, y el ciego mandóme que llegase cerca del animal, y allí puesto, me dijo:

- Lázaro, llega el oído a este toro, y oirás gran ruido dentro de él.

10 Yo, simplemente llegué, creyendo ser así; y como sintió que tenía la cabeza par de la piedra, afirmó recio la mano y dióme una gran calabazada en el diablo del toro, que más de tres días me duró el dolor de la cornada, y díjome:

- Necio, aprende, que el mozo del ciego un punto ha de saber más que el diablo.

Y rió mucho la burla.

15 Parecióme que en aquel instante desperté de la simpleza en que como niño dormido estaba. Dije entre mí: "Verdad dice éste, que me cumple avivar el ojo y avisar, pues solo soy, y pensar cómo me sepa valer."

Comenzamos nuestro camino, y en muy pocos días me mostró jerigonza, y como me viese de buen ingenio, holgábase mucho, y decía:

20 - Yo oro ni plata no te lo puedo dar, mas avisos para vivir muchos te mostraré.

Y fue así, que, después de Dios, éste me dio la vida, y siendo ciego me alumbró y adestró en la carrera de vivir.

Huelgo de contar a Vuestra Merced estas niñerías, para mostrar cuanta virtud sea saber los hombres subir siendo bajos, y dejarse bajar siendo altos cuánto vicio.

25 Pues tornando al bueno de mi ciego y contando sus cosas, Vuestra Merced sepa que desde que Dios crió el mundo, ninguno formó más astuto ni sagaz. En su oficio era un águila. Ciento y tantas oraciones sabía de coro. Un tono bajo, reposado y muy sonable que hacía resonar la iglesia donde rezaba; un rostro humilde y devoto que con muy buen continente ponía cuando rezaba, sin hacer gestos ni visajes con
30 boca ni ojos, como otros suelen hacer. Allende desto, tenía otras mil formas y maneras para sacar el dinero. Decía saber oraciones para muchos y diversos efectos: para mujeres que no parían; para las que estaban de parto, para las que eran malcasadas, que sus maridos las quisiesen bien. Echaba pronósticos a las

preñadas: si traía hijo o hija. Pues en caso de medicina, decía que Galeno no supo la mitad que él para muela, desmayos, males de madre. Finalmente, nadie le decía padecer alguna pasión, que luego no le decía:

- Haced esto, haréis estotro, coged tal yerba, tomad tal raíz.

- 5 Con esto andábase todo el mundo tras él, especialmente mujeres, que cuanto les decía creían. Déstas sacaba él grandes provechos con las artes que digo, y ganaba más en un mes que cien ciegos en un año.

Anónimo, *Lazarillo de Tormes* (1554)

Document 2:

De la basura a la pasarela

Una mujer pasaba la noche al raso con su familia y pensó: “Ojalá alguno de nosotros salga de esto”. Sus deseos cobraron vida en su nieta, Daniela Cott. Ha pasado de recoger cartoneros en Buenos Aires a cotizada modelo.



- 5 En el año 2005 Olga y Hernán, los padres de Daniela, se separaron y se quedaron, además, sin trabajo.[...]

Así, sola, desocupada, con ocho hijos, Olga miró a su alrededor y lo que vio fue ese oficio que su madre ya tenía: tirar de un carro repleto de papeles. Y fue natural que empezara a salir con ella. Y fue natural, después, que Daniela empezara a salir también.

10

- Yo tenía 13 años. No sabía qué era cartonear. Pero no me dio vergüenza. Lo hacíamos porque necesitábamos. Por eso, cuando dicen la “modelo cartonera” yo me sonrío. [...] Lo hice durante un año y medio, todos los días. De siete de la tarde a nueve y media de la noche. Después llegaba, me bañaba, comía, y al otro día iba al colegio.

15

La vida hubiera seguido así por mucho tiempo -la vida podría haber sido así, incluso hoy- si no se hubiera cruzado en su camino a Marina González Wrinkle.

Marina es argentina, diseñadora de bisutería, y una tarde del año 2006 regresaba a su casa cuando vio a una altísima, a una delgada, a una ojizarca revolviendo en la
20 basura de su edificio. Y se acercó.

- Me preguntó por qué hacía eso, me dijo: "Qué pena, *sos* tan linda". [...] Marina tomó fotos y las llevó a la agencia de modelos de Ricardo Piñeyro, una de las más importantes de Argentina, donde se interesaron por Daniela, donde pidieron conocerla y donde, después, decidieron becarla con un curso para enseñarle a
25 moverse, a caminar, a alzar ese porte de garza. [...] A fines de ese año se anunciaron las inscripciones para el concurso *Elite Model Look 2007* y un fotógrafo de la agencia la inscribió. [...]

Cuando se pronunció la frase que empezaría a torcer su destino, ella no estaba escuchando, sino que estaba preocupada por mirar al frente, por mantener la
30 espalda erguida, por perder con dignidad. Y fue entonces cuando vio, entre el público, los gestos de su madre (el júbilo, las lágrimas), y la frase se abrió paso hasta ella como un golpe: "Daniela Cott, ganadora del *Elite Model Look Argentina*".



Document 3:

Campaña de la Defensoría del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), 2011.

LEC MAN 1

CAPES EXTERNE.CAFEP ESPAGNOL
Session 2012

EPREUVE D'ADMISSION n°1
LEÇON

Le dossier est composé de trois documents :

- 1. Document 1 :** Jorge MANRIQUE, extrait des *Coplas por la muerte de su padre*, (Extraits) [1ère éd.: 1480] in *Obras completas*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002.
- 2. Document 2 :** GOYA, *Capricho 55* "Hasta la muerte", extrait des *Caprichos*, 1799.
- 3. Document 3 :** Photographie de la Duchesse Cayetana de Alba et d'Alfonso Díez, lors de leur mariage, le 5 octobre 2011 (publiée dans *M, le magazine du Monde*, 19 novembre 2011)

I. EN ESPAÑOL. Analice el documento 1.

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur :

- **la strophe 9 dans le document 1,**
- **Les documents 2 et 3 en entier.**

1- Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de transmettre ?

2- A quel niveau de classe entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.

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

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

5- Quelles activités langagières envisageriez-vous (CE, CO, EOC, EOI, EE) ?

6- Quels outils linguistiques ce dossier vous permettrait-il de faire acquérir ou réactiver ?

Document 1 :

I

Recuerde el alma dormida,
avive el seso y despierte
contemplando
cómo se pasa la vida,
5 cómo se viene la muerte
tan callando,
cuán presto se va el placer,
cómo, después de acordado,
da dolor;
10 cómo, a nuestro parecer,
cualquiera tiempo pasado
fue mejor.

III

Nuestras vidas son los ríos
que van a dar en la mar,
15 que es el morir;
allí van los señoríos
derechos a se acabar
y consumir;
allí los ríos caudales,
20 allí los otros medianos,
y más chicos,
y llegados, son iguales
los que viven por sus manos
y los ricos.

VIII

25 Ved de cuán poco valor
son las cosas tras que andamos
y corremos,
que en este mundo traidor,
aun primero que muramos
30 las perdamos:
de ellas deshace la edad,
de ellas casos desastrados
que acaecen,
de ellas, por su calidad,
35 en los más altos estados
desfallecen.

IX

Decidme: la hermosura,
la gentil frescura y tez
de la cara,
40 el color y la blancura,
cuando viene la vejez,
¿cuál se para?
Las mañas y ligereza
y la fuerza corporal
45 de juventud,
todo se torna graveza
cuando llega al arrabal
de senectud.

Jorge Manrique (1440-1479), *Coplas por la muerte de su padre* [1480], in *Obras completas*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002.

Document 2 :



Hasta la muerte.

55 Hasta la muerte.

Goya, *Capricho 55* « Hasta la muerte » (1799)

Document 3 :



La Duquesa Cayetana de Alba, con su tercer marido Alfonso Díez, en el día de su boda (5/10/2011)

LEC MED 12

**CAPES EXTERNE et CAFEP ESPAGNOL
Session 2012**

**EPREUVE D'ADMISSION n°1
LEÇON**

Le dossier suivant est composé de trois documents :

- 1. Document 1 :** Un extrait de *Medianeras*, un film réalisé par Gustavo TARETTO en 2011.
- 2. Document 2 :** Tomás ELOY MARTÍNEZ, extrait du roman *Purgatorio* publié en 2008.
- 3. Document 3 :** Antonio SEGUÍ, *El Dueño de la Ciudad*, 1995, (Huile et acrylique sur toile, 200 x 200 cm), Archives Antonio SEGUÍ.

I. EN ESPAÑOL. Analice el **documento 1**.

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur :
- Tous les documents.

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de transmettre ?
2. A quel niveau de classe entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.
3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?
4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves. Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?
5. Quelles activités langagières envisageriez-vous (CE, CO, EOC, EOI, EE) ?
6. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou réactiver ?

Document 1:

Diálogos de la secuencia fílmica.

1 **Voz en off:**

Todos los edificios, absolutamente todos, tienen una cara inútil, inservible que no da ni al frente ni al contrafrente: la medianera. Superficies enormes que nos dividen y nos recuerdan el paso del tiempo, el esmog y la mugre de la ciudad.

- 5 Las medianeras muestran nuestro costado más miserable, reflejan la inconstancia, las grietas, las soluciones provisionarias, es la basura que escondemos debajo de la alfombra. Sólo nos acordamos de ellas excepcionalmente cuando vulneradas por las inclemencias del tiempo dejan filtrar sus reclamos. Las medianeras se han convertido en un medio más de la publicidad que en raras excepciones han logrado embellecerla. Por lo general son
- 10 dudosas indicaciones de los minutos que nos separan de los grandes supermercados o de la comida rápida, anuncios de loterías que nos prometen mucho a cambio de casi nada.

Aunque últimamente nos recuerdan la terrible crisis económica que nos dejó así, desocupados.

- 15 Contra toda la opresión que significa vivir en estas cajas de zapatos, existe una salida, una vía de escape, ilegal, como todas las vías de escape; en clara contravención a las normas del código de planificación urbana se abren unas minúsculas, irregulares e irresponsables ventanas que permiten que unos milagrosos rayos de luz iluminen la oscuridad en la que vivimos.

CHICA: ¿Me permite?

Gustavo TARETTO, *Medianeras*, Edición Jour2Fête, 2011, DVD: 1h 6mn 39s - 1h 9mn 18s.

Document 2:

- 1 Donde dos años atrás se abría una calle ahora se alzaban vallas y escombros; debajo de las casas aparecían túneles y en algunos lugares resucitaba la Buenos Aires del pasado, los aljibes, los coches de plaza y los palenques que se creían perdidos para siempre. Casi a diario el Automóvil Club rehacía los planos de barrios enteros, desfigurados por la red
- 5 de autopistas que empezaba a construirse. Avisó que debía atender a su madre y que dentro de poco sólo podría trabajar medio tiempo. Faltaba relevar el trazado nuevo de algunas zonas y tuvo la suerte de que le asignaran Parque Chacabuco: allí estaba el geriátrico. Se daría tiempo para ir cada tanto y dar poco a poco la buena nueva. Mamá, vamos a dormir en el mismo cuarto, como antes, le diría. Voy a volver a cuidarte. Debía
- 10 aprovechar esas últimas conversaciones para describirle el mundo de fuera, que estaba cambiando tanto.

Buenos Aires era otra: los diarios decían que la transformaba el progreso, pero el único progreso que advertía Emilia era el de la desgracia. El intendente expulsaba con topadoras a los miserables refugiados en los barrios de emergencia. Si se resistían, les

15 cortaba la electricidad y el agua. Los tanques irrumpían en las villas y pasaban implacables sobre los colchones, los braseros de lata, las comidas a medios hacer. No le contaría eso, le diría sólo que ya casi nada estaba donde había estado.

Tomás ELOY MARTÍNEZ, *Purgatorio*, Alfaguara, 2008.

5

10

15

Document 3:

20



Antonio SEGUÍ, *El Dueño de la Ciudad*, 1995.
Óleo y acrílico sobre tela, 200x200

5

10

15

20

CAPES EXTERNE.CAFEP ESPAGNOL
Session 2012

5

10

EPREUVE D'ADMISSION n°1
LEÇON

15

Le dossier est composé de trois documents :

1. **Document 1** : Bartolomé Esteban MURILLO, *Gallegas a la ventana*, 1670 (National Gallery of Art, Washington)
- 20 2. **Document 2** : Alfonso SÁNCHEZ GARCÍA, conocido como ALFONSO, *Manifestación de modistillas pidiendo novio a San Antonio de la Florida*, 1933 (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia, Madrid), in Publio López Mondéjar, *Alfonso*, Catálogo de la exposición, Museo de Navarra, Lunwerg Editores, Madrid-Barcelona, 2004
- 25 3. **Document 3** : Federico GARCÍA LORCA, extrait de *La casa de Bernarda Alba*, (extrait), (1936), *Obras completas*, Aguilar, [1954] 1980, II, p. 859-864

I. EN ESPAÑOL. Analice el documento 1.

30

I I. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur:
- les trois documents en entier.

- 35 1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de transmettre ?
2. A quel niveau de classe entendriez-vous rapporter votre projet ? Justifiez votre choix.
- 40 3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?
4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves. Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?
- 45 5. Quelles activités langagières envisageriez-vous (CE, CO, EOC, EOI, EE) ?
6. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou réactiver ?

Document 1 :



5 Bartolomé Esteban Murillo, *Gallegas a la ventana*, 1670 (National Gallery of Art, Washington)

Document 3 :

(Acaban de enterrar a su marido y padre Bernarda y sus cinco hijas: empieza un periodo de luto de varios años.)

5

ACTE I

[...]

10

MAGDALENA. (Con intención.) ¿Sabéis ya la cosa... ? (Señalando a Angustias.)

AMELIA. No.

MAGDALENA. ¡Vamos !

5 MARTIRIO. No sé a qué cosa te refieres...

MAGDALENA. Mejor que yo lo sabéis las dos, siempre cabeza con cabeza como dos ovejitas, pero sin desahogaros con nadie. ¡Lo de Pepe el Romano!

MARTIRIO. ¡Ah!

10 MAGDALENA. (*Remedándola.*) ¡Ah! Ya se comenta por el pueblo. Pepe el Romano viene a casarse con Angustias. Anoche estuvo rondando la casa y creo que pronto va a mandar un emisario.

MARTIRIO. Yo me alegro. Es buen mozo.

AMELIA. Yo también. Angustias tiene buenas condiciones.

MAGDALENA. Ninguna de las dos os alegráis.

15 MARTIRIO. ¡Magdalena! ¡Mujer!

20 MAGDALENA. Si viniera por el tipo de Angustias, por Angustias como mujer, yo me alegraría; pero viene por el dinero. Aunque Angustias es nuestra hermana, aquí estamos en familia y reconocemos que está vieja, enfermiza y que siempre ha sido la que ha tenido menos méritos de todas nosotras. Porque si con veinte años parecía un palo vestido, ¡qué será ahora que tiene cuarenta!

MARTIRIO. No hables así. La suerte viene a quien menos la aguarda.

AMELIA. ¡Después de todo dice la verdad! ¡Angustias tiene todo el dinero de su padre, es la única rica de la casa y por eso ahora que nuestro padre ha muerto y ya se harán particiones vienen por ella!

25 MAGDALENA. Pepe el Romano tiene veinticinco años y es el mejor tipo de

todos estos contornos. Lo natural sería que te pretendiera a ti, Amelia, o a nuestra Adela, que tiene veinte años, pero no que venga a buscar lo más oscuro de esta casa, a una mujer que, como su padre, habla con las narices.

MARTIRIO. ¡Puede que a él le guste!

30 MAGDALENA. ¡Nunca he podido resistir tu hipocresía!

MARTIRIO. ¡Dios me valga!

(Entra Adela.)

Federico García Lorca, *La casa de Bernarda Alba, Drama de mujeres en los pueblos de España*, [1936].

El poeta advierte que estos tres actos tienen la intención de un documento fotográfico.

5

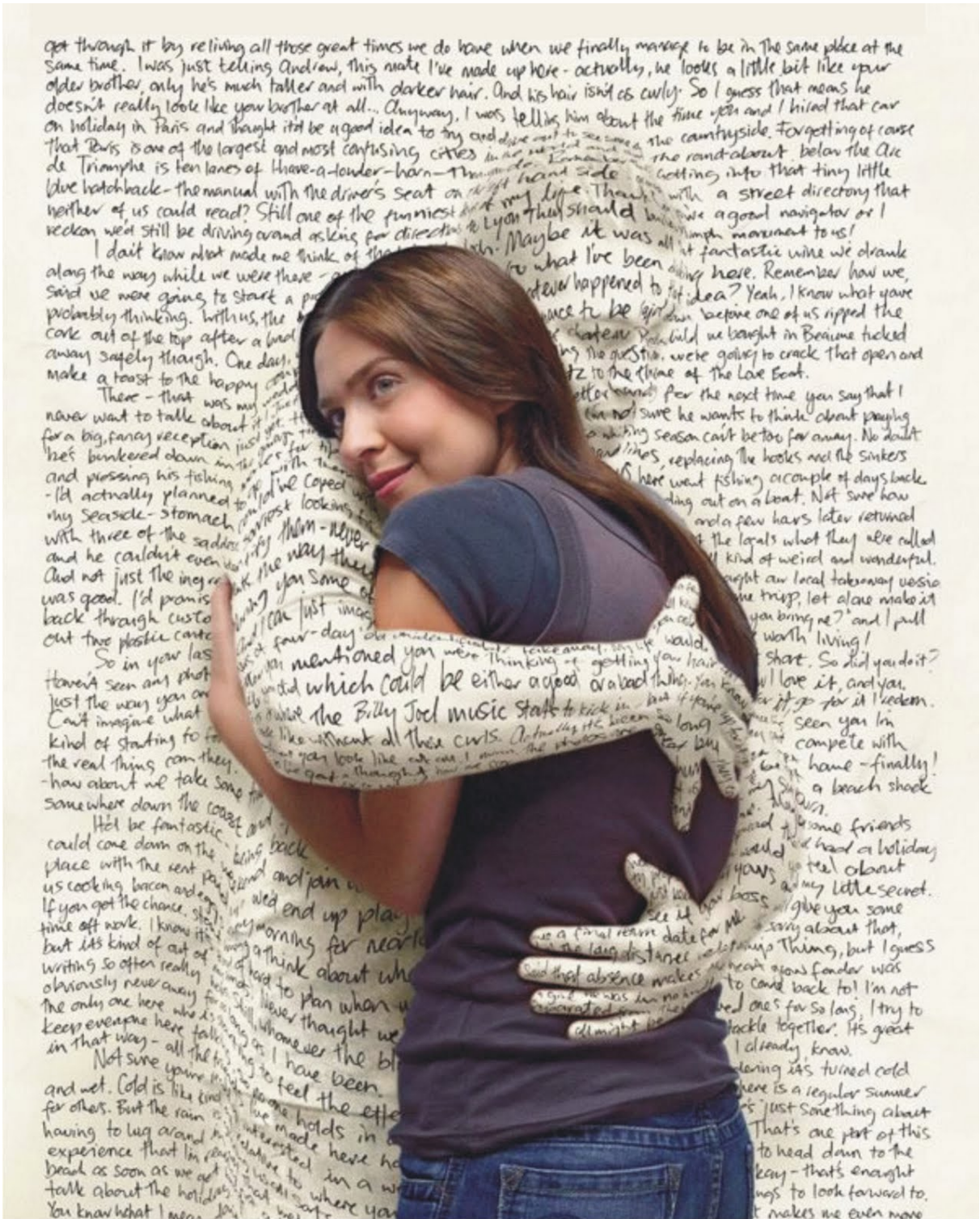
10

15

20

25

30



CAPES EXTERNE et CAFEP ESPAGNOL
Session 2012

EPREUVE D'ADMISSION n°1
LEÇON

Le dossier suivant est composé de quatre documents :

Document 1 : Extrait du film *El sur*, une adaptation cinématographique du roman *El sur* de Adelaida GARCÍA MORALES, réalisé par Víctor Erice en 1983.

Document 2 : Adelaida GARCÍA MORALES, extrait du roman *El sur*, 1981.

Documents 3 et 4 : Photographie de Antonio GARCÍA PERÍS, *La familia de Sorolla* (1901) et tableau de Joaquín SOROLLA Y BASTIDA, *Mi familia* (1901).

I. EN ESPAÑOL. Analice el **documento 1**.

II. EN FRANÇAIS. Pour répondre aux questions suivantes, vous vous appuyerez sur **tous les documents**.

1. Quelles connaissances spécifiques de la culture hispanique ces documents vous permettraient-ils de transmettre ?
2. A quel niveau de classe entendriez-vous rapporter votre sujet ? Justifiez votre choix.
3. Dans quel ordre étudieriez-vous les documents de ce dossier ? Pourquoi ?
4. Quelles difficultés, spécifiques à ces documents, pourraient rencontrer vos élèves ? Quelles démarches pourriez-vous envisager pour y remédier ?
5. Quelles activités langagières envisageriez-vous (CO, CE, EOC, EOI, EE) ?
6. Quels outils linguistiques ce dossier permettrait-il de faire acquérir ou réactiver ?

Document 1 :

La narradora, Estrella, recuerda una conversación con su madre.

La madre: En el sur, casi nunca nieva.

Estrella: ¡Vaya sitio más raro! Oye mamá, ¿por qué nosotros nunca hemos ido por allí?

5

La madre: Papá se fue cuando era muy joven, y no ha querido volver.

Estrella: ¿Por qué se fue?

10

La madre: Nunca se llevó bien con tu abuelo. A mí me han contado que los dos andaban siempre como el perro y el gato, que tu padre era muy rebelde, y que tu abuelo tenía muy malas pulgas. Así que, ya te puedes imaginar lo que pasó.

Voz en off:

Desde un principio, esa historia se presentó con un carácter muy propicio a las fantasías. Yo la fui poblando de imágenes que rastreaba por todas partes. Ignorante de las distancias reales, la localicé al otro lado del mapa, siempre con un fondo de palmeras, en un lugar del sur. Allí, algo que yo no lograba aclarar, había sucedido a mi padre una vez. Algo que le hizo partir para no volver más.

Víctor ERICE, *El sur*, (1983), Edición EL País, 2004, DVD: 18mn 38s – 21mn 05s.

5

Document 2

Yo entonces no sabía nada de tu pasado. Nunca hablabas de ti mismo ni de los tuyos. Para mí eras un enigma, un ser especial que había llegado de otra tierra, de una ciudad de leyenda que yo había visitado sólo una vez y que recordaba como el escenario de un sueño. Era un lugar fantástico, donde el sol parecía brillar con una luz diferente y de donde una oscura pasión te hizo salir para no regresar nunca más. (...) Creo que por aquellos años yo adoraba todo cuanto venía de ti, y no sólo aquella fuerza mágica que poseías.

Adelaida GARCÍA MORALES, *El sur*, Anagrama, 1981, p.6-7.

Documents 3 et 4:



Antonio GARCÍA PERÍS, *La familia Sorolla*, 1901.



Joaquín SOROLLA Y BASTIDA, *Mi familia*, 1901. Óleo sobre lienzo, 185x159.
Ayuntamiento de Valencia, Valencia.

ANNEXE 2

SUJETS DE L'ÉPREUVE SUR DOSSIER

ESD AUTON 11

CAPES EXTERNE et CAFEP ESPAGNOL

Session 2012

ÉPREUVE D'ADMISSION n°2

ÉPREUVE SUR DOSSIER

Première partie (14 points) : Etude de dossier

En espagnol, destaque una problemática y proponga una reflexión sobre el tema mencionado a partir del estudio de los tres documentos y de su puesta en relación.

Tema: La Constitución y la España de las Autonomías

1. **Documento 1:** « Opinión catalanista, la Constitución, positiva » (1978). Jordi Pujol Soley* *Cambio 16*, 12 de noviembre de 1978 in : Carlos Serrano y M. C. Lecuyer, *Otra España. Documentos para un análisis: 1974-1989*, p. 125-127

(*Secretario general de Convergència Democràtica de Catalunya)

2. **Documento 2:** Fragmento de una entrevista de Antonio Franco a Josep Tarradellas, *Josep Tarradellas, Su década prodigiosa, El País*, Suplemento, 4 de mayo de 1986.

3. **Documento 3:** Viñeta de Máximo, *El País*, 11-01-2006

Lectura: Documento 1 desde el principio hasta l.10 "...real y suficiente"

Documento 1: Opinión catalanista, la Constitución, positiva (1978). Jordi Pujol Soley, *Cambio 16*, 12 de noviembre de 1978

[...] Con la aprobación del texto constitucional, que ha surgido del debate parlamentario, se iniciará una nueva etapa de la vida política española. La Constitución supone la ruptura con un pasado y el punto de partida para el efectivo ejercicio de una convivencia democrática de todos los ciudadanos, esperemos que duradera y definitiva

5 [...] Desde nuestro ángulo, la importancia del texto viene determinada por el tratamiento específico del derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones del Estado. Se ha dicho, y no en vano, que ésta es la Constitución de las autonomías. Puede ser cierto. El texto surgido de los debates del Congreso de los Diputados permite que las

10 nacionalidades y regiones se doten de unas instituciones de autogobierno con un contenido autónomo real y suficiente. También es cierto, sin embargo, que en los debates del Senado se han introducido algunos recortes a las competencias de las comunidades autónomas en determinadas materias, que, para Cataluña, son de suma importancia. Pero es indudable que las comunidades autónomas podréis alcanzar cotas

15 autonómicas muy superiores a las que nunca hayan obtenido hasta ahora. Es evidente que, desde nuestra perspectiva, el texto podría ser mucho mejor. Algunas competencias en materias básicas, como las de índole tributaria hubiera sido deseable que adoptaran otro cariz y, cuando menos, una mayor extensión en su contenido. Sin embargo, en su conjunto, el tratamiento y la regulación de las competencias de las comunidades

20 autónomas es positivo y permite, por lo menos de nuestra perspectiva catalana, un importante grado de autonomía. La Constitución es, en definitiva, de signo progresivo. En este sentido introduce instituciones jurídicas y políticas de marcado carácter avanzado [...] Pero me parece del todo necesario hacer una última observación, que ya

25 hice en el Congreso de los Diputados, la mejor, la más ilustrada, la más avanzada Constitución fracasa si los hábitos políticos del país son malos, si los partidos políticos no son fuertes y bien estructurados, si los sindicatos y las organizaciones empresariales no están bien implantadas y tienen un alto sentido de la responsabilidad. Una Constitución, por buena que sea, no es una panacea: es sólo un marco, o, si se quiere, un instrumento con el cual hay que trabajar. A nuestro entender, la herramienta es buena.

30 Toca a todos hacer buen uso de ella.

Documento 2:

Fragmento de una entrevista a Josep Tarradellas, *El País*, Suplemento, 4 de mayo de 1986.

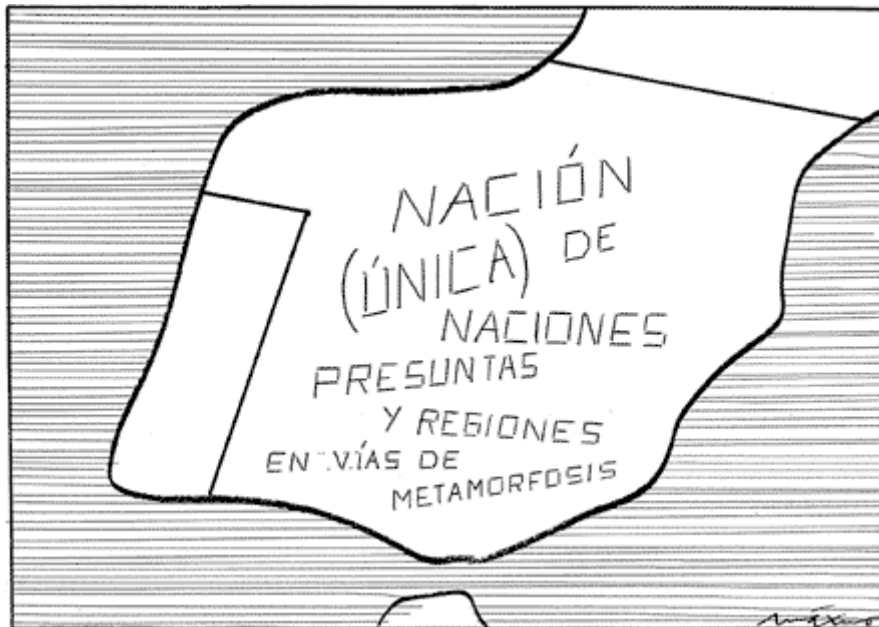
-Todo el mundo conoce sus críticas a la actual política autonómica, al café para todos que propiciaron la UCD y el PSOE. ¿Insiste en considerar un error la táctica de diluir el

sentido de las nacionalidades históricas desarrollando la autonomía de regiones que no la reivindicaban ?

- 5 -Aquí hubo una gran confusión entre autonomía y descentralización. Creo que en muchas regiones españolas lo que se deseaba era un régimen y una Administración más abiertos, una descentralización. Pero improvisar a finales de la década de los setenta la existencia de un presidente autonómico, un parlamento y todo este tipo de cosas era superfluo. En realidad, eso únicamente ha servido para desnaturalizar los sentimientos
- 10 de quienes sí deseaban descentralizar una parte del poder político. Con esta política, el País Vasco, donde hay una tensión nacionalista real que se ha traducido en centenares de asesinatos, tiene las mismas o casi las mismas atribuciones que Extremadura, que tiene una conciencia de su identidad muy diferente... Creo que poco a poco la historia irá corrigiendo este despropósito y lo que tiene de gasto inútil.
- 15 -¿Haría falta una rectificación formal o se tendría que dejar que todo fuera resolviéndose por su propio peso?

- Yo creo que cuando el Estado, en su conjunto, sea consciente de que en el fondo somos bastante pobres (todavía no somos lo suficientemente conscientes de eso, desde mi punto de vista), nos veremos obligados a hacer algo. El esquema autonómico actual es
- 20 un gran lujo, e insisto en que no tiene sentido que en España haya tantos gobiernos y parlamentos. De todas maneras, antes de hacer ningún replanteamiento hay que consolidar lo que tenemos bien hecho, y ése es el gran desafío que tienen planteado ahora las comunidades históricas; porque para ellas equivocarse de ritmo e ir demasiado de prisa sólo podría significar perder.

Documento 3. Viñeta de Máximo, *El País*, 11 - 01 - 2006





CAPES EXTERNE et CAFEP ESPAGNOL
Session 2012

EPREUVE D'ADMISSION n°2
EPREUVE SUR DOSSIER

PREMIERE PARTIE (14 POINTS) : ETUDE DE DOSSIER

En español, destaque una problemática y proponga una reflexión sobre el tema mencionado a partir del estudio de los tres documentos y de su puesta en relación.

Tema: Delincuencia juvenil

Documento 1: Secuencia de la película *Los olvidados* (1950) de Luis Buñuel.

Documento 2: Dos fotografías de Bernard Plossu, sacadas del catálogo *Le retour à Mexico 1970 (Retorno a ciudad de México 1970)*, Marseille, Images en Manœuvre éditions / Musée des Beaux-Arts et d'Archéologie de Besançon, 2011, p. 23 et p. 60.

Documento 3: Alberto Nájjar, "México ve crecer la delincuencia juvenil", *BBC Mundo*, México, viernes 11 de diciembre de 2009.

Enlace:http://www.bbc.co.uk/mundo/america_latina/2009/12/091211_1900_delincuencia_mexico_sao.shtml

Lectura:

Documento 3 desde "En Tijuana..." (1.4) hasta el final

Documento 1:

Diálogos de la secuencia filmica.

Jaibo: ¿Qué? ¿No me regala un cigarrito?

Ápodo: No mantengo vagos.

Jaibo: Echa agua.

Ápodo: ¿Qué quieres?

Jaibo: Ya te dije, cigarritos.

Ápodo: Cómpralos.

Jaibo: Es que no tenemos lana.

Ápodo: Pues trabajen, flojos. ¡Quítense!

Muchachos: Ora, ora. Te voy a comprar tus zapatos "nylon".

Ápodo: ¡Policíaaaa! ¡Policíaaaa!

Jaibo: ¡Tápale el hocico!

Ápodo: ¡Policíaaaa!

Jaibo: ¡Levántalo, hombre!

Ápodo: ¡Policíaaaa! ¡Policíaaaa!

Jaibo: ¡Tápale el hocico! Suave. Ahí déjenlo. Ahí déjenlo. ¡Ora, pélense!

Ápodo: ¡Policíaaaa! ¡Policíaaaa!

Bola: Oye, ¿qué tal eres para los volados, mano?

Pedro: Pos ahí nomás.

Bola: Oye, si quieres echamos uno.

Jaibo: Tengan, y un peso para todos.

Muchachos: ¡Suave! ¡Qué bueno!

Jaibo: Toma. Y esto no es nada ¿ves?, porque ahorita ando medio destanteado. Nomás deja que agarre confianza otra vez y entonces sí verás.

Bola: ¿Qué pasó?

Cacarizo: ¡Cómo iba calle abajo el demonio del tullido!

Pelón: Muchachos, ¿dónde andan? Hace una hora que los busco. ¿Qué no saben lo que pasó?

Todos: No. ¿Qué fue? ¡Pláticanos! ¡Desembucha!

Pelón: ¡Encontraron a Julián muerto!

Muchachos: No la amueles, ¿a Julián? ¿Dónde?

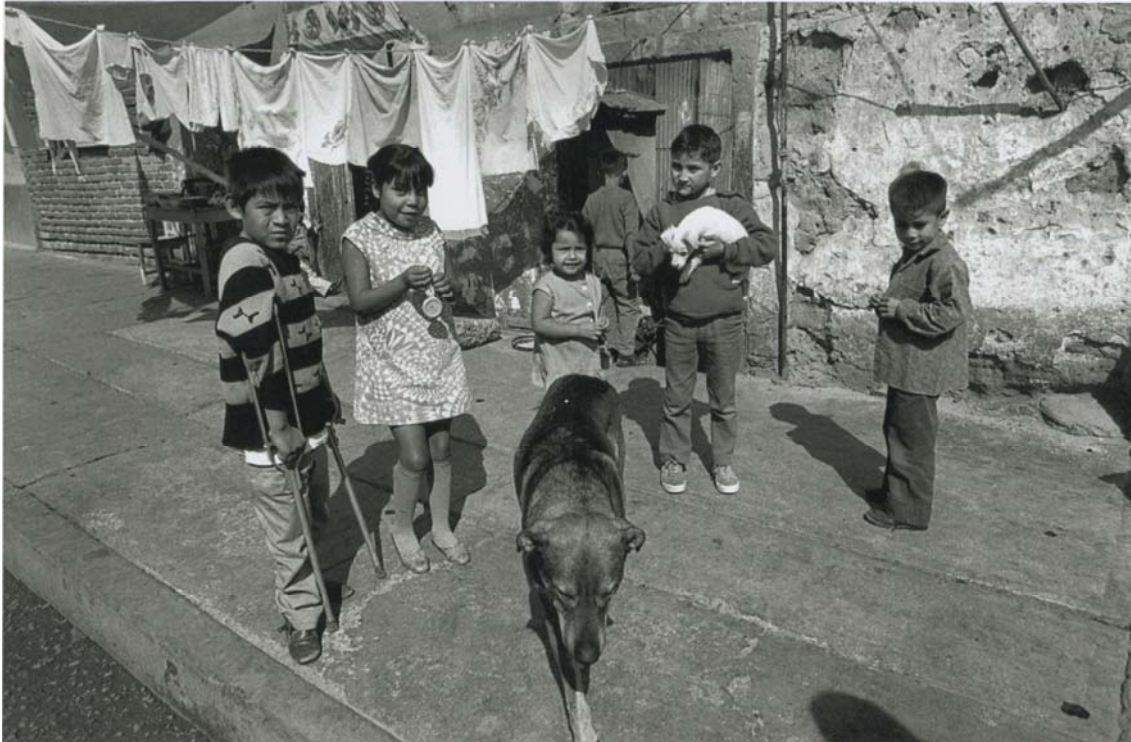
Pelón: Ahí en el llanito, cerca de la chicharronería. Está allí tirado y hay cantidad de gente.

Luis Buñuel, *Los olvidados*, (1950), Edición Films sans frontières, 2001, DVD: 24mn-25mn53s.

Documento 2:



Bernard Plossu, *Retorno a ciudad de México 1970* (1)



Bernard Plossu, *Retorno a ciudad de México 1970* (2)

Documento 3:

«México ve crecer la delincuencia juvenil»

Recientemente la organización civil Causa Ciudadana encontró en Guanajuato, en el centro del país, a un grupo de adolescentes que empezaron robando tarjetas telefónicas y al poco tiempo fueron reclutados por una banda de secuestradores.

En Tijuana, al noroeste, el Centro Binacional de Derechos Humanos detectó a adolescentes que trafican droga y asesinan por encargo, mientras que en la Ciudad de México el Tribunal de Justicia estableció 15 juzgados especiales para atender los casos de jóvenes delincuentes. Son ejemplos de una nueva realidad en México, donde según autoridades, desde hace cinco años existe un inusual repunte en el número de delitos cometidos por jóvenes. Es un fenómeno “complejo” en el que se mezcla la crisis económica, la falta de oportunidades de estudio o empleo, la desintegración familiar, abundancia de drogas en las calles y hasta el acceso a medios de comunicación como internet, explicó David Ordaz, investigador del Instituto Nacional de Ciencias Penales (Inacipe). “No es sólo que cometen delitos, sino cómo lo hacen. La violencia está muy arraigada entre los jóvenes”, dijo en conversación con BBC Mundo. Una de las consecuencias es que cada vez son más los jóvenes y menores de edad asesinados, según datos del Consejo Nacional de Seguridad Pública. [...]

Alberto Nájjar, *BBC Mundo*, México,

Enlace:http://www.bbc.co.uk/mundo/america_latina/2009/12/091211_1900_delincuencia_mexico_sao.shtml

CAPES EXTERNE et CAFEP ESPAGNOL

Session 2012

EPREUVE D'ADMISSION n°2

EPREUVE SUR DOSSIER

Première partie (14 points) : Etude de dossier

En español, destaque una problemática y proponga una reflexión sobre el tema mencionado a partir del estudio de los tres documentos y de su puesta en relación.

Tema : ETA, democratización y Transición

Documentos presentados :

- **Documento 1:** Fragmento de *Crónica sentimental de la Transición*, Manuel Vázquez Montalbán, Planeta, Barcelona, 1985

- **Documento 2:** Fragmento de la entrevista “Víctimas ante el final de ETA”. *De la soledad a los focos*, realizada por Mónica Ceberio y publicada en *El País* el 18 de diciembre de 2011

- **Documento 3:** Artículo de Josep Ramoneda publicado en *El País* el 20 de octubre de 2011

Lectura: Documento 1 del principio hasta l.10

Documento 1 :

Y VOLÓ, VOLÓ, VOLÓ, CARRERO VOLÓ...

«Las prohibiciones, las multas, los destierros, torturas, condenas de tribunales especiales, controles masivos de la población, etc., permiten a las masas darse cuenta de quién es el enemigo... La represión y la acción revolucionaria crecen juntas y se condicionan mutuamente... A partir de ciertas nuevas condiciones, las medidas de represión engendran mayores acciones revolucionarias, y como las acciones revolucionarias son a su vez contestadas con aún más espectaculares medidas de represión, se produce un proceso en espiral donde la actividad revolucionaria y la represión se empujan a niveles más altos cada vez. En este proceso acción-represión-acción el principal perjudicado es el Estado represor, o sea, la clase dominante que se encuentra tras él. En efecto, los medios de que dispone un Estado para reprimir a las masas aunque grandes, son limitados.» Así razonaban los chicos de ETA en 1969, en una cita de Zumbeltz, «Iraultza, hacia una estrategia revolucionaria vasca». Pero el almirante Carrero tenía ideas más simples sobre el asunto y ETA era una variante concreta del diablo abstracto familiar del espíritu disgregador de los españoles, en este caso azuzado por las espuelas satánicas del sexto jinete del Apocalipsis: el zarismo soviético. Tenía pocas ideas el almirante pero pétreas, así como muy predeterminados los rumbos oceánicos y celestes. «Es preferible morir en una contienda nuclear que quedar sometidos al yugo de la expansión marxista.» (...) Jamás pensó por su cuenta algo que no hubiera pensado el Caudillo de antemano, y a esta volitiva habilidad se debió su longevidad como visir de la regencia y su condición de regente heredero cuando se produjera el hecho sucesorio. Levitaba el alma del almirante sobre la escombrera de Claudio Coello y el patio del convento donde moría su cuerpo mortal y pataleaba impotente el coche volador, cuando sus tres asesinos disfrazados de electricistas en veloz carrera engañaban al séptimo de caballería gritando: «¡Gas! ¡Gas! ¡Una explosión de gas!». Y en su levitación de espíritu aturdido, el almirante trataba de ordenar la detención de sus asesinos, pero el sueño era malo, era pesadilla y en las pesadillas jamás se oyen los reclamos o las órdenes del malsoñador.

Buena parte de la sociedad civil iniciaría en aquel instante la destrucción sistemática de su hígado, una larga marcha hacia la cirrosis por un río de champán no siempre conmemorativo de hechos consumados, sino en ocasiones champán destapado con precipitación histórica, precipitación sin duda originada en aquella insospechable muerte del almirante, aquella ascensión a los cielos en estampida del tapón que tapaba las esencias rancias del franquismo.

Manuel Vázquez Montalbán, *Crónica sentimental de la Transición*, Planeta, Barcelona, 1985

Documento 2:

Las víctimas ante el final de ETA



Ana María Vidal-Abarca, viuda del comandante Jesús Velasco y cofundadora de la AVT. /
Foto: GORKA LEJARCEGI

A principios de los ochenta, la recién creada Asociación de Víctimas del Terrorismo (AVT) trató de organizar un funeral para las víctimas en Madrid. La primera iglesia les dijo que no, recuerda 30 años después Ana María Vidal-Abarca, cofundadora de la asociación junto a Sonsoles Álvarez de Toledo e Isabel O'Shea. "Eso demuestra la necesidad que había de remover las conciencias de una sociedad con un grado de tolerancia muy alto hacia el terrorismo", señala. Ella perdió a su marido, jefe de los Miñones de Álava -una policía foral dependiente de la Diputación-, el comandante Jesús Velasco, el 10 de enero de 1980. Dos personas le dispararon en Vitoria, mientras conducía, después de haber dejado en el colegio a dos de sus cuatro hijas.

Documento 3: La última herencia del franquismo

ETA anuncia el cese definitivo de su actividad armada. ETA no anuncia su disolución y deja una frase inquietante: la apelación al diálogo para "la superación de la confrontación armada". ETA no tiene una sola palabra para las víctimas. ETA dedica varios párrafos a una miserable autojustificación. Con este texto es legítimo decir, con todas las cautelas del caso, que ETA ha
5 puesto a fin a 43 años de terrorismo. Es un acontecimiento: una de las noticias más esperadas de la democracia española, que abre un nuevo tiempo en el País Vasco. La disolución definitiva de la organización queda probablemente para más adelante, quizás para las vigili-
10 as de las próximas elecciones vascas. Al leer el comunicado me he acordado de unas palabras de Jorge Semprún: "ETA es una de las últimas herencias que nos quedan del franquismo".
Nacida en la dictadura, ETA nunca fue capaz de entender que habíamos entrado en
15 democracia. Y así se labró un gran entuerto de la transición, que condicionó y lastró la lucha contra el terrorismo. Aunque discrepáramos de sus métodos, nos habíamos creído que ETA luchaba por la democracia. No era cierto. Los partidos políticos que venían de la resistencia, buena parte de la opinión pública, e incluso gente de UCD, pensó, porque era de pura lógica
20 democrática, que muerto Franco, liquidado el franquismo, ETA lo dejaría. Resultó no ser así, porque la democracia no era el objetivo de ETA. Se empezó a comprender cuando ETAp
abandonó las armas y el resto de la organización no siguió. Pero se tardó demasiado en disipar
25 aquel malentendido, aquella creencia equivocada. Quizás este retraso fue decisivo para que la historia del terrorismo haya durado tanto tiempo.
ETA llevaba ya tiempo fuera del mundo. (...) Cada vez era más evidente que ETA era un lastre incluso para los suyos. La sociedad le aisló. El acorralamiento policial la asfixió. El contexto internacional le dejó sin escapatoria. Ya sólo falta el último episodio, la disolución. Ya podemos decir que la transición en el País Vasco ha terminado, se abren las puertas a la normalidad democrática que la anomalía terrorista había hecho imposible.

Josep Ramoneda, *El País*, 20 de octubre de 2011

CAPES EXTERNE et CAFEP ESPAGNOL
Session 2012

EPREUVE D'ADMISSION n°2
EPREUVE SUR DOSSIER

PREMIERE PARTIE (14 POINTS) : ETUDE DE DOSSIER

En español, destaque una problemática y proponga una reflexión sobre el tema mencionado a partir del estudio de los tres documentos y de su puesta en relación.

Tema: Enrique Tierno Galván, uno de los actores de la transición española

- 1. Documento 1:** Fragmento de la *Crónica sentimental de la transición*, Manuel Vázquez Montalbán [1985], Barcelona, Debolsillo, 2010, pp. 173-174.
- 2. Documento 2:** Tribuna de Manuel Vicent publicado en *El País* el 21 de enero de 1986 con ocasión de la muerte de Enrique Tierno Galván.
- 3. Documento 3:** Portada del diario *ABC* del 20 de enero de 1986

Lectura:

Documento 2 entero

1. Documento 1: Fragmento de la *Crónica sentimental de la transición*, Manuel Vázquez Montalbán [1985], Barcelona, Debolsillo, 2010, pp. 173-174.

Don Enrique Tierno era uno de los lujos espirituales de la transición. Formado para ser el primer presidente de la III República, acabaría su carrera siendo el mejor alcalde de Madrid y un académico del bando municipal, y su imagen estará ligada para siempre a la teta izquierda o derecha según se mire, de Susana Estrada, la reina del destape integral, junto a la que posó en un guateque parademocrático. Y es que Madrid había cambiado mucho y empezaba a alzarse de puntillas para medir su estatura cultural con Barcelona, la capital de anteriores renacimientos. La Exposición Miró celebrada en Madrid fue su punto de arranque como mítica capital cultural de Europa, calificación publicitaria con el tiempo triunfante gracias al hecho tan previo, como necesario, de que los madrileños se lo creyeran. Desleninizado el PCE y tiernizado el PSOE, ya sólo faltaba el texto constitucional para un nuevo enfrentamiento electoral que decidiera un clarificador quién es quién. Carrillo lo había dicho en su desesperada intervención ante la Conferencia Nacional del PSUC: “No podemos esperar diez años para conseguir el treinta por ciento”. Tenía toda, absolutamente toda la razón.

2- Documento 2: Tribuna de Manuel Vicent publicado en *El País* el 21 de enero de 1986 con motivo de la muerte de Enrique Tierno Galván.

Bando

Madrileños: con ocasión de mi reciente fallecimiento permitid que vuestro alcalde lance su último bando. Corren malos tiempos, sobre todo para mí que estoy de cuerpo presente. Pero no tiene importancia. Se trata sólo de ese leve percance que te lleva a la eternidad. Durante toda la jornada de ayer se formó una paciente cola ante la capilla ardiente para contemplar mi cadáver y los ciudadanos más perspicaces sin duda descubrieron que en el catafalco yo exhibía una sonrisa de conejo. Puedo asegurarles que no me reía de nadie, sino de la Historia. En cierta época de mi vida alimenté una vana y secreta ambición. Soñé inútilmente con llegar a presidir la tercera república española y por ello hice de mi espíritu un delicado cultivo de formas y respeto a los demás, nunca estuve dotado para las grandes intrigas. Siempre dudé de todo y de mí mismo. Por eso un día tuve que enfundar el florete y rebajar las ilusiones. Entonces el destino me deparó el mejor regalo arrojándome al amor de los madrileños. Con él me he saciado. No me gustaría que ahora la gente me humillara con alabanzas al muerto. Deseo que me consideren lo que fui: un ser perplejo, amante de la libertad, educado y sólo realizado a medias. Después de todo la Historia no ha sido tan esquiva conmigo. Hoy, entre la muchedumbre, mis restos mortales cruzarán las calles de Madrid en una carroza tirada por 12 caballos, y un profesor dubitativo nunca pudo aspirar a más. Con este último bando quiero recomendar a los madrileños un poco de orden cuando mi cortejo fúnebre pase por delante de sus ojos hospitalarios. Me perturba ser yo mismo el causante de una alteración de tráfico. Que todo fluya suavemente, como dijo el filósofo, con la corriente encabezada por mi pobre cuerpo hacia la tumba, sin que se interrumpa la circulación. Por lo demás, en el futuro yo no seré

sino aquel hombre que en la intimidad del corazón embistió a la gloria sin audacia y al final sólo encontró el calor breve e intenso del pueblo. Que mi tránsito por esta tierra haya sido del agrado de ustedes. Perdonen las molestias. Vuestro alcalde, Enrique Tierno Galván.

Documento 3: Portada del diario *ABC* del 20 de enero de 1986

Ver en la página siguiente

ABC

MADRID, LUNES 20 DE ENERO DE 1986



UN SOCIALISTA HONRADO

La muerte de Enrique Tierno Galván ha causado general pesar, tanto entre los que políticamente coincidían con él como entre los que discrepaban. El valor demostrado por el alcalde, que permaneció hasta el último momento en su despacho de trabajo, a pesar del acoso de la cruel enfermedad que padecía, ha provocado la admiración de todos. Hombre honrado, íntegro, consecuente con sus ideas en favor de la libertad y de la concordia, desplegó una intensa actividad en contra de la dictadura y en favor de la Monarquía de todos que defendía Don Juan de Borbón desde su exilio en Estoril y que ha hecho realidad su hijo Don Juan Carlos. En los últimos tiempos el alcalde de Madrid criticó reiteradamente la gestión del Gobierno González y defendió la pureza del socialismo. Por su gran labor en favor de la cultura, la Redacción de ABC proclamó a Tierno Galván, hace seis meses, «Figura del mes». El alcalde asistió a una cena en nuestro periódico, recibió de manos de Mingote el «ABC de oro» (momento que recoge nuestra imagen de portada) y pronunció un emocionante discurso en el que sintetizó su vida política al servicio de la reconciliación entre los españoles. (Editorial en la sección de Opinión, artículo de Tercera de Fernando Lázaro Carreter, información gráfica en páginas de hueco y cuadernillo central dedicado a la vida y la obra de Tierno, en el que se incluyen artículos de José María de Areilza, Raúl Morodo, Carlos Ollero, Joaquín Satrustegui, Josep Andreu Abelló, Juan de Arespachaga, Luis María Huete, José María Álvarez del Manzano y Adrián Piera)

Texto de la portada: Un socialista honrado

La muerte de Enrique Tierno Galván ha generado general pesar, tanto entre los que políticamente coincidían con él como entre los que discrepaban. El valor demostrado por el alcalde, que permaneció hasta el último momento en su despacho de trabajo, a pesar del acoso de la cruel enfermedad que padecía ha provocado la admiración de todos. Hombre honrado, íntegro, 5 consecuente con sus ideas en favor de la libertad y de la concordia, desplegó una intensa actividad en contra de la dictadura y en favor de la Monarquía de todos que defendía don Juan de Borbón desde su exilio en Estoril y que ha hecho realidad su hijo don Juan Carlos. En los últimos tiempos el alcalde de Madrid criticó reiteradamente la gestión del gobierno González y defendió la pureza del socialismo. Por su gran labor en favor de la cultura, la Redacción de *ABC* proclamó 10 a Tierno Galván hace seis meses “Figura del mes”. El alcalde asistió a una cena en nuestro periódico, recibió de Mingote el “*ABC* de oro” (momento que recoge nuestra imagen de portada) y pronunció un emocionante discurso en el que sintetizó su vida política al servicio de la reconciliación entre los españoles (Editorial en la sección de Opinión, artículo de Tercera de Fernando Lázaro Carreter, información gráfica en páginas de hueco y cuadernillo central 15 dedicado a la vida y obra de Tierno, en el que se incluyen artículos de José María Areilza, Raúl Morodo, Carlos Ollero, Joaquín Satrústegui, Josep Andreu Abelló, Juan de Arespacochaga, Luis María Huete, José maría Álvarez del Manzano y Adrián Piera)

CAPES EXTERNE et CAFEP ESPAGNOL
Session 2012

EPREUVE D'ADMISSION n°2
EPREUVE SUR DOSSIER

PREMIERE PARTIE (14 POINTS) : ETUDE DE DOSSIER

En español, destaque una problemática y proponga una reflexión sobre el tema mencionado a partir del estudio de los tres documentos y de su puesta en relación.

Tema: Tierra y Libertad

Documento 1: Fragmento de *El laberinto de la soledad*, Octavio Paz, 1950.

Documento 2: Fragmento de *La guerra y las palabras*, Jorge Volpi, 2004.

Documento 3: Fragmento de *La región más transparente*, Carlos Fuentes, 1958.

Lectura:

Documento 1 desde el principio hasta “... la historia las pusiese a prueba” (l. 14)

Documento 1: Fragmento de *El laberinto de la soledad*, Octavio Paz, 1950.

- Toda revolución desemboca en la adoración a los jefes; Carranza, el Primer Jefe, el primero de los césares revolucionarios, profetiza el “culto a la personalidad”, eufemismo con que se designa la moderna idolatría política”. (Este culto, continuado por Obregón y Calles, aún rige nuestra vida política, aunque limitado por la prohibición de reelegir a los presidentes y otros revolucionarios). Al mismo tiempo, los revolucionarios que rodeaban a Carranza especialmente Luis Cabrera, uno de los hombres más lúcidos del periodo revolucionario, se esfuerzan por articular y dar coherencia a las instintivas reivindicaciones populares. En ese momento se hizo patente la insuficiencia ideológica de la Revolución. El resultado fue un compromiso: la Constitución de 1917. Era imposible volver al mundo precortesiano; imposible, asimismo, regresar a la tradición colonial. La revolución no tuvo más remedio que hacer suyo el programa de los liberales, aunque con ciertas modificaciones. La adopción del esquema liberal no fue sino consecuencia de la falta de ideas de los revolucionarios. Las que la “inteligencia” mexicana ofrecía eran inservibles. La realidad las hizo astillas antes siquiera de que la historia las pusiese a prueba. [...]
- 5
- 10
- 15 La restauración de la propiedad comunal entrañaba la liquidación del feudalismo y debería haber determinado el acceso al poder de la burguesía. Nuestra evolución hubiese seguido así los mismos pasos que la de Europa. Pero nuestra marcha es excéntrica. El imperialismo no nos dejó acceder a la “normalidad histórica” y las clases dirigentes de México no tienen más

20 misión que colaborar, como admiradoras o asociadas, con un poder extraño. Y en esta
situación de ambigüedad histórica reside el peligro de un neoporfirismo. Banqueros e
intermediarios pueden apoderarse del Estado. Su función no sería diversa a la de los
latifundistas porfirianos; como ellos, serían herederos de un movimiento revolucionario:
gobernarían al país con la máscara de la Revolución, como Díaz lo hizo con la del
liberalismo. Sólo que en esta ocasión sería difícil echar mano de una filosofía que cumpla la
25 función del positivismo. Ya no hay “ideas hechas” en nuestro mundo.

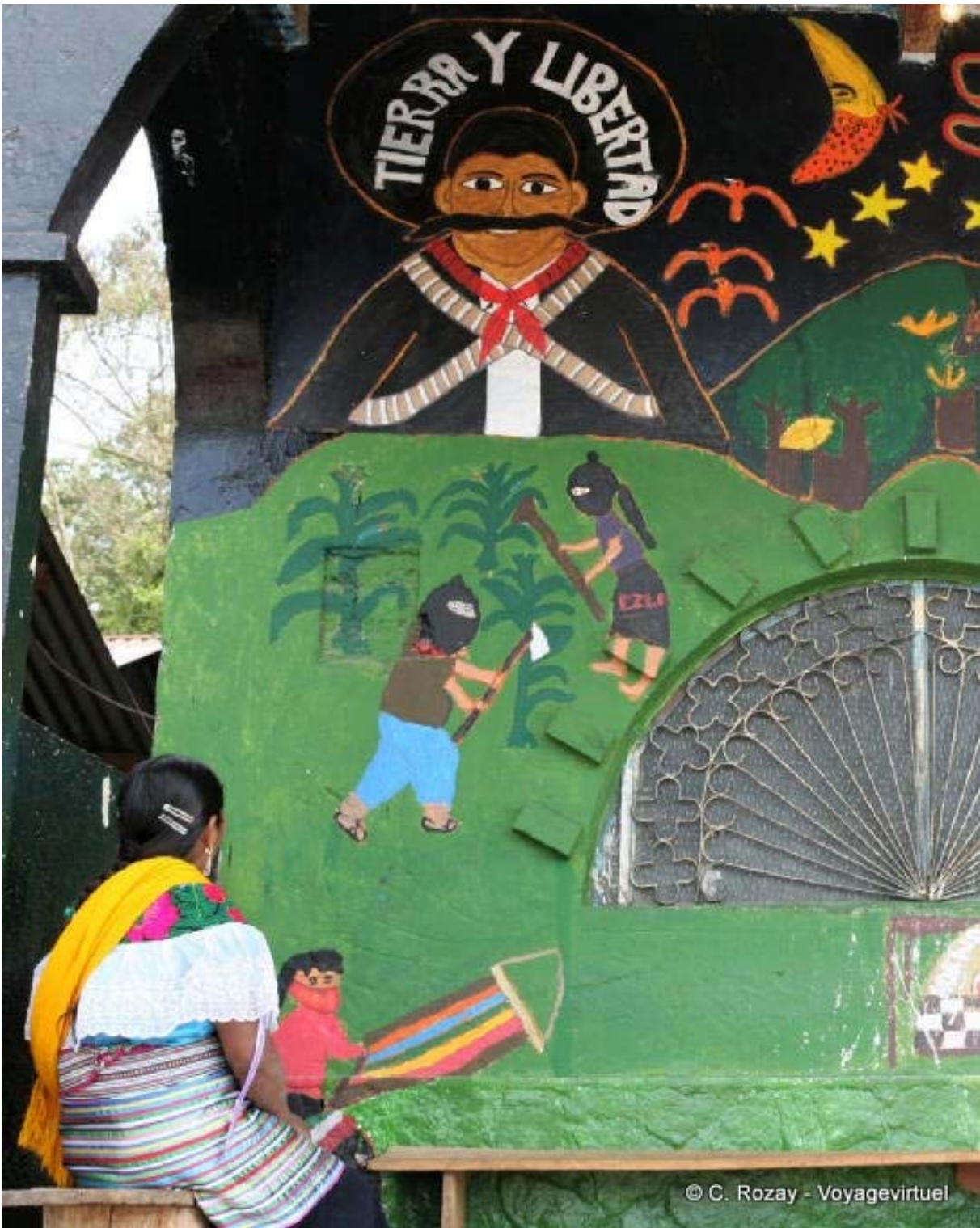
Documento 2: Fragmento de *La región más transparente*, Carlos Fuentes, 1958.

De pie junto a la ventana, Robles señaló la extensión anárquica de la ciudad de México.
Cienfuegos prolongaba sus columnas de humo, silencioso.

5 - Mire para afuera. Ahí quedan todavía millones de analfabetos, de indios descalzos, de
harapientos muertos de hambre, de ejidatarios con una miserable parcela de tierras de
temporal, sin maquinaria, sin refacciones, de desocupados que huyen a los Estados Unidos.
Pero también hay millones que pudieron ir a las escuelas que nosotros, la Revolución, les
construimos, millones para quienes se acabó la tienda de raya y se abrió la industria urbana,
10 millones que en 1910 hubieran sido peones y ahora son obreros calificados, que hubieran sido
criadas y ahora son mecanógrafas con buenos sueldos, millones que en treinta años han
pasado del pueblo a la clase media, que tienen coche y usan pasta de dientes y pasan cinco
días al año en Tecolutla o Acapulco.

15 “A esos millones nuestras industrias les han dado trabajo, nuestro comercio los ha arraigado.
Hemos creado, por primera vez en la historia de Méjico, una clase media estable, con
pequeños intereses económicos y personales, que son la mejor garantía contra las revueltas y
los bochinches. Gentes que no quieren perder la chamba, el cochecito, el ajuar en abonos, por
nada del mundo. Esas gentes son la única obra concreta de la Revolución, y ésa fue nuestra
obra, Cienfuegos. Sentamos las bases del capitalismo mexicano. Las sentó Calles. Él acabó
con los generales, construyó las carreteras y las presas, organizó las finanzas.
20 ¿Que en cada carretera nos llevamos un pico? ¿Que los comisarios ejidales se clavaron la
mitad de lo destinado a refacciones? ¿Y qué? ¿Hubiera preferido usted que para evitar esos
males no se hubiera hecho nada? ¿Hubiera preferido usted el ideal de una honradez angelical?
Le repito: nosotros habíamos pasado por ésas, y teníamos derecho a todo. Porque nos
habíamos criado en jacales teníamos –así, sin cortapisas– derecho a una casota con techos
25 altos y fachadas labradas y jardines y un Rolls a la puerta. Lo demás es no entender qué cosa
es una revolución. Las revoluciones las hacen hombres de carne y hueso, no santos, y todas
terminan por crear una nueva casta privilegiada...”

Documento 3: Foto “Chiapas Tierra y Libertad”
Fuente:



CAPES EXTERNE et CAFEP ESPAGNOL
Session 2012

EPREUVE D'ADMISSION n°2
EPREUVE SUR DOSSIER

PREMIÈRE PARTIE (14 POINTS) : ÉTUDE DE DOSSIER

En español, destaque una problemática y proponga una reflexión sobre el tema mencionado a partir del estudio de los tres documentos y de su puesta en relación.

Tema : El mexicano ante la muerte.

Documento 1: Fragmento de *El Laberinto de la soledad*, Octavio Paz, 1950.

Documento 2: Tarjeta postal de Puebla “El Día de los Muertos”.

Documento 3: Artículo “El Día de los Muertos, la fiesta más jocosa, festiva y alegre en México”, *ABC*, 01/11/1989.

Lectura:

Documento 1, desde el principio hasta “... la muerte nos atrae” (l. 15).

Documento 1 : Fragmento de *El Laberinto de la soledad*, Octavio Paz, 1950..

La indiferencia del mexicano ante la muerte se nutre de su indiferencia ante la vida.

5 El mexicano no solamente postula la intrascendencia del morir, sino la del vivir. Nuestras canciones, refranes, fiestas y reflexiones populares manifiestan de una manera inequívoca que la muerte no nos asusta porque «la vida nos ha curado de espantos». Morir es natural y hasta deseable; cuanto más pronto, mejor. Nuestra indiferencia ante la muerte es la otra cara de nuestra indiferencia ante la vida, la nuestra y la ajena carece de valor. (...)

10 El desprecio a la muerte no está reñido con el culto que le profesamos. Ella está presente en nuestras fiestas, en nuestros juegos, en nuestros amores y en nuestros pensamientos. La muerte nos seduce. La fascinación que ejerce sobre nosotros quizá brote de nuestro hermetismo y de la furia con la que lo rompemos. La presión de nuestra vitalidad, constreñida a expresarse en formas que la traicionan explica el

15 carácter mortal, agresivo o suicida, de nuestras explosiones. Cuando estallamos, además, tocamos el punto más alto de la tensión, rozamos el vértice vibrante de la vida. Y allí, en la altura del frenesí, sentimos el vértigo; la muerte nos atrae.

20 Por otra parte, la muerte nos venga de la vida, la desnuda de todas las vanidades y las pretensiones y la convierte en lo que es: unos huesos mondos y una mueca espantable. En un mundo cerrado y sin salida, en donde todo es muerte, lo único valioso es la muerte. Pero afirmamos algo negativo. Calaveras de azúcar o de papel de china, esqueletos coloridos de fuegos de artificio, nuestras representaciones populares son siempre burla de la vida, afirmación de la nadería e insignificancia de la humana existencia. (...) ¿Qué es la muerte? No hemos inventado una nueva respuesta. Y cada vez que nos la preguntamos, nos encogemos de hombros: ¿qué me importa la muerte, si no me importa la vida?

25 El mexicano, obstinadamente cerrado ante el mundo y sus semejantes, ¿se abre a la muerte? La adula, la festeja, la cultiva, se abraza a ella, definitivamente y para siempre, pero no se entrega. Todo está lejos del mexicano, todo le es extraño y, en primer término, la muerte, la extraña por excelencia. El mexicano no se entrega a la muerte, porque la entrega entraña sacrificio. Y el sacrificio, a su vez, exige que alguien dé y alguien reciba. Esto es, que alguien se abra y se encare a una realidad que lo trasciende. En un mundo intrascendente, cerrado sobre sí mismo, la muerte mexicana no da ni recibe; se consume en sí misma y a sí misma se satisface. Así pues, nuestras relaciones con la muerte son íntimas -más íntimas, acaso, que las de cualquier otro pueblo- pero desnudas de significación y desprovistas de erotismo. La muerte mexicana es estéril, no engendra como la de los aztecas y cristianos.

35 Nada más opuesto a esta actitud que la de europeos y norteamericanos. Leyes, costumbres, moral pública y privada, tienden a preservar la vida humana. Esta protección no impide que aparezcan cada vez con más frecuencia ingeniosos y refinados asesinos, eficaces productores del crimen perfecto y en serie. La reiterada interrupción de criminales profesionales, que maduran y calculan sus asesinatos con una precisión inaccesible a cualquier mexicano; el placer con que relatan sus experiencias, sus goces y sus procedimientos; la fascinación con que el público y los periódicos recogen sus confesiones; y, finalmente, la reconocida ineficacia de los sistemas de represión con que se pretende evitar nuevos crímenes, muestran que el respeto a la vida humana que tanto enorgullece a la civilización occidental es una noción incompleta o hipócrita. El culto a la vida, si de verdad es profundo y total, es también culto a la muerte. Ambas son inseparables.

Documento 2: Tarjeta postal de Puebla “El Día de los Muertos”.



Documento 3: Artículo “El Día de los Muertos, la fiesta más jocosa, festiva y alegre en México”, *ABC*, 01/11/1989.

El Día de los Muertos, la fiesta más jocosa, festiva y alegre en México

Si le envían una calavera con su nombre en la frente, no se asuste.

México

5 *Si viene usted por México en estas fechas y le envían por correo una calavera
con su nombre propio pintado en la frente, ni se asuste ni se ofenda: nadie le
está echando mal de ojo, ni amenazando de muerte, ni deseándole un buen
infarto o que se estrelle con su coche. Es que nos estamos acercando al Día de
10 los Muertos: la más jocosa, la más festiva, la más alegre de las
conmemoraciones anuales que se celebran por las calles de este país.*

(...) En estas fiestas, las tiendas de dulce hacen su agosto vendiendo calaveras
15 de azúcar, que los amigos se regalan unos a otros; y las bollerías, lo mismo, con
el exquisito “pan de muertos”, que ni se hornea ni se come más que en estos
días; y no digamos los almacenes con sus famosas servilletas “en papel de
china picado”, para invitar a cenar a los amigos de ultratumba, ni más ni menos
20 que como lo hizo Don Juan con el comendador a quien mató.

Del mismo modo que aquí no se ha perdido la costumbre de los “nacimientos”
navideños, tampoco se ha perdido la costumbre de erigir en cada casa un altar
25 u “ofrenda de muertos”, en el que colocan aguas de colores y las golosinas
dichas ante los retratos de todos los muertos de la familia y un objeto o prenda
personal del último de los fallecidos, como sus lentes o sus zapatos. Todo ello
ha de ir presidido por un crucifijo, mas no uno cualquiera, puesto que tiene que
ser “un Cristo sangrante”. Estas “ofrendas” o altares domésticos, con ser
algunos lujosos, son una pálida muestra de lo que se montan en las necrópolis y
sacramentales el día cumbre –es decir el 1 de noviembre-, en que se celebran
grandes comilonas, bailes de disfraces y borracheras rituales en los
cementeros, durante las cuales se otorgan premios en metálico o en especie a
las fosas mortuorias mejor adornadas y emperifolladas. (...)

El pueblo mexicano podría hacer suya la canción del legionario, y decir en
verdad “soy el novio de la muerte”. Pero un novio alegre y bromista que se

permite toda suerte de chanzas con su macabra prometida.

Torcuato LUCA DE TENA

CAPES EXTERNE et CAFEP ESPAGNOL
Session 2012

EPREUVE D'ADMISSION n°2
EPREUVE SUR DOSSIER

PREMIERE PARTIE (14 POINTS) : ETUDE DE DOSSIER

En español, destaque una problemática y proponga una reflexión sobre el tema mencionado a partir del estudio de los tres documentos y de su puesta en relación.

Tema: Mujeres y mitos

Documento 1: Fragmento de *El laberinto de la soledad*, Octavio Paz, 1950.

Documento 2: Frida Kahlo, *La tierra misma* (o: *Mi nana y yo*), óleo sobre lámina, 1939, 25,1 x 30,2 cm.

Documento 3: Manuel Álvarez Bravo, *La tierra misma*, fotografía de los años 1940.

Lectura: Documento 1, desde el principio hasta "...la Malinche." (l. 13)

Documento 1:

Fragmento de *El laberinto de la soledad*, Octavio Paz, 1950.

Si la Chingada es una representación de la Madre violada, no me parece forzado asociarla a la Conquista, que fue también una violación, no solamente en el sentido histórico, sino en la carne misma de las indias. El símbolo de la entrega es la Malinche, la amante de Cortés. Es verdad que ella se da voluntariamente al conquistador, pero
5 este, apenas deja de serle útil, la olvida. Doña Marina se ha convertido en una figura que representa a las indias, fascinadas, violadas o seducidas por los españoles. Y del mismo modo que el niño no perdona a su madre que lo abandone para ir en busca de su padre, el pueblo mexicano no perdona su traición a la Malinche. Ella encarna lo abierto,

10 lo chingado, frente a nuestros indios, estoicos, impenetrables y cerrados. Cuauhtémoc y
doña Marina son así dos símbolos —antagónicos y complementarios. Y si no es
sorprendente el culto que todos profesamos al joven emperador —“único héroe a la
altura del arte”, imagen del hijo sacrificado—, tampoco es extraña la maldición que
15 pesa contra la Malinche. De ahí el éxito del adjetivo despectivo “malinchista”,
recientemente puesto en circulación por los periódicos para denunciar a todos los
contagiados por tendencias extranjerizantes. Los malinchistas son los partidarios de que
México se abra al exterior: los verdaderos hijos de la Malinche, que es la Chingada en
persona. De nuevo aparece lo cerrado por oposición a lo abierto.

Nuestro grito es una expresión de la voluntad mexicana de vivir cerrados al exterior,
sí, pero sobre todo, cerrados frente al pasado. En ese grito condenamos nuestro origen y
20 renegamos de nuestro hibridismo. La extraña permanencia de Cortés y de la Malinche
en la imaginación y la sensibilidad de los mexicanos actuales revela que son algo más
que figuras históricas: son símbolos de un conflicto secreto, que aun no hemos resuelto.
Al repudiar a la Malinche —Eva mexicana, según la representa José Clemente Orozco
en su mural de la Escuela Nacional Preparatoria— el mexicano rompe sus ligas con el
25 pasado, reniega de su origen y se adentra solo en la vida histórica.

El mexicano condena en bloque toda su tradición, que es un conjunto de gestos,
actitudes y tendencias en el que ya es difícil distinguir lo español de lo indio. Por eso la
tesis hispanista, que nos hace descender de Cortés con exclusión de la Malinche, es el
patrimonio de unos cuantos extravagantes —que ni siquiera son blancos puros. Y otro
30 tanto se puede decir de la propaganda indigenista, que también está sostenida por
criollos y mestizos maniáticos, sin que jamás los indios le hayan prestado atención. El
mexicano no quiere ser ni indio, ni español. Tampoco quiere descender de ellos. Los
niega. Y no se afirma en tanto que mestizo, sino como abstracción: es un hombre. Se
vuelve hijo de la nada. Él empieza en sí mismo.

35 Esta actitud no se manifiesta nada más en nuestra vida diaria, sino en el curso de
nuestra historia, que en ciertos momentos ha sido encarnizada voluntad de desarraigo.
Es pasmoso que un país con un pasado tan vivo, profundamente tradicional, atado a sus
raíces, rico en antigüedad legendaria si pobre en historia moderna, sólo se conciba
como negación de su origen.

Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, 1950, capítulo IV, “Los hijos de la Malinche”

Documento 2:

Frida Kahlo, *La tierra misma* (o: *Mi nana y yo*), óleo sobre lámina, 1939, 25,1 x 30,2 cm.



Documento 3:

Manuel Álvarez Bravo, *La tierra misma*, fotografía de los años 1940.



**CAPES EXTERNE et CAFEP ESPAGNOL
Session 2012**

**EPREUVE D'ADMISSION n°2
EPREUVE SUR DOSSIER**

PREMIERE PARTIE (14 POINTS) : ETUDE DE DOSSIER

En español, destaque una problemática y proponga una reflexión sobre el tema mencionado a partir del estudio de los tres documentos y de su puesta en relación.

Tema : *El País*, un periódico nuevo en la transición

1. **Documento 1** : Vallas publicitarias de la salida del diario *El País*, Madrid, 2 de mayo de 1976.
2. **Documento 2** : fragmento del artículo de Juan Luis Cebrián, director de *El País*, « El País que queremos », *El País*, número uno, 4 de mayo de 1976, citado por Carlos Serrano y M. C. Lécuyer en *Otra España (documentos para un análisis)*, Paris, Éditions Hispaniques, 1990.
3. **Documento 3** : fragmento del artículo de Juan Luis Cebrián, « Nostalgia del consenso y defensa del futuro », *El País semanal*, número extra. : « El País 20 años », domingo 5 de mayo de 1996.

Lectura:

Documento 2 desde la línea 36 (“por lo demás...”) hasta el final del texto.

Documento 1 : Vallas publicitarias de la salida del diario *El País*, Madrid, 2 de mayo de 1976.



El País, La mirada del tiempo, Memoria gráfica de la historia y la sociedad españolas del siglo XX, Vol.7 La transición.

Documento 2 : fragmento del artículo de Juan Luis Cebrián, director de *El País*, « El País que queremos », *El País*, número uno, 4 de mayo de 1976.

EL PAÍS QUE QUEREMOS

Desde las fechas ya lejanas en que a un grupo de periodistas e intelectuales españoles se les ocurriera la idea de fundar *El País*, éste se ha soñado siempre a sí mismo como un periódico independiente, capaz de rechazar las presiones que el poder político y el del dinero ejercen de continuo sobre el mundo de la información. Nuestro país no tiene tradición reciente en el uso de ningún tipo de libertades, y nuestra experiencia al respecto, en el terreno de la Prensa, es absolutamente pobre. Los diarios y los periodistas españoles hemos vivido - incluso los que somos todavía jóvenes - años de una censura y un dirigismo tan férreos que sus frutos merecerían los honores de un museo celtíbero de muchas plantas si no fuera porque han constituido un daño irreparable para la cultura, el pensamiento y la política de nuestra

10 nación. La realidad es que hasta 1966 la Prensa española no consistió sino en un aparato de
propaganda del régimen y sus beneficiarios, en una actitud de desprecio total hacia el lector y
sus derechos. A partir de la publicación de la actual Ley de Prensa e Imprenta, los diarios
pudieron soltar, tímidamente primero, más cómodos después, algunas de las amarras que les
15 ataron durante tanto tiempo. Pero se han mantenido hábitos y vicios difíciles de borrar. La
veneración al poder que el franquismo enquistó entre nosotros es todo lo contrario de lo que
una Prensa libre necesita si quiere convertirse en un instrumento de participación y diálogo al
servicio de los ciudadanos. [...]

Los niveles de libertad de Prensa en nuestro país, al margen de innegables avances
obtenidos en el pasado reciente, siguen siendo muy bajos para lo que la democracia
20 tradicional exige. [...] Sería una petulancia que hoy mismo viniéramos nosotros a decir cómo
es preciso hacer las cosas. No pensamos que somos mejores que los demás, aunque aspiramos
a ser distintos en algo y desde luego a que al cabo de unos meses se pueda reconocer que no
lo hacemos mal del todo. Pero la actitud y el tono de la Prensa diaria tienen que cambiar si se
quiere ayudar a la construcción de una democracia en nuestro país. En la medida de nuestras
25 posibilidades, nosotros trataremos de hacerlo.

Este periódico ha sido posible porque hay muchos miles - yo diría que cientos de miles
de españoles - que piensan efectivamente esto que decimos. No son de derechas ni de
izquierdas o mejor dicho, y precisamente, son de derechas y de izquierdas, pero ninguno opta
por expender patentes de patriotismo, ni piensa que la mejor manera de convivir sea la que
30 desgraciadamente se nos ha querido enseñar en el pasado : la supresión del adversario. Porque
nacemos con talante y concepción liberales de la vida - en lo que de actual y permanente tiene
la palabra y en lo que significa el respeto a la libertad de los hombres - la tribuna libre de *El
País* estará abierta a cuantas gentes e ideologías quieran expresarse en ella, con la sola
condición de que sus propuestas, por discutibles que sean, sean también respetuosas con el
35 contrario y propugnen soluciones de convivencia entre los españoles.

Por lo demás sería injusto e inelegante terminar este breve saludo de cuatro de mayo
sin recordar también que otras cosas, además de los deseos de libertad y democracia, han
hecho posible que comenzara la aventura de *El País*, la constante paciencia de medio millar
de accionistas que durante tres años soportaron sin deserciones las negativas del Gobierno a
40 conceder el permiso de publicación, y el entusiasmo de doscientas personas, que robándoles
horas al sueño y trabajando contra reloj desde hace sólo tres meses, pueden presumir sin
reparos de haber puesto hoy un periódico en la calle. Estas cosas tienen que ser humildemente
agradecidas. En catorce años de periodismo activo no había visto nunca un grupo humano tan
entusiasmado con sacar adelante su tarea. Y no seremos nosotros, pero alguien sí debería
45 escribir el relato de los protagonistas anónimos de la historia que hoy comienza y que quiere
ser no una historia particular y concreta, sino símbolo real de algo más definitivo e
importante : el advenimiento de un régimen de libertad y unas formas de convivencia
modernas y civilizadas entre los españoles.

Juan Luis Cebrián, director de *El País*, *El País*, nº1, 4 de mayo de 1976.

Documento 3 : fragmento del artículo de Juan Luis Cebrián, « Nostalgia del consenso y defensa del futuro », *El País semanal*, número extra. : « El País 20 años », domingo 5 de mayo de 1996.

[...] La verdad es que eran tiempos propicios para la tolerancia. Franco había mantenido durante cuatro décadas el país en pie de guerra y había muerto matando, como los viejos *sheriffs* de las películas del Oeste. La España que dejaba afrontaba una de las recesiones económicas más alarmantes de su reciente historia, y se hallaba desvertebrada políticamente. Pero la evolución social y el salto desarrollista de los años sesenta que habían impulsado los tecnócratas del Opus Dei, ayudados por las mejores condiciones internacionales, facilitaban el sueño de la democracia. También el miedo. El asesinato de Carrero Blanco, un par de años antes, había desarbolado las esperanzas de los continuistas. Tras la muerte del dictador, la derecha vivía alarmada ante el eventual revanchismo de la izquierda ; ésta, a su vez, confundida y dividida, no era en absoluto insensible a la posibilidad de una intervención militar, animada desde los sectores extremistas y los más afectos a la dictadura. Los diversos y muy arraigados temores que anidaban en la sociedad española a la repetición de actos que desembocaran en un nuevo enfrentamiento civil resultaron, así, no sólo un poderoso freno a las tentaciones autoritarias, sino un impulso eficaz, también, de la construcción democrática.

Este recurso al miedo, como elemento positivo para nuestra convivencia, coexistió con el entusiasmo libertario de los jóvenes y el propio desarrollo autónomo de la sociedad durante bastantes años. El miedo se había encarnado en las vidas de los españoles durante el franquismo de una forma tan natural y asumida, se había somatizado de tal manera que nadie podía avergonzarse de experimentarlo. A él le debemos también en gran medida lo que se llamó la política del consenso que sólo empezó a quebrarse con la llegada de Aznar a la oposición y se destruyó casi por completo después de las elecciones de 1993. Sin duda porque la sociedad española se había transformado profundamente y las nuevas generaciones no vivieron las experiencias de pánico profundo padecidas por los españoles como consecuencia de la Guerra civil y del franquismo. [...]

La Constitución de 1978 selló para siempre el fin de la Guerra civil, y eso era algo mucho más importante para los españoles de entonces que cualquier otro parámetro de la gobernación del país.

No podemos caer, también nosotros, en la entronización mitológica de esta efeméride y pretender que la democracia se siga nutriendo de ella de manera constante, pero conviene no olvidarla en el inicio de las altisonantes reformas que nos anuncian. La democracia, la libertad, la Monarquía parlamentaria, los estatutos de autonomía y el desarrollo social han cumplido la mayoría de edad en estas tierras. Someterlas a pruebas de caballo, cualquiera sea la suma de los votos que con ello se obtenga, no ayudará en ningún caso a la llamada gobernabilidad. Y en eso tenemos mucho que decir, y que hacer, los medios de comunicación, sin que nos sea posible depositar todas las responsabilidades en los líderes o en las formaciones políticas.

Éstas son, en definitiva, algunas de las reflexiones que me asaltan en la celebración de nuestro 20º aniversario, con el que apenas soñábamos en la madrugada de mayo de 1976 que alumbró por vez primera la edición de este diario. Sería una tontería decir que no me siento orgulloso de haber contribuido desde él a la pérdida del miedo, aunque me gustaría que pudiéramos ser hoy más efectivos en la prédica de la solidaridad. Tampoco creo que ésta se haya desvanecido para dar paso a una juventud más egoísta y con mayor sentido de la inmediatez, como algunos acusan. Todo lo contrario. Por supuesto que hoy el mundo va más deprisa y que tenemos que andar corriendo detrás de la realidad, no se nos escape. Pero yo veo que hay ahora muchas cosas mejores que las que había entonces, y no sólo en el sentido material : pienso que se respetan más los derechos de las mujeres y los niños, que se defiende mejor a las minorías, que se denuncia el racismo, que se predica la tolerancia y se ejercen los derechos ciudadanos. En estas condiciones, es preciso reconocer que la juventud de ahora es mejor que la que nosotros vivimos y, pese a las incógnitas sobre la política de empleo, tiene

también un futuro más prometedor. En fin, lo único que merece la pena recordarles es que nada de esto ha sido gratis para nadie y que la libertad de los españoles no es el fruto de un regalo, sino una conquista reciente que no conviene descuidar.

Juan Luis Cebrián, « Nostalgia del consenso y defensa del futuro », *El País semanal*, número extra. : « El País 20 años », domingo 5 de mayo de 1996.

**CAPES EXTERNE et CAFEP ESPAGNOL
Session 2012**

**EPREUVE D'ADMISSION n°2
EPREUVE SUR DOSSIER**

PREMIERE PARTIE (14 POINTS) : ETUDE DE DOSSIER

En español, destaque una problemática y proponga una reflexión sobre el tema mencionado a partir del estudio de los tres documentos y de su puesta en relación.

Tema: Representaciones de México.

Documento 1: Portada de la revista mexicana *Futuro*, marzo de 1940.

Documento 2: Fragmento de *El Laberinto de la soledad* de Octavio Paz, 1950.

Documento 3: Fragmento de “El peso de una imagen: México”, artículo de Mauricio Tenorio Trillo, 2010.

Lectura: Documento 3 desde “Por leer...” (l.30) hasta “...individualismo.” (l. 41).

Documento 1: Portada de la revista mexicana *Futuro*, marzo de 1940.



Documento 2:

Fragmento de *El Laberinto de la soledad* de Octavio Paz, 1950.

La minoría de mexicanos que poseen conciencia de sí no constituye una clase inmóvil o cerrada. No solamente es la única activa –frente a la inercia indoespañola del resto– sino que cada día modela más el país a su imagen. Y crece, conquista a México. Todos pueden llegar a sentirse mexicanos. Basta, por ejemplo, con que cualquiera cruce la frontera para que,
5 oscuramente, se haga las mismas preguntas que se hizo Samuel Ramos en *El perfil del hombre y la cultura en México*. Y debo confesar que muchas de las reflexiones que forman parte de este ensayo nacieron fuera de México, durante dos años de estancia en los Estados Unidos. Recuerdo que cada vez que me inclinaba sobre la vida norteamericana, deseoso de encontrarle sentido, me encontraba con mi imagen interrogante. Esa imagen, destacada sobre
10 el fondo reluciente de los Estados Unidos, fue la primera y quizá la más profunda de las respuestas que dio ese país a mis preguntas. Por eso, al intentar explicarme algunos de los rasgos del mexicano de nuestros días, principio con esos para quienes serlo es un problema de verdad vital, un problema de vida o muerte.

Al iniciar mi vida en los Estados Unidos residí algún tiempo en Los Ángeles, ciudad habitada por más de un millón de personas de origen mexicano. A primera vista sorprende al viajero –además de la pureza del cielo y de la fealdad de las dispersas y ostentosas construcciones– la atmósfera vagamente mexicana de la ciudad, imposible de apresar con palabras o conceptos. Esta mexicanidad –gusto por los adornos, descuido y fausto, negligencia, pasión y reserva–
15 flota en el aire. Y digo que flota porque no se mezcla ni se funde con el otro mundo, el mundo norteamericano, hecho de precisión y eficacia. Flota, pero no se opone; se balancea, impulsada por el viento, a veces desgarrada como una nube, otras erguida como un cohete que asciende. Se arrastra, se pliega, se expande, se contrae, duerme o sueña, hermosura harapienta. Flota: no acaba de ser, no acaba de desaparecer.

Documento 3: Artículo de Mauricio Tenorio Trillo, “El peso de una imagen: México”, 2010.

El nombre “México”, antes de 1910, no evocaba por fatalidad las imágenes hoy obligatorias de un mural de Diego Rivera o del colectivo fiesta, siesta, sombrero, pistola y Frida Kahlo. En ese otro México, el novelista de más fama, Federico Gamboa, aventuró el personaje del pintor Salvador Arteaga, protagonista de *Reconquista* [1908]. El sueño de Arteaga era pintar no la
5 esencia de un México bucólico y milenario, sino el empalme de tiempos y espacios que formaba la pujante Ciudad de México. Quería que “el pincel lograra el prodigio”, que un óleo atrapase “los sufrimientos y las satisfacciones de los pobladores sucesivos” de la ciudad. Pero “la piedra rehusábase a confesar”. Hundido en la pobreza, Arteaga renuncia a su ilusión y se entrega a un arte de público claro y estable. Pinta, pues, para la revista *The Outlook* de
10 Chicago. “¿Qué es lo que solicita ese ‘Out...demonios’?”, se pregunta Arteaga en la novela. “Sencillamente que un pintor mexicano le envíe una galería de tipos nacionales, lo más característicos, lo que nos presta sello individual, lo que nos define e impide que se nos confunda con ningún otro pueblo de la Tierra ¿no es eso?”. Y responde:

15 ¡No seré yo quien saque a la luz nuestros defectos y dolencias!... no quiero que nos ocurra lo que a España, a la que el primer pintamonas, con figurar un muñeco de calañés, manta cordobesa, navaja al cinto y castañuelas en las manos, cree que ya la representó y se queda tan campante. ¡No! ¿Quiéren mexicanos? Mexicanos tendrán.

Y, en efecto, *habemus* mexicanos: una imagen asentada y estable de México y los mexicanos brota de la historia de las artes e ilustraciones mexicanas a lo largo de la primera mitad del
20 siglo XX. Es una imagen compuesta de alusiones, temas y motivos repetidos una y otra vez, clichés repetidos una y otra vez hasta hacernos impensable la idea “México” sin recurrir a

tales alusiones, temas, motivos y *clichés*. El personaje de Gamboa prometía no hacer de México la España de Washington Irving, pero para 1950 México era por seguro el de Rivera, Siqueiros, Orozco, Posada, el de la comercialización de artes populares más o menos estereotipadas, el de motivos aztecas y mayas repetidos hasta el cansancio: una imagen de mucho más éxito cultural y comercial – reconocida y consumida, dentro y fuera del país – que la España que pintara Joaquín Sorolla en los techos de la *Hispanic Society* en Nueva York.

Por leer tanta literatura de comentaristas y viajeros en 1880 y 1940, a mí me dio por llamar a esta imagen relativamente fija “la Atlántida morena”; esto es: un lugar imaginario, cuya realidad esencial no es topográfica ni histórica. Por decirlo en un tris: una idea de México que no bien se acaba de pronunciar en castellano o en otras lenguas ya evoca nopales, cactus, tradición milenaria, comunidades indígenas prístinas y solidarias, sombreros, pistolas, pirámides toltecas, aztecas o mayas, revolución, siesta, lentitud, pasado siempre presente, anti-mecanización, mestizaje... De hecho, México, como la Atlántida de varias generaciones de viajeros, activistas, escritores y artistas del mundo, con frecuencia se revela el escape de casa, del industrialismo, de la persecución de pacifistas y socialistas, de la comunidad perdida, de la decadencia de Occidente. Se revela también un escapar constante de, por ejemplo, Nueva York o París o a Taos o de ahí a la Ciudad de México, de ahí a Tepoztlán o a Tehuantepec, porque para existir la Atlántida exige escapar en busca de la autenticidad necesaria ante lo falso de todo aquello que, se cree, no es México – modernidad, mecanismo, individualismo... Desde fuera, pues, la Atlántida se construye y se pide. Pero también de adentro hacia afuera, por eso son tan duraderos sus ecos: de ahí artistas que experimentan con todo lo posible, pero que por convicción, por nacionalismo o por simple ley de la oferta y la demanda nutren la más o menos fija noción de una Atlántida morena.

45

CAPES EXTERNE et CAFEP ESPAGNOL
Session 2012

EPREUVE D'ADMISSION n°2
EPREUVE SUR DOSSIER

PREMIERE PARTIE (14 POINTS) : ETUDE DE DOSSIER

En español, destaque una problemática y proponga una reflexión sobre el tema mencionado a partir del estudio de los tres documentos y de su puesta en relación.

Tema: Violencia y democracia

Documento 1: Secuencia de la película *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* (1980) de P. Almodóvar.

Documento 2: Fragmento de Manuel Vázquez Montalbán, *Crónica sentimental de la transición* (1985), Barcelona, DeBolsillo, 2010, pp. 104-105.

Documento 3: Fotografía de Manel Armengol, *Primavera de 1976. Contundencia policial frente a los manifestantes pro-amnistía en el paseo de Sant Joan en Barcelona*.

Lectura: Documento 2, desde el principio hasta "...libertad." (l. 12)

Documento 1:

Secuencia de la película *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* (P. Almodóvar, 1978-1980).

Radio: ¿Usted es Matilde? - No, soy Angelines. - Ah, hola Angelines - ¿Pilar? Hola. Un momentito - Muy bien. Vamos a ver, Angelines es la que firma la carta. - A ver, dígame - Buenas tardes - Buenas tardes.

Juan: Ya es desgracia ser hermano de un policía, pero ser hermano gemelo es el colmo.
5 Siempre me dan a mí las tortas.

Policía: Este país, con tanta democracia no sé dónde vamos a llegar. Hay que darles un escarmiento a esos comunistas. Déjalo de mi cuenta.

Juan: Mira, el perjudicado soy yo y no quiero publicidad. Muchas gracias. Tranquilo.

Policía: Si llega a pasarme a mí saco la pistola y los acribillo a balazos.

10 **Juan:** ¿Sabes lo que tendrías que hacer tú para que no me volviera a pasar nada de esto a mí? Iros de aquí, que no sé para qué os habéis comprado la casa del parque de Lisboa.

- Policía:** De esta casa nos mudaremos cuando nos convenga. Tenemos el mismo derecho tú, que yo, que Luci, ¿te enteras?
- Juan:** Muchas gracias. No, no esperaba otra cosa de ti. ¿Te has olvidado ya de que os avalé yo las letritas ¿no? ¿Sabes lo que te digo?, que me voy yo, y ahora mismo.
- 15 **Luci:** ¡Juan! No te pongas así.
- Juan:** No Luci, perdona. Contigo no va nada. Tú, bastante desgracia tienes por haberte casado con ése.
- Luci:** Si es que todavía no te has tomado el café.
- 20 **Juan:** ¿Crees que puedo? Pediré un traslado a Canarias. Allí no creo que te conozcan. Nadie nos confundirá.
- Luci:** Tiene razón. Deberíamos dejarle solo. Además, no sé para qué nos hemos comprado el piso entonces.
- Policía:** Tú, ¡cállate! Eso no son cosas de mujeres.

Documento 2:

Fragmento de Manuel Vázquez Montalbán, *Crónica sentimental de la transición*.

- La etapa de Fraga al frente del ministerio fue calificada por Emilio Attard como una combinación de «diálogo y porrazos». Y ocurrió lo que tenía que ocurrir: a las cinco en punto de la tarde, la hora en que empiezan las corridas en España, un día de marzo, en Vitoria. La lucha obrera había sido duramente reprimida por las fuerzas del orden
- 5 público, pero aquella tarde, desbordados los efectivos de la Policía, sustituyendo las balas de goma y los gases lacrimógenos por balas de verdad contra los 5.000 manifestantes que habían acudido a la iglesia de San Francisco de Asís, en el barrio de Zaramaga. Francisco Aznar, 17 años; Pedro María Martínez Ocio, 37; Romualdo Barroso Chaparro, 19, fueron los tres muertos in situ, pero dos manifestantes más
- 10 morirían horas después como consecuencia de las heridas, y aquellos cinco cadáveres dejaron estupefacto a un país que trataba de abarcar la falta de correlación entre los cambios evidentes y las cargas de fusilería contra los manifestantes de la libertad. Fraga no estaba en España y sus propagandistas han tratado de cargar la responsabilidad de los muertos de Vitoria al ministro de Gobernación en funciones, Adolfo Suárez. Martín
- 15 Villa exculparía totalmente años después al duque de Suárez. Los trasposos de competencias coyunturales eran formales y el aparato del ministerio funcionaba implacablemente con o sin Fraga, con o sin Suárez. Los muertos de Vitoria eran las víctimas de una mentalidad represiva fascista, aunque Fraga, a su vuelta, en la misma Vitoria, después de haber sido increpado y casi zarandeado por familiares de los heridos
- 20 y los muertos, dijo: «Pero yo, desde luego, no estoy dispuesto a pasar porque ahora nos digan “ustedes tienen la culpa”. La tenemos todos».

Documento 3:



Manel Armengol, *Primavera de 1976. Contundencia policial frente a los manifestantes pro-amnistía en el paseo de Sant Joan en Barcelona.*



ANNEXE 3

Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable

AGIR 1

DEUXIEME PARTIE (6 POINTS) : AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT
ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE

La loi de 1998 a instauré un délit de bizutage :

« Hors les cas de violences, de menaces ou d'atteintes sexuelles, le fait pour une personne d'amener autrui, contre son gré ou non, à subir ou à commettre des actes humiliants ou dégradants lors de manifestations ou de réunions liées aux milieux scolaire et socioéducatif est puni de six mois d'emprisonnement et de 7 500 euros d'amende ».
Article 225-16-2 du Code Pénal

Dans le lycée dans lequel vous enseignez, certains élèves de classe préparatoire évoquent « la tradition » pour se livrer à un bizutage des nouveaux élèves.

Vous êtes témoin d'une scène de bizutage devant le lycée. Que faites-vous ?

Selon vous, comment un enseignant peut-il faire face aux phénomènes de violence scolaire ?

AGIR 2

DEUXIEME PARTIE (6 POINTS) : AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT
ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE

Le chef de l'établissement dans lequel vous êtes nommé demande à l'ensemble des professeurs, l'utilisation systématique du cahier de textes numérique.

- En quoi cet usage peut-il apporter une aide aux différents acteurs de la communauté éducative ?
- Quel intérêt peut-il avoir pour les familles et les élèves ?

DEUXIEME PARTIE (6 POINTS) : AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT
ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE

L'article L 111 du code de l'éducation stipule:

« L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances (...) »

Dans le cadre de votre discipline d'enseignement, comment pensez-vous pouvoir prendre en compte cette recommandation ?

Au sein de votre établissement, quel rôle pouvez-vous jouer ?

DEUXIEME PARTIE (6 POINTS) : AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT
ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE

Dans l'arrêté du 19 décembre 2006 « Les compétences professionnelles des Maîtres », il est écrit : « Le professeur maîtrise des connaissances relatives à la gestion des groupes et des conflits ».

En classe de collège, un élève refuse de sortir ses affaires et de travailler.

- Que pensez-vous qu'il soit le plus opportun de faire pendant la classe ?
- Que faites-vous à l'issue du cours ? A qui en parlez-vous ?

DEUXIEME PARTIE (6 POINTS) : AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT
ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE

L'article L 111 du code de l'éducation stipule:

« L'éducation est la première priorité nationale. (...) L'école garantit à tous les élèves la maîtrise de la langue française. »

Dans le cadre de votre discipline d'enseignement, comment pensez-vous pouvoir prendre en compte cette recommandation ?

Au sein du collège dans lequel vous enseignez, quel rôle pouvez-vous jouer ?

DEUXIEME PARTIE (6 POINTS) : AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT
ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE

Vous êtes nommé en lycée dans un établissement où vous n'avez que 16 heures d'espagnol à dispenser. Le proviseur vous demande de proposer de compléter votre service au sein de l'établissement en privilégiant le travail en interdisciplinarité.

- Quels sont les dispositifs dans lesquels vous pouvez intervenir ?

- En tant que professeur de langues vivantes, que pouvez-vous apporter aux élèves qui vous sont confiés ?

DEUXIEME PARTIE (6 POINTS) : AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT
ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE

L'un des axes du contrat d'objectif d'un collège est le suivant : « Assurer à tous les élèves la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences ».

Dans ce cadre, votre collège souhaite faire l'expérimentation à la rentrée d'une classe sans notes.

- En tant que professeur de langue, quelle contribution pourriez-vous apporter au sein de l'équipe pédagogique pour nourrir la réflexion ?
- Que mettez-vous en place pour que le niveau de l'élève puisse être apprécié, notamment dans le bulletin scolaire ?

DEUXIEME PARTIE (6 POINTS) : AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT
ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE

Dans le collège où vous enseignez, des réunions parents-professeurs sont organisées une fois par trimestre pour les classes de quatrième et de troisième dont vous avez la charge.

Selon vous, ces réunions présentent-elles un intérêt ? Justifiez votre réponse.

Quels points vous semble-t-il utile d'aborder avec les parents (individuellement ou en réunion générale) ?

Avec qui prépareriez-vous éventuellement ces réunions ?

DEUXIEME PARTIE (6 POINTS) : AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT
ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE

En classe de Troisième, une équipe pédagogique dont vous faites partie envisage de construire un projet à l'international en Espagne.

Vous indiquerez de quel type peut être ce projet et quel peut en être l'intérêt.

Avec qui préparez-vous ce projet et quel peut être le rôle du professeur de langue vivante ?

DEUXIEME PARTIE (6 POINTS) : AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT
ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE

Dans l'arrêté du 19 décembre 2006 « Les compétences professionnelles des Maîtres », il est écrit :

« Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur à prendre en compte la dimension civique de son enseignement. »

Comment pensez-vous pouvoir intégrer cette dimension civique dans l'enseignement d'une langue vivante ?

Comment, par exemple, pourriez-vous prendre en compte cette dimension avec une classe de collège ?

DEUXIEME PARTIE (6 POINTS) : AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT
ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE

Le chef d'établissement vous demande d'intervenir dans le cadre du tutorat.

Pouvez-vous vous soustraire à cette demande ?

En quoi consiste, selon vous, le rôle de tuteur et quelle peut être la place du professeur de langues vivantes dans ce dispositif?

DEUXIEME PARTIE (6 POINTS) : AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT
ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE

Vous êtes en poste dans un lycée faisant partie d'un réseau ECLAIR [Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite]; l'un des axes du projet d'établissement est l'ouverture culturelle. Dans cette perspective, le chef d'établissement demande aux professeurs de langues vivantes d'envisager la création d'un ciné-club.

- En quoi cette action peut-elle contribuer à améliorer le climat scolaire et faciliter l'égalité des chances ?

- Comment la mise en place du ciné-club peut-elle favoriser l'organisation de travaux interdisciplinaires et la conduite de projets particuliers ?