



Concours du second degré
Rapport de jury

Concours : AGREGATION INTERNE ET CAERPA

Section : ESPAGNOL

Session 2014

Rapport de jury présenté par

M. Karim BENMILOUD

Professeur à l'Université Paul Valéry - Montpellier III
Institut Universitaire de France

Président du jury

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

**CE RAPPORT A ÉTÉ ÉTABLI SOUS LA RESPONSABILITE DU PRÉSIDENT DU
JURY ET AVEC LA COLLABORATION DE :**

Catherine GUILLAUME
Marie-José HANAÏ
Amélie PIEL
Antonio MARTIN SANCHEZ

Composition du jury

Président :

Karim BENMILOUD, Professeur des Universités, Université Montpellier III - IUF

Vice-présidentes :

Catherine GUILLAUME, IA-IPR, Rectorat d'Orléans-Tours

Marie-José HANAÏ, Professeure des Universités, Université de Rouen

Secrétaire du jury :

Albin CATTIAUX, IA-IPR, Rectorat de Lille

Membres :

Marta CUENCA, Professeure agrégée CPGE, Lycée Montaigne (Bordeaux)

Xavier DEBLEDS, Professeur agrégé, Lycée Maurice Ravel (St Jean de Luz)

Carine DISERVI, Professeure agrégée, Lycée Charles Gide (Uzès)

Raphaël ESTEVE, Professeur des Universités, Université Bordeaux Montaigne

Thomas EVELLIN, Professeur agrégé, Lycée Pablo Picasso (Fontenay-sous-Bois)

Carine FAUVET, Professeure agrégée, Lycée Grandmont (Tours)

Jeannette GARCÍA-VILA, Professeure agrégée, Lycée Diderot (Narbonne)

Yannick HERNANDEZ, Professeur agrégé, Lycée François Arago (Perpignan)

Carmen LALANDE, IA-IPR, Rectorat d'Orléans-Tours

Alba LARA-ALENGRIN, Maître de Conférences, Université Paul Valéry – Montpellier 3

Gérald LARRIEU, IA-IPR, Rectorat de Limoges

Agnès LELIEVRE, IA-IPR, Rectorat de Caen

Isabelle MARTINEZ, Professeure agrégée, Lycée Ozenne (Toulouse)

Antonio MARTIN SANCHEZ, Professeur agrégé CPGE, Lycée Montaigne (Bordeaux)

Yolanda MILLAN, Professeure agrégée, Lycée Pothier (Orléans)

Christine OROBITG, Professeure des Universités, Aix-Marseille Université

Marie-Agnès PALAISI-ROBERT, Maître de Conférences HDR, Univ. de Toulouse Le Mirail

Fabrice PARISOT, Professeur des Universités, Université de La Réunion

Céline PEGORARI, Maître de Conférences, Université Paul Valéry – Montpellier 3

Manuelle PELOILLE, Maître de Conférences HDR, Univ. Paris Ouest/Nanterre/La Défense

Raphaële PLU-JENVRIN, Maître de Conférences, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle

Olivier RUAUD, Professeur agrégé, Lycée La Merci (Montpellier)

Frédéric VERNON, Professeur agrégé, Lycée Balzac (Tours)

Emmanuel VINCENOT, Maître de Conférences, Université François Rabelais – Tours

Le bilan du Président

Session 2014

Pour cette quatrième et dernière session de mon mandat, je commencerai une nouvelle fois par quelques données chiffrées. En 2014, les postes offerts au concours de l'agrégation interne d'espagnol sont restés stables, puisque **35 postes** étaient à pourvoir (25 pour le public et 10 pour le privé), contre **38 postes** en 2013 (28 + 10). Rappelons que lors des deux années précédentes, il n'y en avait que 29 en 2011 (24 + 5) et 30 en 2012 (25 + 5). De ces résultats, globalement en hausse depuis deux ans, nous ne pouvons d'abord que nous réjouir, tant les collègues méritant d'évoluer dans la carrière sont nombreux.

Il y a une nouveauté cette année, puisque si les résultats du public sont stables (et même en légère hausse) par rapport aux années précédentes, et se situent à un niveau plus qu'honorable, les résultats du concours privé sont, eux, en baisse. **Pour le public, en 2014**, la moyenne du dernier admissible s'élève en effet à **10,75/20** (composition + traductions), et celle du dernier admis à **09,96/20** (total écrits + oraux). Pour mémoire, voici le bilan des quatre dernières années pour le public :

2011 : 10,38/20 (dernier admissible) → 09,25/20 (dernier admis)

2012 : 10,13/20 (dernier admissible) → 09,04/20 (dernier admis)

2013 : 10,38/20 (dernier admissible) → 09,83/20 (dernier admis)

2014 : 10,75/20 (dernier admissible) → **09,96/20** (dernier admis)

En revanche, pour le privé, les résultats sont en baisse : **en 2014**, la moyenne du dernier admissible du privé n'était que de **08,25/20** (composition + traductions), et, surtout, celle du dernier admis à **08,08/20** (total écrits + oraux), soit près de deux points au-dessous du concours public.

Comme lors de la session 2013, cependant, il ne fait guère de doute que la baisse sensible des moyennes du privé est due au plus grand nombre de postes offerts au concours (5 en 2012, contre 10 en 2013 et en 2014). Rappelons, à toutes fins utiles, les statistiques et les moyennes du concours pour le privé sur les quatre dernières sessions :

2011 : 10/20 (dernier admissible) → 09,58/20 (dernier admis)

2012 : 09,63/20 (dernier admissible) → 09,47/20 (dernier admis)

2013 : 08,25/20 (dernier admissible) → 08,55/20 (dernier admis)

2014 : 08,25/20 (dernier admissible) → **08,08/20** (dernier admis)

Comme on peut le constater, l'agrégation interne d'espagnol reste un concours sélectif, difficile et exigeant, raison pour laquelle l'ensemble du jury ne saurait trop recommander aux candidates et aux candidats un travail régulier dans leur préparation, une étude approfondie de toutes les questions au programme et une attention toute particulière aux nombreux conseils qui leur sont prodigués dans ce rapport.

Puissent les candidat-e-s qui n'ont pas été reçu-e-s lors des précédentes sessions trouver ici, une nouvelle fois, des conseils qui leur seront précieux pour améliorer leurs chances de réussite s'ils/elles se représentent au concours. Qu'ils/elles sachent que c'est

en affinant leur préparation et en adaptant au mieux leurs prestations aux exigences du concours qu'ils/elles mettront toutes les chances de leur côté pour être reçu-e-s.

En tout état de cause – répétons-le ici – qu'ils/elles sachent qu'il ne faut pas qu'ils/elles se découragent, et que l'on peut tout à fait être lauréat-e du concours après plusieurs échecs successifs, comme le prouvent tous les ans des candidat-e-s qui ont persévéré et qui finissent par être admis-e-s.

Puisque voici venue pour moi l'heure du bilan, je tiens ici à remercier chacune et chacun des membres du jury pour leur disponibilité et leur investissement dans l'organisation de cet exigeant concours, ainsi que leur riche contribution à ce dernier rapport de mon mandat. Comme les précédents, ce rapport est en effet le fruit des réflexions que nous avons menées collectivement tout au long de cette session 2014, mais aussi au cours des trois précédentes sessions 2011, 2012 et 2013.

J'espère donc que les candidat-e-s, qu'ils/elles aient ou non été lauréat-e-s de l'agrégation interne d'espagnol, y trouveront matière à réflexion, tant dans le domaine strictement linguistique (grâce aux propositions de corrigés des épreuves de traduction) que, au sens large, dans les domaines disciplinaires et pédagogiques, qui constituent les deux piliers qui structurent ce concours interne.

A l'heure de passer le témoin à la nouvelle présidente, qu'il me soit enfin permis d'ajouter, à titre personnel, combien cette expérience aura été riche et stimulante sur le plan intellectuel et humain. Avec les membres du directoire – Catherine GUILLAUME et Marie-José HANAÏ, Vice-présidentes, et Albin CATTIAUX, Secrétaire général, que je tiens ici à remercier chaleureusement pour tout le travail accompli –, et avec tous les membres du jury qui sont parvenus au terme de leur mandat, nous souhaitons également à Madame Caroline Pascal, Inspectrice Générale, qui nous succède à la présidence de ce concours pour la session 2015, avec un nouveau directoire et un jury largement renouvelé, un mandat aussi passionnant que celui qui vient de s'achever pour nous.

Karim BENMILOUD

Président du jury de l'agrégation interne d'espagnol (2010-2014)

MODALITÉS DES ÉPREUVES

Modalités des épreuves à compter de la session 2002

Arrêté du 21-2-2001

Vu D. n° 72-580 du 4-7-1972 mod.; A. du 12-9-1988 mod.

Article 1 - À l'annexe I de l'arrêté du 12 septembre 1988 susvisé fixant les épreuves de certaines sections du concours externe de l'agrégation, les dispositions ci-après, relatives à la section géographie, sont insérées entre les dispositions concernant, d'une part, la section lettres modernes, et d'autre part, la section langues vivantes étrangères :

Article 2 - À l'annexe II de l'arrêté du 12 septembre 1988 susvisé fixant les épreuves des sections du concours interne de l'agrégation, les dispositions relatives à la section langues vivantes sont remplacées par les dispositions suivantes :

Section langues vivantes étrangères

A - Épreuves écrites d'admissibilité

1) Composition en langue étrangère portant sur le programme de civilisation ou de littérature du concours (durée : sept heures ; coefficient 1).

2) Traduction : thème et version assortis de l'explication en français de choix de traduction portant sur des segments préalablement identifiés par le jury dans l'un ou l'autre des textes ou dans les deux textes (durée : cinq heures ; coefficient 1).

B - Épreuves orales d'admission

1) Exposé de la préparation d'un cours suivi d'un entretien (durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure maximum [exposé : quarante minutes maximum ; entretien : vingt minutes maximum] ; coefficient 2).

L'épreuve prend appui sur un dossier composé d'un ou de plusieurs documents en langue étrangère (tels que textes, documents audiovisuels, iconographiques ou sonores) fourni au candidat.

2) Explication en langue étrangère d'un texte extrait du programme, assortie d'un court thème oral improvisé et pouvant comporter l'explication de faits de langue. L'explication est suivie d'un entretien en langue étrangère avec le jury (durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure maximum [exposé : trente minutes maximum ; entretien : trente minutes maximum] ; coefficient 2)

Une partie de cet entretien peut être consacrée à l'écoute d'un court document authentique en langue vivante étrangère, d'une durée de trois minutes maximum, dont le candidat doit rendre compte en langue étrangère et qui donne lieu à une discussion en langue étrangère avec le jury.

Les choix des jurys doivent être effectués de telle sorte que tous les candidats inscrits dans une même langue vivante au titre d'une même session subissent les épreuves dans les mêmes conditions.

Article 3 - L'arrêté du 23 octobre 1975, modifié par les arrêtés des 14 novembre 1979 et 17 septembre 1986, définissant les épreuves du concours externe de l'agrégation de géographie est abrogé.

Article 4 - Les dispositions du présent arrêté prennent effet à compter de la session de l'année 2002 des concours.

(Publié au BO n° 12 du 22-03-2001)

ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

Rapport sur la Composition en Langue Étrangère

établi par Marie-José Hanai¹

Sujet :

En su análisis de la producción novelesca de Sergio Pitol, Maricruz Castro Ricalde escribe con respecto a *El desfile del amor*, en su libro *Ficción, narración y polifonía. El universo narrativo de Sergio Pitol* (2000):

“[...] todo el texto es una enorme reflexión sobre el poder de la ficción literaria por encima de cualquier otro método científico. Frente al espíritu analítico de Miguel del Solar se despliega un abanico festivo: el caos, la exuberancia, la sinrazón, el azar de los demás personajes. Sólo la visión organizadora de la ficción literaria puede aportarle al lector las respuestas que no obtiene Del Solar, con todo y su lógica proveniente de la historia, proveniente de la realidad.”

Apoyándose en referencias precisas al texto, usted dirá en qué medida este enfoque nos permite apreciar, entre otros aspectos, la dimensión metaficcional de la novela de Sergio Pitol.

Le roman de Sergio Pitol, mis au programme des sessions 2013 et 2014 du concours, n'est certes pas facile à aborder – il a pu ainsi décourager certains candidats –, il fait partie de ces textes de « jouissance » dont parle Roland Barthes, et il exige du lecteur plusieurs lectures, chacune révélant son lot de découvertes dans un univers fictionnel hautement complexe – richesse subtile qui a pu conquérir certains autres candidats. Au fil de ses plongées dans le roman, le lecteur cherche à comprendre, à agencer les épisodes de l'enquête et les éléments de l'énigme criminelle, à confronter passé et présent de la diégèse, à lier, donc, ce qui apparaît délié. Mettre de l'ordre dans le désordre carnavalesque du défilé pitolien est une tentation inévitable. Mais le lecteur se rendra compte que le désordre génère sa propre logique, inversée par rapport à la norme, à la raison, et que cette logique de la folie, au cœur de la création fictionnelle, est bien plus riche que celle de l'enquête policière et de la recherche historiographique. C'est cette dynamique que la citation de Maricruz Castro Ricalde permettait de considérer.

Constatons tout d'abord que la plupart des candidats de cette session avaient satisfait à l'exigence de lecture et relecture du roman et travaillé la question, ce dont le jury se félicite. Pour le petit nombre ayant fait l'impasse, il convient de rappeler que les domaines de recherche ou de spécialité des correcteurs n'influent en rien sur leur capacité à repérer l'absence de travail sur l'œuvre ou de maîtrise des outils nécessaires à son analyse rigoureuse : ainsi, il ne servait à rien de rendre une copie de quelques pages où l'on essayait vaguement de faire la différence entre réalité et fiction, ou bien pire, où l'on entraînait le correcteur dans une exaltation de l'amour en en faisant le ressort du roman de Pitol... L'étude de celui-ci a pu être réalisée en assistant à des cours et/ou en lisant des études et articles critiques. Rappelons néanmoins la nécessité de lire le roman soi-même et pas uniquement à travers les cours et les critiques ; les analyses dont on prend connaissance au cours de sa

¹ Je remercie vivement l'ensemble des membres du jury correcteurs de la dissertation, qui ont nourri et construit ce rapport par leurs multiples remarques.

préparation doivent être confrontées à une lecture réfléchie de l'œuvre, puis aux interrogations que fait naître le sujet.

Nous devons dans ce rapport insister, comme les précédents l'ont fait sur les sujets de dissertation 2011, 2012 et 2013, sur l'importance de la méthode dans l'organisation du travail. Certes, nous avons évoqué la satisfaction (la « jouissance ») que le lecteur tire de son voyage dans un univers exubérant, déréglé, chaotique... Mais les exigences du concours et de l'exercice de dissertation appelaient les candidats à raisonner, à mettre de l'ordre dans leurs connaissances du roman et à montrer leur capacité à réfléchir (donc à produire du sens) à partir d'un sujet qui, répétons-le, est toujours unique et demande qu'on l'analyse et qu'on s'intéresse précisément à ses enjeux sans le transformer en un prétexte vite oublié pour plaquer des plans tout faits ou dérouler des pans de cours (procédé qui, certes, s'accompagne d'une connaissance honnête de l'œuvre étudiée, mais qui ne peut se substituer à un véritable exercice de dissertation), et sans le lire trop hâtivement, ce qui a pu conduire à des erreurs de compréhension.

Le sujet proposé impliquait un temps d'explication de la citation de Maricruz Castro Ricalde, étape préalable indispensable – les rapports précédents l'ont déjà souligné – qui permettait de cibler l'intérêt de la réflexion suscitée et dont les éléments, synthétisés, pouvaient être repris avec profit dans l'introduction. C'est de cette explication précise de la citation que naît, redisons-le puisqu'il le faut, la problématique de la dissertation. Un sujet mal, peu ou pas du tout problématisé, donne lieu, le plus souvent, à des développements flous et non ciblés sur de véritables projets de démonstration en lien avec les questionnements générés par ce sujet. Nous évoquerons les défauts majeurs provoqués par une absence d'analyse cohérente de la citation (où il faut mettre en relation les termes et les idées, et non les morceler) et une difficulté à l'envisager sous l'angle proposé de la métafiction.

Un trop grand nombre de copies sont apparues comme des reprises de cours appris par cœur, que le candidat a restitués au gré de sa fantaisie. Il convient de rappeler ici que le sujet proposé n'est en aucun cas un prétexte pour réciter tout ce que l'on sait (ou ne sait pas) sur l'œuvre ou sur l'auteur. Ainsi, les candidats ont tenté de faire entrer à la force de la plume l'espace, le temps, les personnages, le carnavalesque, l'intertextualité, l'histoire, l'indétermination générique..., sans que cela aboutisse pour autant à quelque chose de concret et de construit. Les correcteurs ont regretté les développements axés autour de quelques éléments isolés du sujet (« la historia », « la realidad » / « el caos, la exuberancia », avec le plus souvent un effet catalogue) qui, parce qu'il n'avait pas été appréhendé dans son unicité, sa cohérence – c'est-à-dire non problématisé –, a fini par ne plus être traité du tout. Ces développements de type « exposé » ont été beaucoup trop nombreux, où les notions clés étaient présentées comme *faisant partie de l'œuvre*, mais jamais dans leur fonctionnement propre, interne. Il n'est donc ni pertinent, ni efficace, de repérer dans le sujet des parties du cours que le candidat récitera plus ou moins fidèlement en s'aidant d'un plan artificiellement construit sur une succession d'exposés de telles notions convoquées par le sujet mais déconnectées de la problématique qu'il induit.

Le morcellement et la sélection abusive conduisent à une vision partielle : certains candidats ne focalisent leur attention que sur un aspect majeur de la citation proposée, laissant de côté tout le reste, ce qui fait que ledit sujet n'est traité qu'en partie et ne saurait donc valablement constituer une dissertation. Ainsi, quelques productions ne portaient ici que sur l'intertextualité, d'autres que sur le carnavalesque, d'autres enfin que sur le personnage historien-détective Miguel del Solar ou sur le Minerva. Il était tout aussi vain de s'efforcer de plaquer sur telle ou telle notion présente dans le libellé complet du sujet – telles celles de « fiction », de « polyphonie » ou de « narration » – des éléments de cours que les candidats pensaient maîtriser davantage qu'un sujet qui leur posait problème, dans le mauvais sens de

l'expression. Bref, il faut bannir une démarche consistant à se présenter à l'épreuve avec certaines idées ou pistes préétablies à insérer absolument dans la dissertation : le sujet, perdu de vue, devient alors un prétexte, et le correcteur a l'impression que n'importe quel sujet aurait été adapté à « resservir » ce qui avait été vu à l'avance. La méthode de la dissertation implique le contraire de cette démarche : il faut partir du sujet, se confronter à lui, exposer ses potentialités et ses limites éventuelles, et ne pas hésiter à y revenir tout au long du travail afin de souligner le rapport du développement avec lui. La démarche même de la dissertation implique un raisonnement suivi, un parcours argumenté, mais trop de copies, même si elles permettent de voir que le candidat s'est intéressé à l'œuvre et à la question, manquent de ce fil directeur indispensable : les différents aspects de la citation (échec de Miguel del Solar, éventail de personnages carnavalesques, clés de lecture du roman) sont évoqués, mais non reliés entre eux et à un chemin de pensée qui doit chapeauter le tout. Cette absence de « liant » donne lieu à une écriture éclatée (le contraire même de la dissertation), voire parfois décousue.

De façon plus particulière, une lecture inattentive de la citation proposée a malheureusement produit deux erreurs de compréhension assez fréquentes dans les copies, qu'il faut signaler ici. Tout d'abord, de nombreux candidats ont tout simplement détourné cette citation en transposant au lecteur le « pouvoir » d'« organiser la fiction », transformant donc « el poder organizador de la ficción literaria » en « poder [del lector] de organizar la ficción literaria ». Cette façon de détourner le sujet n'est pas acceptable, et a été – fort logiquement – sanctionnée. Le jury a également constaté que la mauvaise compréhension de la concessive « con todo » (« [...] con todo y su lógica proveniente de la historia, proveniente de la realidad » = « a pesar de su lógica [...] ») a entraîné dans un nombre non négligeable de copies un lourd contresens sur le sujet, d'autant plus grave que la logique issue de l'histoire, de la réalité, a été attribuée au lecteur, ainsi aidé dans sa démarche d'organisation de la fiction littéraire.

Enfin, le terme clé de l'énoncé du sujet, la métافiction, a posé des problèmes. Cette dimension, au cœur du sujet, a parfois été oubliée. Lorsqu'elle a été prise en compte, la très grande majorité des candidats a omis de la définir, et certains ont confondu fiction et métافiction, ou bien ont réduit la métافiction à l'usage de l'intertextualité. Beaucoup d'autres ont réservé une partie à la mise en œuvre de cette notion dans le roman, comme si le reste n'était pas en rapport avec cet aspect global. La première phrase de la citation de Maricruz Castro Ricalde invitait à considérer la réflexion du texte sur lui-même (comment le texte est créé, comment il est conscient de lui-même comme produit fictionnel) comme axe principal de son écriture et de l'univers diégétique ainsi inventé. C'était la base de la réflexion attendue dans la dissertation.

Nous reprendrons à présent les étapes du travail afin d'en souligner l'importance et nous indiquerons les défauts majeurs constatés dans les copies.

- L'introduction

Cette partie du travail n'est pas une formalité. Pour le correcteur, elle constitue la garantie que le sujet a été non seulement *compris*, mais aussi *correctement appréhendé*. Rappelons qu'il est conseillé aux candidats de ne rédiger cette partie fondamentale du travail qu'en toute fin d'épreuve, lorsque le sujet a été pleinement appréhendé, maîtrisé, et traité.

L'introduction d'une dissertation suppose un certain nombre d'exigences auxquelles il serait souhaitable que les candidats souscrivent pour une meilleure lisibilité de leur travail. La plupart d'entre eux, par leur lecture des rapports précédents ou leur fréquentation d'ouvrages méthodologiques sur l'exercice concerné, sont au fait qu'une introduction doit se construire en quatre étapes : une contextualisation efficace qui permette de poser le sujet (et qui ne soit pas un récit de l'histoire romanesque), une présentation et une explication de la citation, une

proposition de problématique convaincante, une annonce claire du plan (distincte de la problématique). Toutefois, des copies encore trop nombreuses ne se sont pas pliées pas à cette structure, restant maladroitement, vagues, mal ciblées. En particulier, elles ont surpris le correcteur par un début *ex abrupto* en réécrivant la citation proposée en guise de sujet ; lorsqu'il y a eu tentative de contextualisation, le lien avec la citation n'était pas assez clair, ou il était inexistant : on a pu trouver alors de longues biographies de l'auteur, des considérations générales sur la littérature, la fiction, la métafiction ou sur toute l'œuvre narrative du romancier mexicain, puis, sans lien, la citation. Trop d'introductions obligent le correcteur à formuler des supputations quant à l'axe de réflexion choisi ou le déroulement que va suivre le travail : elles partent de la citation (sans qu'elle soit posée) pour proposer (quand il y en a une) une problématique et un plan, ou une problématique mais sans plan, ou bien encore un plan mais sans problématique. Lorsque celle-ci existe, elle est trop souvent peu explicite et peu ambitieuse. En règle générale, le candidat se contente de recopier la citation intégralement, puis, sans l'avoir analysée, sans en avoir montré les articulations et les implications, propose une problématique qui bien souvent reste dans le domaine de la schématisation la plus simple (ici par exemple « en qué medida *El desfile del amor* propone una enorme reflexión sobre el poder de la ficción » ; « en qué medida Sergio Pitol propone una reflexión sobre la metafiction », etc.). Parfois la difficulté de compréhension est accrue lorsque le candidat propose, en guise de problématique, toute une série de questions les unes à la suite des autres, dont on ne sait plus très bien à la fin ce qui constitue la vraie problématique ou si la dissertation va tenter de répondre à cette infinité de questions.

Lorsqu'une problématique a été dégagée, le plan annoncé n'a pas toujours été en adéquation parfaite avec cette problématique, de sorte que le correcteur a eu grand peine à s'y retrouver et à comprendre la logique interne de la pensée du candidat. On a souvent le sentiment que les éléments de l'introduction n'ont guère de liens entre eux, mais apparaissent comme une juxtaposition de paragraphes qui essaient de suivre tant bien que mal les recommandations des rapports de jury antérieurs. Rares ont été les copies qui ont fait preuve d'une véritable analyse du sujet, qui en ont démonté les mécanismes, qui en ont analysé les termes afin de dégager une véritable problématique. En d'autres termes, seule une *contextualisation* des notions clés du sujet dans l'œuvre (ou dans la lecture que l'on en aura faite) permet de les *articuler* de façon à *dégager une problématique* claire et convaincante.

- Le développement

Nous ne répéterons pas les considérations exposées plus haut quant à l'importance d'une vision complète du sujet, la nécessité de la problématisation, le lien constant du discours avec le sujet et entre les idées.

Rappelons que les parties de la dissertation doivent être équilibrées, s'enchaîner les unes aux autres au moyen de transitions qui ont pour but de synthétiser les éléments clés de la partie développée et d'annoncer la partie qui va suivre. Un retour à la citation proposée dans le sujet en début de partie est souvent le bienvenu, de même qu'une répétition de l'axe annoncé en fin d'introduction. À propos des exemples – explicitement demandés dans le sujet –, il serait bon que certains candidats pensent à en donner afin d'étayer leur démonstration et que d'autres sachent doser les citations instillées tout au long de leur dissertation afin de ne pas tomber dans un florilège pour le moins déconcertant.

Même si l'univers de Sergio Pitol est foisonnant et que le lecteur peut s'y perdre quelquefois, on ne saurait accepter dans les copies les trop nombreuses erreurs de transcription des noms des personnages, des auteurs (Sergio Pitol lui-même !) et des titres d'œuvres qui ont émaillé leurs pages. Ne citons en guise d'exemples qu'Ernst Lubitsch, dont le patronyme a connu bien des déformations, et *La huerta de Juan Fernández*, le titre de la comédie emblématique de Tirso de Molina, qui lui aussi a subi d'étranges transformations, non comparables à celle que s'autorise Pitol dans le titre du septième chapitre...

Enfin, au niveau de la correction de la langue, bien rares sont les copies qui sont écrites dans un espagnol sans faute, ce qui ne laisse pas d'être préoccupant. Nous signalerons l'oubli de la préposition « a » devant les COD de personne, les problèmes de rection, l'absence du subjonctif dans les complétives, l'oubli de la concordance des temps, les barbarismes, l'accentuation fautive (les accents écrits sont souvent trop peu marqués et presque systématiquement manquants sur les interrogatifs indirects). Il convient aussi de rappeler que la clarté visuelle d'une copie est un atout dont elle ne peut se passer, et que les brouillons, avec leur cortège de ratures, flèches, astérisques, absence de paragraphes, de sauts de ligne, sont du plus mauvais effet.

- La conclusion

Les conclusions servent à conclure. Voilà une évidence qui mérite sans doute d'être rappelée. Combien de conclusions auraient très bien pu fonctionner comme d'authentiques introductions. Or une conclusion doit faire la synthèse de ce qui a été analysé auparavant. Elle doit également répondre, autant que faire se peut, à la problématique dégagée en introduction (à condition qu'elle l'ait été) et enfin élargir le débat. Or l'on a pu constater que certaines sont extrêmement lapidaires quand d'autres sont d'une longueur extrême. Ce qui évidemment constitue un défaut qu'il conviendrait à l'avenir de rectifier.

Malgré toutes ces remarques négatives, nous ne manquerons pas de dire que les correcteurs ont eu le bonheur de lire certaines réflexions pertinentes, personnelles tout en s'appuyant à bon escient sur des lectures critiques, bien menées, ayant eu à cœur de partir du sujet pour s'interroger. Preuve en est que cet exercice est faisable, avec de l'entraînement certes, et que *El desfile del amor*, défi de lecture, est une expérience inoubliable pour le lecteur.

Nous proposons pour terminer ce rapport les éléments principaux (sans transcrire un corrigé complet) qui pouvaient guider les candidats dans leur travail sur le sujet de cette session. Nous tenons à développer l'analyse préalable de ce sujet, car comme nous l'avons souligné, il s'agit là d'une étape indispensable, tout comme l'introduction, pour la même raison. Nous nous contentons d'un plan légèrement explicité pour le reste.

Analyse du sujet :

– 2 pôles se détachent dans la citation proposée :

* le « pouvoir de la fiction littéraire », qui permet d'organiser (« visión organizadora ») = d'ordonner, de rendre cohérent selon sa propre logique un monde caractérisé par le désordre le plus échevelé (« el caos, la exuberancia, la sinrazón, el azar »). Ce monde diégétique est pluriel (« abanico ») et peut être rattaché à l'esprit du carnaval (« festivo »), dans l'orientation même donnée par Pitol qui fait de *El desfile del amor* le premier de ses romans du carnaval. Le désordre impliqué par les termes cités n'est ainsi pas connoté péjorativement, mais bien au contraire sublimé par la fête carnavalesque, qui est un temps de liberté et de création d'un monde parallèle.

* la science, la raison, l'historiographie (« método científico », « espíritu analítico », « lógica proveniente de la historia ») : méthode de la déduction (enchaînements logiques et rationnels) pour parvenir à la compréhension des faits et, *in fine*, à la vérité ou à la réalité de ce qui a eu lieu dans l'Histoire. Voir l'opération historiographique décrite par Michel de Certeau ou Paul Ricœur. Cette ambition rationnelle est fondée sur l'existence de la « réalité », une représentation unique et factuelle du monde. Les termes « historia » et « realidad » sont donnés comme équivalents dans la citation. Ils s'opposent au monde parallèle festif déployé par la folie, l'excès, le désordre, le hasard (absence de logique rationnelle) évoqués dans le premier pôle.

– L’opposition des notions ou concepts qui vient d’être mise en évidence s’articule sur la rencontre entre Miguel del Solar et « les autres personnages » : unicité sérieuse de la raison contre pluralité joyeuse de la folie.

– L’opposition se traduit aussi en termes de conflit et de victoire : « poder [...] por encima de », « [...] puede aportarle al lector las respuestas que no obtiene Del Solar ». La raison, l’analyse, la logique ne sont pas opérantes dans le monde fictionnel pitolien, n’apportant à l’historien-détective Del Solar ni la représentation souhaitée de la réalité historique ni le fin mot de l’énigme policière. La logique hasardeuse de la déraison permet au lecteur de dépasser le personnage qui lui sert de guide et d’accéder à une compréhension qui échappe jusqu’au bout au représentant fictionnel de la raison. L’inversion des valeurs qui dynamise la fête carnavalesque fonctionne ici avec cette victoire de la folie sur la raison.

– La ligne de force de l’idée exprimée dans cette citation semble donc résider dans la « réflexion » qui sous-tend l’ensemble du texte romanesque et à laquelle le lecteur est invité : **il s’agit de mesurer la puissance de création et de logique propre du monde fictionnel**. Ce dernier est sans conteste le résultat d’un travail intellectuel de l’écrivain, travail de raisonnement, d’argumentation, de construction (interne et externe, par le maniement de l’intertextualité) (voir le journal de l’auteur et les étapes de l’écriture du roman), travail qui lui permet de rivaliser avec les méthodes scientifiques (cf. « cualquier otro método científico »), et il met à l’honneur tout ce qui déconstruit une représentation logique de l’Histoire nationale et de la micro-histoire des habitants du Minerva. Ce n’est qu’en acceptant le défi de la fiction, fondé sur la logique de la folie, que le lecteur accèdera à une compréhension de la société, du monde et de la condition humaine.

Cette « énorme réflexion » que constitue le roman porte sur les potentialités mêmes de ce qui le définit comme œuvre de fiction, d’où l’orientation principale proposée dans la consigne : la dimension métafictionnelle du roman, qui englobe toutes les significations qu’on peut trouver à ce défilé. Pitol réfléchit et propose à son lecteur de réfléchir sur la capacité de la fiction à créer un univers autonome qui s’articule sur lui-même et fonctionne grâce à son désordre hyperbolique.

N.B. Définition de la métafiction : cf. par exemple Patricia Waugh : « *Metafiction* is a term given to fictional writing which self-consciously and systematically draws attention to its status as an artefact in order to pose questions about the relationship between fiction and reality »². On peut également citer Celia Fernández Prieto, qui attribue à la métafiction « un nivel de sentido global del texto que determina su estructura y sus opciones narrativas »³.

Introduction :

- Contextualisation (plusieurs possibilités)

*Intérêt de Pitol pour l’Histoire mexicaine parallèlement à sa dimension cosmopolite (illustrée par ses postes d’attaché culturel et d’ambassadeur) et à son goût profond pour l’Europe > au Mexique, il déplore au début des années 80 l’ignorance de la jeunesse concernant l’Histoire nationale (cf. une entrevue parue dans *La Jornada* le 12 avril 1985, « *El desfile del amor*, mi respuesta a un fenómeno de desdén por la historia »). Volonté de revitaliser cette Histoire en comblant la béance de l’ignorance, mais sa tactique ne consistera pas à écrire un livre d’Histoire : l’écrivain mettra en avant les potentialités de la fiction, plus

² Patricia Waugh, *Metafiction. The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*, London / New York, Methuen, 1984, p. 2. Je traduis : « *Métafiction* est un terme appliqué aux écrits fictionnels qui, de façon auto-consciente et systématique, attirent l’attention sur leur statut d’artéfacts, afin de poser des questions sur le rapport entre la fiction et la réalité. » Cette définition a l’avantage d’offrir aussi une confrontation entre le monde de la réalité (l’Histoire selon Del Solar, pour ce qui nous intéresse) et celui créé par l’écriture de fiction.

³ Celia Fernández Prieto, *Historia y novela : Poética de la novela histórica* (1998), Pamplona, Universidad de Navarra, 2003, p. 159, note 168.

apte selon lui à jouer sur les mystères historiques. Au cœur de la réflexion : que vaut-il mieux pour faire connaître l'Histoire aux jeunes Mexicains des années 80 : écrire un livre d'Histoire, rigoureux, bien ficelé, archives et documents à l'appui, ou une fiction littéraire qui joue de la parodie, de la carnavalisation, de la farce, des recours de l'humour en somme ? *El desfile del amor* pose bel et bien la question au lecteur.

> Une des raisons de l'écriture de ce premier roman du carnaval, qui organise une rencontre comique et tragique à la fois entre la rigoureuse historiographie désireuse de vérité et la démente invention d'histoires marquées par la farce. D'où l'appréciation de Maricruz Castro Ricalde sur le roman > citation.

*Un étranger en quête de vérité dans un monde empreint de mystère : c'est ainsi que Pitol définit dans son journal, qui suit les étapes de l'écriture de son roman *El desfile del amor*, la dynamique de construction de la trame et du personnage clé qu'est Miguel del Solar. L'intertextualité avec *Les âmes mortes* de Gogol est mise en évidence par l'auteur mexicain, qui s'amuse à faire évoluer l'identification professionnelle de son personnage, journaliste tout d'abord et historien ensuite (Journal, 25 décembre 1983). Les deux activités concernent de fait la recherche de la vérité, dont le caractère illusoire est révélé au cours d'une enquête scientifico-policière envahie par les mensonges d'histoires fictionnelles créées par les interlocuteurs délirants de l'enquêteur.

Tout le défi du roman consiste à confronter l'absence de vérité logique scientifique et la prolifération de versions inventées d'une époque et d'un fait divers intimement liés. Si l'on déplace le niveau diégétique des histoires extravagantes créées par les personnages interrogés à celui de la création d'une fiction littéraire, on s'intéressera à cette opinion de Maricruz Castro Ricalde > citation.

*Replacer le roman *El desfile del amor* dans l'architecture que Pitol lui-même dessine pour sa production fictionnelle, en particulier l'étape du triptyque carnavalesque. Tension entre des préoccupations sérieuses pour des questions existentielles et artistiques d'une part (présentes de façon évidente dans les deux romans précédents, *El tañido de una flauta* et *Juegos florales*, dont Pitol dit qu'ils sont « de corte existencial » dans son prologue au tome II de ses *Obras reunidas*, 2003), et une tonalité humoristique, qui va jusqu'au comique, au burlesque, au farcesque : art du renversement et du mélange, caractéristiques du carnaval.

C'est cette tension que l'analyse du roman par Maricruz Castro Ricalde met en évidence > citation.

*Monde fictionnel de Pitol : intensément nourri par son amour pour la littérature, qui pendant l'adolescence a comblé le vide creusé par la maladie. Univers littéraire comme un refuge et une porte ouverte sur la création d'une écriture personnelle complexe où l'intertextualité est pratiquée comme un jeu et un savoir à la fois. Pitol : nouvelliste, romancier, traducteur et essayiste > un auteur exigeant avec son propre travail d'écriture et un admirateur curieux de l'écriture – ou de l'art – des autres. Interrogation sur les vertus et les difficultés des textes de fiction pour dire le monde. Nombreux sont ceux de l'auteur qui engagent précisément une réflexion métafictionnelle, explorant le processus de leur élaboration et leur capacité à créer une réalité multiple, chatoyante de déraison et de désordre. En particulier, réflexion sur la métafiction historiographique (un des domaines majeurs de l'écriture postmoderne), mais aussi donc sur la métafiction littéraire de façon plus ample, réflexion sur l'acte d'écriture lui-même, sur ses enjeux.

Fiction littéraire : une voie fascinante de dévoilement ou révélation d'un chaos identitaire des êtres et de la réalité, et de construction paradoxale d'un ordre caché, comme l'analyse Maricruz Castro Ricalde à propos de *El desfile del amor* > citation.

- Explication de la citation

Une synthèse de l'analyse du sujet (cf. *supra*) pourrait insister sur l'un des intérêts majeurs de ce roman foisonnant de mystères, de discours délirants, mais aussi de références et de concepts ou notions : la démonstration métafictionnelle qu'il fait de l'infinie subtilité et justesse de la fiction, dont il est un produit, à créer une réalité autonome. Au-delà d'une période historique trouble et d'un fait divers criminel mystérieux, l'objet du roman consiste à questionner deux méthodes antagoniques d'explication du monde : l'ordre rationnel de la logique historiographique que voudrait incarner Del Solar en quête d'une vérité unique et le désordre carnavalesque des histoires racontées par ses interlocuteurs, dans leur pluralité et leur diversité. Les réponses aux questions ne se trouvent pas dans la réalité historique ou micro-historique, mais dans l'invention fictionnelle.

- Problématique

Considérer dans quelle mesure le roman peut être interprété comme une mise en fiction des méthodes dont l'ambition est d'organiser une représentation du monde et des relations humaines. Les objets qu'il questionne, sur lesquels il réfléchit, se situent au-delà de l'anecdote, de l'intrigue policière criminelle et des enjeux d'une période historique trouble du Mexique ; au-delà même de l'identité incertaine et ludique des individus dans un système social. Il s'interroge sur ses propres méthodes, confrontées à d'autres relevant également d'un travail de l'intellect et de l'écriture, pour rendre compréhensible l'incompréhensible. Ces méthodes mises en œuvre par le texte de fiction s'appuient sur un désordre qui génère sa propre logique totalisante. Mais jusqu'à quel point le monde expliqué par la fiction a-t-il un sens, une consistance et une efficacité ? La « vision organisatrice de la fiction littéraire » ne débouche-t-elle pas sur un questionnement d'elle-même, au même titre que les autres tentatives pour comprendre le monde ? En effet, la lecture de *El desfile del amor* instille en nous la tentation de l'unification, déçue par le principe majeur de la déconstruction, qui peut être également perçue comme une réjouissance. Le roman oscille ainsi entre une abdication de l'auteur face à la quête de vérité et une satisfaction toute esthétique.

- Plan proposé

- I) La confrontation entre la logique de l'historien et la folie des acteurs de l'Histoire
- II) La création d'une autre réalité, dont la logique se construit sur le désordre
- III) Pouvoir de la fiction littéraire : créer un vide, une absence d'explication ?

Développement :

I La confrontation entre la logique de l'historien et la folie des acteurs de l'Histoire

Mise en fiction de deux appréhensions du monde, de deux représentations de la réalité historique et humaine. La diégèse intègre en tant qu'éléments structurants les visions du monde véhiculées par les personnages, eux-mêmes représentants de certains types socio-historiques. La rencontre de Miguel del Solar et de ses interlocuteurs s'accomplit sur le mode de l'incompréhension et du débordement.

A) Impossibilité d'appliquer la méthode logique de l'historiographie

S'intéresser à l'échec de la méthode de l'historien. Voir l'opération historiographique décrite par Michel de Certeau (*L'écriture de l'histoire*) ou Paul Ricœur (*La mémoire, l'histoire, l'oubli*) : considérer les objets et les constituer en tant que sources, par un déplacement de leur lieu ; les comparer et les interroger ; bâtir des interprétations et leur donner une forme narrative dans l'étape scripturaire. Le roman de Pitol intègre cette méthode pour la questionner, pour en montrer de fait l'inexistence dans l'aventure de Del Solar.

B) L'impossible écriture de l'Histoire / le flux verbal des acteurs

La conséquence de cette inexistence de la méthode historiographique dans le parcours de Del Solar est une interrogation sur l'écriture elle-même (dans la perspective de la dimension métafictionnelle annoncée). Jeux d'écriture et réflexion sur l'écriture.

1) Le livre d'histoire : l'un des objets questionnés par la fiction, dans la continuité de la méthode historiographique.

2) Le roman : face au questionnement du livre d'Histoire, la fiction se prend elle-même comme objet pour dire comment le roman se construit et comment s'y impose la polyphonie orale des acteurs de cette Histoire enquêtée.

II La création d'une autre réalité, dont la logique se construit sur le désordre

Le triomphe de la polyphonie orale fait dévier le caractère scientifique de l'entreprise de Del Solar (dépassé, fasciné, exaspéré) vers les histoires délirantes de personnages qui n'agissent et n'existent que par et à travers la parole, parole génératrice de fictions (là encore, la valeur métafictionnelle du roman s'affirme). La réalité multiple inventée par les discours des personnages acteurs est autre que celle ambitionnée par Del Solar dans sa quête de vérité historique et policière, elle configure un monde où le désordre carnavalesque d'inversion des valeurs fondé sur l'excès (« caos », « exuberancia », « sinrazón », « azar ») explose dans sa propre logique organisatrice de sens.

A) L'excès de la déraison

Rappel de la 1^{ère} partie : choc de deux méthodes pour comprendre le monde, où la logique de l'historien est battue en brèche. Ici, insister sur certaines pathologies, c'est-à-dire les figures chaotiques de l'exubérance et de la déraison, qui entraînent même Del Solar dans leur excès (raison absorbée par la folie).

B) L'art de la logique déraisonnable

Pourtant, cette déraison fonde une interprétation de la réalité à la fois insaisissable par son hétérogénéité et recevable, voire séductrice, par sa logique interne. Les mystères qui fondent l'existence des individus peuvent être résolus (les réponses apportées) par la « visión organizadora » des fictions inventées par les personnages.

III Pouvoir de la fiction littéraire : créer un vide, une absence d'explication ?

Conclusion des deux parties précédentes : la fiction littéraire, qui est elle-même mise en œuvre dans le roman, permet, dans sa dynamique et son pouvoir d'invention, de révéler le sens caché d'une réalité parallèle. Pourtant, le roman de Pitol ne nous invite-t-il pas à questionner cette potentialité ? Dans un ultime tour de magie carnavalesque (ne pas perdre de vue la dimension ludique et festive), le roman qui réfléchit sur lui-même démonte la « vision organisatrice » qu'il est susceptible d'établir.

A) La confusion des identités

Le roman suit le modèle de la comédie espagnole du Siècle d'Or pour jouer sur l'incertitude des relations entre les personnages, de leur conception de la réalité et de leur identité. L'œuvre de Tirso *La huerta de Juan Fernández* fonctionne selon l'hispaniste Ida Werfel comme le sens à donner à la fête fatale de 1942, qui met en évidence l'erreur de personne régissant les relations humaines, et non les secrets liés à des activités politico-économiques troubles.

B) La confusion des discours

Rappeler l'élan dynamique donné au roman par le délire verbal des personnages / orienter ici la réflexion vers le jeu de dédoublement qui touche aussi cette parole exubérante, que le lecteur ne sait plus à qui attribuer. L'écho de la voix de certains personnages absents du présent de la diégèse se fait entendre dans la voix de ceux qui actualisent le passé par leur discours. L'acteur cède la parole à un autre acteur, tout aussi enclin que lui à inventer ses propres fictions.

C) La confusion intertextuelle

L'absence de résolution de l'énigme comme axe fondamental concerne également le roman lui-même en tant que produit artistique. Pitol tisse tout un réseau de références à des œuvres littéraires et cinématographiques (qu'il apprécie particulièrement) destiné à extrapoler la diégèse de *El desfile del amor* tout en opacifiant les mystères et en jouant sur de fausses pistes.

Conclusion :

Dans une orientation postmoderne ludique, Pitol s'amuse à déconstruire, à reconstruire et à déconstruire à nouveau. Le texte romanesque intègre dans sa diégèse des objets de réflexion sur la représentation du monde et des individus : quel discours est le plus apte à rendre compte de la complexité de cette réalité ? Pitol met à l'épreuve la méthode historiographique en la confrontant à la fantaisie hyperbolique de la fiction. Mais dans l'orientation parodique de son triptyque du carnaval, l'auteur mexicain prend soin de ne pas sacraliser « le pouvoir de la fiction littéraire » : celui-ci est également soumis à l'inversion et à la dérision carnavalesque qui séduisent le lecteur autant qu'elles le confondent.

ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ÉCRITE DE TRADUCTION : THÈME

Rapport établi par

M. Antonio Martín Sánchez
avec le précieux concours de Mme Marta Cuenca

TEXTE PROPOSÉ

Le texte de la session 2014 était emprunté au roman de Catherine Weinzaepflen, *Orpiment*, Paris, Edition des femmes, Antoinette Fouque, 2006. L'auteur y brosse le portrait d'Artemisia Gentileschi, peintre du XVIIe siècle de l'école du Caravage.

Violée par Agostino Tassi, un peintre, ami de son père, Artemesia décide de quitter Rome pour Florence où elle s'efforce de conjuguer le bonheur de la vie avec ses deux filles, Mara et Lucia, et l'exaltation de la création. Elle noue une relation avec Gaspare, architecte avec qui elle croit avoir retrouvé bonheur et harmonie, une relation qui finira par tourner court, lorsque ce dernier lui proposera de l'épouser afin qu'elle renonce à son intention de s'installer à Naples où il lui serait plus aisé de gagner l'argent dont elle a besoin pour elle, ses filles et Daria, leur fidèle gardienne. Gaspare essuiera un refus et rompra avec Artemisia qu'il voudrait posséder complètement et dont il ne comprendra pas qu'elle « essaie de vivre une autre vie que celle toute tracée des femmes - les vies que les hommes leur tracent ».

Avec les années, à Naples où, comme telle était son intention elle partira, Artemisia, sans jamais cesser de peindre, passant du manque au détachement, parviendra à trouver une nouvelle forme de sérénité.

QUELQUES REMARQUES GÉNÉRALES

« Entre deux mots il faut choisir le moindre »⁴

Paul Valéry.

Les futurs candidats à l'agrégation interne pardonneront, espérons-le, les inévitables redites qu'ils ne laisseront pas de trouver dans ce qui suit. C'est en effet l'une des vocations du rapport du jury que de rappeler quelques grands principes susceptibles de nourrir leur réflexion et de les aider à mieux se préparer. Le thème est par définition une épreuve difficile et exigeante qui oblige à une réflexion rigoureuse sur les deux langues, contraint à la fidélité à la langue de départ (ici, le français) et à l'authenticité de la langue d'arrivée (l'espagnol, dans le cas qui nous occupe). En d'autres termes, traduire un texte du français à l'espagnol, c'est en restituer le contenu, c'est-à-dire le sens mais aussi, et surtout, la forme, le style, la

⁴ Cité par A. Belot, in *Espagnol mode d'emploi* (cf. bibliographie).

tonalité ; c'est s'efforcer de dire ce que dit l'auteur avec l'ambition de parvenir à le dire « à l'identique », exactement comme il le dit. Gare donc aux ajouts et / ou aux retranchements intempestifs, au prétexte, conscient ou inconscient, de mieux dire ou de mieux écrire. Cette année, c'est l'une des erreurs le plus souvent commises. Troublés semble-t-il, par les phrases nominales du texte, nombreux, en effet, ont été les candidats qui ont cru bon d'ajouter des verbes « partout », trahissant ainsi la nature même de la transcription du flux de pensée de la voix narrative (narratrice homodiégétique).

Partant, la meilleure traduction est celle qui suit le texte au plus près. Voici ce que préconisait déjà le rapport du Capes de 1985 :

« Il est pour traduire, une méthode simple, efficace et sûre, qui est de prendre appui sur la lettre du texte, avec une rigueur et une précision constantes, jusqu'à respecter, au-delà de l'ordre des séquences dans la phrase, l'ordre même des mots dans la proposition. On peut opérer pour cela des glissements ou des permutations de catégories ou de fonctions grammaticales entre les termes de la proposition : ces modifications des rapports grammaticaux sont légitimes, si elles n'altèrent pas le sens, et si elles sauvegardent le schéma de la phrase, dans son rythme et sa fluidité. La fidélité ainsi conçue à la lettre du texte, qui donne priorité à l'ordre de l'énoncé plutôt qu'à la stricte structure syntaxique, se révèle toujours à l'usage comme un appui et une facilité plus qu'une servitude, et comme la meilleure garantie de l'exactitude du style ».

Outre la tentation de l'ajout que nous venons de signaler, voici quelques unes des approximations et carences que nous avons constatées dans les copies de la session 2014 :

- Lexique d'usage courant non maîtrisé : « paisiblement », « parenthèse » dont nombre de candidats ignore le genre, « solitude », « atelier », « gravure », « étoffes », « épine », « bridé », « raie », « chignon », « posé », « panier », « efféminé », « déjeuner », « abricot », « noisette ».
- Les emplois de « *ser* » et « *estar* », pourtant classiques ici : « L'atelier est lumineux aujourd'hui », « La pièce est sombre ».
- Les constructions prépositionnelles (le fragment à traduire en était riche) : « dans la perspective », « avec l'avidité de », « propice au travail », « séparés par une raie », « ramassés en chignon », « En catogan ? », « parvienne à figer », « qui repose sur les genoux », « comparée au Christ », « reste à chercher ».
- L'accent écrit sur les interrogatifs : « Comment savoir... on la voit de face », « J'aimerais comprendre pourquoi ce tableau me hante ». Accentuation et accent écrit génèrent encore de nombreux cafouillages, profitons de l'occasion pour inciter les candidats à se plonger dans les changements orthographiques introduits par la réforme de 2010⁵.
- Erreur de focalisation : « Comment savoir... on la voit de face ».
- La traduction de : « du Christ » qui a mis en relief une lacune culturelle.

Réitérons ces quelques conseils énoncés dans les précédents rapports.

Traduire au fil de la plume, au prétexte de ne pas perdre de temps, multiplie les risques d'erreurs, le plus souvent syntaxiques, lourdement sanctionnées. Les candidats gagnent donc à opérer plusieurs lectures minutieuses du texte afin de s'en imprégner, d'en percevoir les caractéristiques, d'en dégager les grands axes ; à pointer rapidement les passages sur lesquels il faudra s'attarder.

Après une première proposition destinée à s'assurer d'une compréhension exacte des contenus du texte, il conviendra d'en vérifier la correction syntaxique, pour restituer les effets de sens du texte.

⁵ <http://www.fundeu.es/wp-content/uploads/2013/01/FundeuNovedadesOrtografia.pdf>

Chaque langue pouvant offrir des caractéristiques propres dans ses réalisations discursives d'un même contenu sémantique, il conviendra alors de mobiliser expressions lexicalisées et tournures idiomatiques.

Une dernière (re)lecture portera un regard critique sur la traduction, et s'efforcera de débusquer les erreurs d'accentuation, de corriger les fautes d'orthographe ainsi que d'éventuelles fautes d'accord.

BIBLIOGRAPHIE :

Outre la lecture des rapports des sessions précédentes, on pourra consulter les ouvrages suivants :

Grammaires et autres ouvrages utiles :

Nueva gramática de la lengua española (2009) (<http://aplica.RAE.es/grweb/cgi-bin/buscar.cgi>).

- Samuel Gili Gaya, *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Vox, 1993.
- Emilio Alarcos Llorach, *Gramática de la lengua española*, Real Academia Española, Madrid, Espasa Calpe, 1999.
- Real Academia Española, Asociación de Academias de la lengua española, *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid Santillana, Ediciones Generales, 2005.

- Jean-Marc Bedel, *Grammaire de l'espagnol moderne*, Paris PUF, 2013.
- Michel Camprubi, *Études fonctionnelles de grammaire espagnole*, Toulouse, PUM, 1990.
- Eric Freysselinard, *Ser y estar, le verbe être en espagnol*, Paris, Ophrys, 1998.
- P. Gerboin. et C.Leroy, *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Paris, Hachette, 2013.

- Albert Belot, *Espagnol Mode d'emploi, pratiques linguistiques et traduction*, Paris Ellipses 1997.
- Maurice Grevisse, *Le bon usage*, Paris Duculot, 2011.
- J.Paul Colin, *Dictionnaire des difficultés du français*, Paris, Dictionnaire Le Robert, 1994.

- P.J Guinard, *Guide du thème espagnol*, A.Colin, 1971.
- Pierre Salomon, *La pratique du thème espagnol*, Ophrys 1986.
- H. Gil.et Y. Macchi, *Le thème littéraire espagnol*, Paris, Nathan, 2000.

Dictionnaires unilingues espagnols:

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

Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*. (Consultable en ligne: <http://www.RAE.es>).

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

Manuel Seco, *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid Espasa Calpe, 1986.

Dictionnaires unilingues français:

Grand Robert de la Langue française, dir. A. Rey, Paris: Dictionnaires Le Robert, 2001, 6 vol.

Émile Littré, *Dictionnaire de la langue française*. (<http://www.littre.org/>)

Trésor de la Langue Française Informatisé (Consultable en ligne: <http://atilf.atilf.fr/>)

Dictionnaires bilingues:

Grand Dictionnaire bilingue, Paris Larousse 2007.

Denis, Maraval, Pompidou, *Dictionnaire espagnol-français*, Ed. Hachette.

Catherine WEINZAEPFLEN, *Orpiment*, Éditions des femmes – Antoinette Fouque, 2006.

La matinée était bien entamée lorsque Gaspare est reparti, nous nous sommes séparés paisiblement, dans la perspective d'une parenthèse de solitude, avec déjà, l'avidité de nous retrouver.

L'atelier est lumineux aujourd'hui, rangé plutôt, propice au travail. Je ne sais ce qui tout à coup m'obsède dans le souvenir du tableau de Zurbarán où la Vierge est japonaise. Dans les gravures japonaises le visage des femmes apparaît comme une gemme au-dessus d'une condensation d'étoffes. Sur le tableau de Zurbarán qui représente la Vierge en compagnie du Christ tissant sa couronne d'épines (et se piquant avec), le visage de Marie évoque toute la sagesse et la résignation asiatiques. Elle a les yeux bridés, le teint d'une grande pâleur et les cheveux sombres séparés par une raie au milieu, ramassés en chignon. En catogan ? Comment savoir... on la voit de face. Orientale surtout la superbe et immense robe rouge (manches longues et col de kimono) ainsi que la position du corps assis sur un siège bas. Une expression du visage dont il semble que le regard parvienne à figer le couple de colombes posé à ses pieds. Blanches les colombes, tout comme le linge qui déborde du panier au sol, ou comme celui qui repose sur les genoux de Marie. Autre tache blanche, le bouquet tout à la droite du cadre : lys blancs majoritaires mais roses aussi. La pièce est sombre. Les ouvertures elles-mêmes le sont. Au-dessus de la Vierge, à travers une fenêtre, un ciel gris pommelé de nuages. Au-dessus du Christ, un rayon de clarté opaque dans lequel virevoltent des angelots. Composition ? Valeurs de couleur ? Vierge immense comparée au Christ chétif et efféminé. J'aimerais comprendre pourquoi ce tableau me hante, régulièrement.

Il est trois heures, l'heure de mon déjeuner. Abricots secs, amandes et noisettes feront l'affaire. Reste à chercher une jatte de lait à la cuisine. Après quoi je m'accorderai une sieste. Une demi-heure de sieste suffit à remettre de l'ordre dans ma tête.

TRADUCTION PROPOSÉE

La mañana estaba bien entrada, cuando Gaspare se marchó, nos separamos apaciblemente, con la perspectiva de un paréntesis de soledad, sintiendo ya la avidez de volver a vernos. El estudio está luminoso hoy, ordenado más bien, propicio al trabajo. No sé lo que de repente me obsesiona en el recuerdo del cuadro de Zurbarán en el que la Virgen es japonesa. En los grabados japoneses el rostro de las mujeres aparece como una gema encima de una condensación de tejidos. En el cuadro de Zurbarán que representa a la Virgen en compañía de Cristo tejiendo su corona de espinas (y pinchándose con ella(s)), el rostro de María evoca toda la sabiduría y resignación asiáticas. Tiene los ojos achinados, la tez muy pálida y el cabello oscuro separado con una raya al medio, recogido en moño. ¿En coleta? Cómo saberlo... se la ve de frente. Oriental sobre todo el soberbio e inmenso vestido rojo (manga larga y cuello de kimono) así como la posición del cuerpo sentado en un asiento bajo. Un semblante cuya mirada diríase logra congelar a la pareja de palomas posada a sus pies. Blancas las palomas al igual que los paños que rebosan de la cesta que está en el suelo, o el que tiene María en el regazo. Otra mancha blanca, el ramo a la derecha del todo del marco: lirios blancos en mayoría pero rosas también. El cuarto es oscuro. Las mismas aberturas lo son. Encima de la Virgen, por una ventana, un cielo gris aborregado de nubes. Encima

de Cristo, un rayo de claridad opaca por el que revolotean unos angelotes ¿Composición? ¿Claridad de los colores? Virgen inmensa comparada con Cristo enclenque y afeminado. Me gustaría entender por qué ese cuadro me persigue con regularidad.

Son las tres, la hora a la que acostumbro almorzar. Orejones de albaricoques, almendras y avellanas valdrán. Solo falta ir por un cuenco de leche a la cocina. Después de lo cual me daré una siesta. Media hora de siesta me basta para ponerme en orden la cabeza.

COMMENTAIRE DE LA TRADUCTION

1. La matinée était bien entamée lorsque Gaspare est reparti,
La mañana estaba bien entrada, cuando Gaspare se marchó,

Cette première séquence a donné du fil à retordre à beaucoup de candidats. Aux approximations lexicales (« *entablada* » / « *adelantada* ») plus ou moins surprenantes pour traduire « entamée » et aux singulières périphrases (« *Ya había empezado la mañana / estaba corriendo la mañana* ») s'est ajoutée une difficulté à évaluer convenablement le sens de « était bien entamée ». Or, la nature même du participe passé marque ici une contingence, et plaide pour le choix de « *estar* ».

« repartir » : certains candidats y ont vu, à tort, l'expression d'une répétition.

Pour « *se marchó* », le jury a accepté « *se fue* », mais sanctionné comme inexact « *salió* », dont la RAE rappelle qu'il signifie « *partir de un lugar a otro* ».

2. nous nous sommes séparés paisiblement,
nos separamos apaciblemente,

Le passage confirme que le récit est ancré dans le passé, pas de doute, par conséquent, sur le choix du passé simple de l'indicatif. Soulignons au passage, (cf. *supra*), que beaucoup de candidats méconnaissaient l'adjectif « *apacible* » et donc l'adverbe « *apaciblemente* ».

3. dans la perspective d'une parenthèse de solitude,
con la perspectiva de un paréntesis de soledad,

Rappelons que « *paréntesis* » est masculin en espagnol, et qu'il est proparoxyton.

4. avec déjà, l'avidité de nous retrouver.
sintiendo ya la avidéz de volver a vernos.

« *con ya la avidéz* » a été sanctionné comme un gallicisme. Le jury a accepté « *ansiedad* » pour « avidité » bien que la définition de la RAE, « *estado de agitación, inquietud y zozobra del ánimo* », contredise quelque peu le « paisiblement » qui précède.

5. L'atelier est lumineux aujourd'hui, rangé plutôt, propice au travail.
El estudio está luminoso hoy, ordenado más bien, propicio al trabajo.

“*Estudio*”: *habitación de una casa donde trabaja una persona dedicada a trabajos intelectuales o un artista. (Un estudio de pintor, [de arquitecto] M. Moliner).* « *El taller* » a bien évidemment été accepté.

« *Aujourd’hui* » marquait clairement la contingence de la qualité, voilà pourquoi « *es luminoso* » a été sanctionné comme un solécisme.

« *mejor dicho* » pour « *plutôt* » a été compté comme un faux-sens.

6. Je ne sais ce qui tout à coup m’obsède dans le souvenir du tableau de Zurbarán
No sé lo que de repente me obsesiona en el recuerdo del cuadro de Zurbarán

Le segment n’a posé aucune difficulté. « *pintura* » (« *Tabla, lámina o lienzo en que está pintado algo* »), (RAE) pour « *tableau* » a été accepté.

7. où la Vierge est japonaise.
en el que la Virgen es japonesa.

Rappelons que « *la Virgen* » s’écrit avec une majuscule.

8. Dans les gravures japonaises le visage des femmes apparaît comme une gemme
En los grabados japoneses el rostro de las mujeres aparece como una gema

« *grabaduras* »: « *acción y efecto de grabar* » (RAE), était donc un faux-sens.

« *Aparecer como* »: *parecer (la luna aparece como un disco)* (M. Moliner).

« *gema* » est féminin.

9. au-dessus d’une condensation d’étoffes.
encima de una condensación de tejidos.

« *por encima de* » a été accepté ; « *telas* », « *estofas* » l’ont été également.

10. Sur le tableau de Zurbarán qui représente la Vierge en compagnie du Christ tissant sa couronne d’épines (et se piquant avec),
En el cuadro de Zurbarán que representa a la Virgen en compañía de Cristo tejiendo su corona de espigas (y pinchándose con ellas),

L’oubli de la préposition « *a* » devant « *Virgen* » et la rupture de la cohérence de la construction « *tissant* » et « *se piquant* » ont été sanctionnés. Le premier comme un solécisme, le second comme une inexactitude.

Ajoutons qu’un certain nombre de candidats ont compris, à tort, que c’était la Vierge qui tissait la couronne, alors que la construction ne laisse aucun doute sur le sujet des deux verbes. Nombreux ont été également (cf. *supra*) ceux qui méconnaissaient la traduction du mot « *épines* ».

« *espiga* » a été considéré comme faux-sens.

11. le visage de Marie évoque toute la sagesse et la résignation asiatiques.

el rostro de María evoca toda la sabiduría y resignación asiáticas.

Ce segment n'a pas posé problème.

12. Elle a les yeux bridés, le teint d'une grande pâleur

Tiene los ojos achinados, la tez muy pálida

Seule une minorité de candidats connaissait les termes « *achinado* » et « *rasgado* » pour traduire « bridé ».

« *achinado* »: « *dícese de la persona que por los rasgos de su rostro se parece a los naturales de China. Utc. Por ext. Se aplica a todo aquello que tiene semejanza con los usos o rasgos chinos.* » (RAE)

13. et les cheveux sombres séparés par une raie au milieu, ramassés en chignon.

y el cabello oscuro separado con una raya al medio, recogido en moño.

« *separados por* » a été sanctionné comme un solécisme ici, parce qu'il fait de « raie » l'agent d'une action qui n'existe pas. D'une manière générale, ce segment a conduit à de nombreuses fautes sur les constructions prépositionnelles. Outre que « *raya al medio* » est une expression idiomatique, soulignons que la traduction correcte pour « en chignon » était « *en moño* » (« *en* »: « *denota en qué lugar, tiempo o modo se realiza lo expresado por el verbo a que se refiere* » (RAE)).

« chignon » a donné lieu à de nombreux barbarismes que le jury se gardera de citer.

14. En catogan ? Comment savoir... on la voit de face.

¿En coleta? Cómo saberlo... se la ve de frente.

« en catogan », voir segment précédent pour la traduction de « en ». « *catogán* » a bien évidemment été accepté. L'oubli de l'accent écrit sur l'interrogatif indirect « *cómo* » a été sévèrement sanctionné.

Tout autre traduction que « *se la ve* » a été considérée comme une erreur d'analyse de l'impersonnel.

15. Orientale surtout la superbe et immense robe rouge (manches longues et col de kimono)

Oriental sobre todo el soberbio e inmenso vestido rojo (manga larga y cuello de kimono)

Ce segment a donné lieu à de nombreuses approximations lexicales. Faut-il rappeler que « *sobre todo* » s'écrit en deux mots ?

Nombre de candidats se sont crus obligés d'ajouter le verbe « *ser* » (« *oriental es sobre todo* ») et la préposition « con » (« *con mangas* »), et ont été sanctionnés (cf. *supra*).

16. ainsi que la position du corps assis sur un siège bas.

así como la posición del cuerpo sentado en un asiento bajo.

Le calque « *así que* » pour traduire « ainsi que » a été considéré comme un solécisme et « *pequeño asiento* » comme un galimatias.

17. Une expression du visage dont il semble que le regard

Un semblante cuya mirada diríase

Un certain nombre de candidats a peiné à traduire ce segment (mauvaise analyse de la relative) ; quant aux tentatives d'évitement de « *cuyo* », elles ont conduit à de fâcheux solécismes. Peu de candidats ont eu recours à « *semblante* ».

18. parvienne à figer le couple de colombes posé à ses pieds.

logra congelar a la pareja de palomas posada a sus pies.

De nombreux faux-sens dans la traduction du verbe « figer » et, à nouveau, des fautes de préposition (« *en sus pies* », « *sobre sus pies* »). Le jury a accepté la construction directe (« *congelar la pareja* »).

19. Blanches les colombes, tout comme le linge qui déborde du panier au sol,

Blancas las palomas al igual que los paños que rebosan de la cesta que está en el suelo,

Le jury a déploré l'éllision de l'article défini (« *blancas palomas* ») qui a conduit à un faux-sens grave.

La traduction du comparatif « tout comme » par le quantitatif « *tanto como* » a été sanctionné comme un solécisme. Les approximations dans la traduction de verbe « déborder » ont été nombreuses (« *desbordarse* », « *sobresalirse* »).

20. ou comme celui qui repose sur les genoux de Marie.

o el que tiene María en el regazo.

« ou comme » : voir *supra*. Le pronom « celui » a souvent été traduit par un neutre (« *lo* ») ou indûment remplacé par son référent.

« reposer » a donné lieu à de nombreux faux-sens, voire des contresens. « *regazo* »: « *Enfaldo de la saya, que hace seno desde la cintura hasta la rodilla* » (RAE). La traduction littérale « *rodillas* » pour « genoux » n'était pas recevable. « *falda* », en revanche a été accepté.

Le nom propre « Marie » était, bien évidemment, à traduire.

21. Autre tache blanche, le bouquet tout à la droite du cadre :

Otra mancha blanca, el ramo a la derecha del todo del marco:

« *completamente* » a été accepté, mais « *muy a la derecha* » a été sanctionné comme une inexactitude, et « *a mano derecha* » comme un non-sens, ici.

22. lys blancs majoritaires mais roses aussi.

lirios blancos en mayoría pero rosas también.

« *flores de lis* » et « *azucenas* » ont été acceptés. L'ambiguïté du passage (s'agissait-il d'un bouquet de lys blancs et de lys roses ou d'un bouquet de lys et de roses ?) a conduit le jury à accepter « *lirios blancos pero rosados también* ».

23. La pièce est sombre.

El cuarto es oscuro.

« *La habitación* », « *La pieza* », « *El aposento* », « *La sala* », étaient bien évidemment des propositions acceptables. L'adjectif attribut « *oscuro* » exprime une qualité inhérente, « *está oscuro* » était donc un solécisme.

24. Les ouvertures elles-mêmes le sont.

Las mismas aberturas lo son.

« *La aberturas ellas mismas lo son* » a été sanctionné comme un galimatias.

25. Au-dessus de la Vierge, à travers une fenêtre, un ciel gris pommelé de nuages.

Encima de la Virgen, por una ventana, un cielo gris aborregado de nubes.

Le jury a accepté: *por encima de* » (cf. segment 9)

(« *Aborregado* »: *se aplica al cielo cuando está cubierto con pequeñas nubes blanquecinas amontonadas*. M. Moliner)

26. Au-dessus du Christ, un rayon de clarté opaque dans lequel virevoltent des angelots.

Encima de Cristo, un rayo de claridad opaca por el que revolotean unos angelotes.

« *en el que* » et « *en el cual* » ont été acceptés.

« opaque » épithète de « clarté » avec lequel il constituait un oxymore devait s'accorder au féminin.

27. Composition ? Valeurs de couleur ?

¿Composición? ¿Claridad de los colores?

La clarté est appelée « valeur » par le peintre. Elle désigne le degré de clair ou d'obscur d'une couleur, indépendamment de sa coloration. La tonalité est une gradation relative de valeur, oscillant entre luminosité ou ombre.

28. Vierge immense comparée au Christ chétif et efféminé.

Virgen inmensa comparada con Cristo enclenque y afeminado.

L'ajout de l'article « *una* » (« *una virgen inmensa* » a été sanctionné ; cf. *supra*).

« chétif » : *de peu d'importance, de peu de distinction, de peu de force, en parlant des personnes* (Littré).

« *Enclenque* »: « *débil, enfermizo* » (RAE)

29. J'aimerais comprendre pourquoi ce tableau me hante, régulièrement.

Me gustaría entender por qué ese cuadro me persigue con regularidad.

L'interrogatif « pourquoi » s'écrit en deux mots : « *por qué* ».

Sur le choix entre « *este* » et « *ese* » (Bedel, p.151) :

« *Este* » : rappelle simplement l'objet dont on vient de parler, en le situant par rapport au contexte, c'est à dire en le désignant comme proche dans l'esprit du narrateur. S'impose parfois lorsqu'il s'agit de désigner un objet précis qui vient juste d'être nommé.

« *Ese* » : situe l'objet désigné dans un espace et un temps ou / et un temps différents de ceux du narrateur ; comme *este*, il désigne un objet qui vient d'être évoqué, et donc proche dans le contexte.

Voilà pourquoi, le jury a accepté « *este cuadro* », mais pénalisé « *aquel cuadro* » comme une erreur de focalisation.

30. Il est trois heures, l'heure de mon déjeuner.

Son las tres, la hora a la que acostumbro almorzar.

« *Almorzar* »: *Comer algo en el almuerzo* (RAE) / « *Almuerzo* »: *Comida que se toma por la mañana. Comida del mediodía o primeras horas de la tarde.* (RAE)

31. Abricots secs, amandes et noisettes feront l'affaire.

Orejones de albaricoques, almendras y avellanas valdrán.

Là encore, il fallait se garder de tout ajout de préposition.

Rappelons que « une noisette » : « *una avellana* ».

32. Reste à chercher une jatte de lait à la cuisine.

Solo falta ir por un cuenco de leche a la cocina.

Le non-respect de la tournure impersonnelle a été pénalisé.

« *cuenco* »: « *Masculino. Recipiente no muy grande de barro u otra materia, hondo y ancho, y sin borde o labio* » (RAE).

33. Après quoi je m'accorderai une sieste.

Después de lo cual me daré una siesta.

Le jury a accepté « *dormir la siesta* » ou « *hacer la siesta* ». Ont été sanctionnés : « *después de lo que* » (qui traduit « après ce que » + complétive) et « *después de eso* » (gallicisme).

34. Une demi-heure de sieste suffit à remettre de l'ordre dans ma tête.

Media hora de siesta me basta para ponerme en orden la cabeza.

Pour l'ajout de la préposition « con » (« *Con media hora* »), voir *supra*. « *Una media hora* » est un gallicisme.

Possessif : *Lorsque aucune ambigüité n'est possible, l'espagnol préfère employer un simple article défini et, si cela est possible, un pronom personnel. (« se quitó el chal »).* (Bedel, p.140).

Pour conclure, nous joignons une reproduction du tableau qui « hante, régulièrement » la protagoniste du roman :



Zurbarán, *La casa de Nazaret* (1630), óleo sobre lienzo, 165 cm x 230 cm
Museum of Art de Cleveland, Estados Unidos.

ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ÉCRITE DE TRADUCTION : VERSION

Rapport établi par Mme Amélie Piel

Le texte de version proposé cette année était un extrait du roman *En la orilla*, de Rafael Chirbes, qui retrace ces dernières années de crise économique et leur impact décisif dans la vie de ceux qui en ont souffert. Esteban, le narrateur à la première personne, raconte dans de nombreuses analepses la vie de ceux qui l'entourent depuis son enfance. Le texte ne présentait pas de grosses difficultés lexicales, mais en revanche, il fallait bien contextualiser les événements afin de ne pas commettre de gros contresens ou de ne pas traduire par des absurdités. Cette année, les faits de traduction portaient sur le texte de version, ce qui permet d'attirer l'attention des candidats sur certaines difficultés de traduction qui auraient pu passer inaperçues. C'est donc là un gros avantage dont curieusement certains candidats n'ont pas su tirer parti.

Faits de traduction

De la correction des copies, le jury a retenu l'impression que les performances étaient très inégales, non seulement entre les candidats, mais au sein même d'une copie, et surtout que rares étaient les explications vraiment réussies. Non seulement le contenu lui-même était souvent décevant, mais la manière de présenter les commentaires a parfois aussi été bâclée, ce qui nuit à la clarté du propos.

C'est d'autant plus regrettable que la présentation attendue a déjà été présentée dans les rapports précédents, auxquels nous renvoyons les candidats (en particulier, on relira le rapport de thème de la session 2013 rédigé par José Iriarte, très clair sur le sujet et contenant une excellente bibliographie pour la préparation à cette partie de l'épreuve particulièrement négligée). Nous rappellerons ici brièvement que la copie se doit de proposer, pour chaque segment souligné, d'une part le segment en question, d'autre part la traduction retenue. Ce n'est pas au correcteur d'aller à la recherche de la traduction dans les copies. Les explications doivent être correctement rédigées et si elles comportent des schémas ou des représentations graphiques, elles doivent aussi en comporter la légende et le commentaire explicites car ce n'est pas au correcteur d'en deviner le sens. Une partie des points est accordée pour la clarté de l'expression et de l'argumentation.

Le développement de l'explication doit identifier et nommer les phénomènes à commenter dans le texte de départ, et justifier la traduction par une comparaison avec le système de la langue d'arrivée. Les segments soulignés étant longs, il importe évidemment de sélectionner ce qui donnera lieu à commentaire. Pour ce faire, le critère de « difficulté à traduire » invoqué dans beaucoup de copies n'est pas pertinent. En effet, la « difficulté » tient beaucoup à la qualité et à l'aisance du traducteur, et ne sera pas la même pour tout le monde. Il convient surtout de mesurer l'écart de la solution proposée par rapport à un « mot à mot » dans lequel

les deux langues pourraient employer les mêmes parties du discours pour exprimer « la même chose ». Il s'agit donc de cas où les significations composant le sens global à traduire sont réparties de manière différente entre le texte de départ et le texte d'arrivée, ou de cas où les structures à employer dans la langue cible entraînent nécessairement une réorganisation de l'énoncé dans le texte d'arrivée.

Rappelons aussi que les soulignements des textes de traduction ne sont pas hors-contexte mais au contraire sont situés dans un enchaînement discursif. Ainsi, ce qui relève de la cohésion et de la cohérence textuelle et qui s'exprime au niveau de l'énoncé fait partie des éléments à commenter, quand les moyens d'établir cette discursivité ne sont pas les mêmes en espagnol et en français. Les niveaux pragmatique, textuel et discursif ont beau être souvent le parent pauvre des grammaires normatives, ils ne doivent pas être négligés par les candidats.

Enfin, le jury n'est pas attaché à une terminologie en particulier et il est d'ailleurs possible que des candidats expliquent correctement un fait de langue en utilisant des termes non techniques. Mais il est évident que l'épreuve suppose une capacité de réflexion sur le système de l'une et de l'autre langue ainsi que sur l'activité traductive et les choix de traduction qui ne s'improvisent pas et nécessitent d'avoir au moins présente à l'esprit la grammaire enseignée dans le second degré.

1) Le premier passage souligné et qui appelait commentaire était la phrase suivante: *Si para algo sirve el dinero es para comprarles inocencia a tus descendientes*. Le problème majeur posé par cet énoncé du point de vue de la traduction était la subordonnée de condition introduite par *si*.

De manière générale, les phrases comprenant des subordonnées de condition du type *si A, B* (appelées phrases hypothétiques) posent l'implication suivante : $A \Rightarrow B$. La conjonction de subordination *si* qu'elles renferment impose qu'il faut d'abord admettre comme vrai ce que dit la subordonnée de condition, pour pouvoir ensuite admettre comme vraie la principale. Subtilement la conjonction *si* laisse transparaître l'évocation d'une autre possibilité (non A), marquant ainsi une certaine réticence à reconnaître A. Ici, la conjonction *si* oblige le lecteur à se présenter deux options (l'argent sert à quelque chose vs l'argent ne sert à rien). La prise en compte de l'existence de cette double possibilité permet de créer une certaine réticence à reconnaître qu'il serve. C'est cette réticence sous-jacente qui fait que l'accent sémantique, l'adhésion du locuteur, semble porter sur l'événement principal (le fait qu'il serve à acheter de l'innocence).

Pourtant, dans notre phrase « *si para algo sirve el dinero es para comprarles inocencia a tus descendientes* », on a le sentiment que A n'est pas vraiment soumis à discussion mais plutôt qu'il est posé comme vrai. Il ne semble pas y avoir discussion critique possible au niveau des phénomènes. Ce qui est problématisé, c'est la pertinence, la légitimité de dire A (*el dinero sirve de algo*) et cette légitimité se mesure à l'aune de la réalisation de B. On a affaire à ce que Jean-Claude Chevalier nomme une hypothèse rhétorique ou à ce que la grammaire de la RAE appelle « una perífrasis condicional ». Si B (la conséquence de A) est discutable, alors, ce caractère discutable rejaillit sur A.

Le locuteur concède qu'effectivement l'argent sert à quelque chose, mais en employant la conjonction *si*, il ne reconnaît à ce rôle de l'argent qu'une importance secondaire par rapport rôle particulier déclaré dans la principale. On a donc l'image de deux événements, tous deux réels (d'où l'emploi de l'indicatif) mais hiérarchisés, le second – déclaré dans la principale – étant tenu pour plus important par le locuteur. S'il avait voulu faire porter l'accent sur le rôle général de l'argent, il aurait interverti le contenu des propositions: *si el dinero sirve para comprar inocencia a tus descendientes, sirve de algo* et on aurait eu une véritable phrase conditionnelle et non une condition rhétorique.

Dans les traductions proposées, le maintien de la conjonction *si* était donc le reflet de la connaissance par les candidats de l'existence des hypothèses rhétoriques. La justification de l'emploi du mode indicatif était également attendue du jury puisqu'il n'y a pas de doute sur le contenu de la protase (la subordonnée). En outre, tout ajout adverbial ou modalisant qui tendait à expliciter la valeur rhétorique de la phrase de condition était attendue : *si l'argent sert bien à quelque chose / si l'argent peut (bien) servir à quelque chose.*

Le second point qui méritait un commentaire dans la traduction de ce fragment était la traduction du substantif non articulé *inocencia*. Ce substantif, tout comme sa traduction *innocence*, renvoie à du non comptable. L'absence d'article devant un substantif est une façon de refuser de régler l'extension sémantique d'un nom substantif. Le résultat produit une quantité totalement indéterminée de l'élément non comptable évoqué par le substantif. C'est la façon d'exprimer le partitif devant un substantif en langue espagnole, l'espagnol ne possédant pas d'article partitif comme *du, de la* en français. L'espagnol ne connaît que des constructions partitives (*uno de ellos, tres de mis estudiantes...*)

Dans la traduction du fragment qui nous intéressait, l'absence d'article renvoyait à une portion de l'innocence évoquée et non à la totalité de cette innocence. Il convenait donc de proposer comme traduction *acheter de l'innocence* et non *acheter l'innocence*.

Enfin, certains candidats ont remarqué la redondance de l'expression de l'objet indirect sous les formes conjointes du syntagme et du pronom COI. Une redondance caractéristique de la langue espagnole mais impossible en français.

2) Le second fragment souligné appelait un commentaire sur la proposition suivante : *antes de que don Gregorio Marsal, el propietario, se subiera para hacer de chófer de las patrullas de falangistas.*

Il convenait dans un premier temps de décrire correctement cette proposition. Il s'agissait d'une proposition subordonnée circonstancielle de temps introduite par la locution conjonctive temporelle *antes de que*. Comme le précise la grammaire de la RAE, cette locution conjonctive est toujours suivie du subjonctif.

Cette utilisation modale est commune aux deux langues que nous avons ici à mettre en contraste (le français et l'espagnol). Ce qui pose un problème de traduction n'est donc pas le choix modal mais l'élection temporelle. Il convenait de rappeler que l'espagnol pratique une concordance des temps rigoureuse entre la principale et la subordonnée; que cette concordance repose sur l'existence de deux groupes de temps verbaux: ceux qui appartiennent à la sphère de locution (présent de l'indicatif, futur de l'indicatif, passé composé de l'indicatif – présent d'aspect transcendant –) et ceux qui n'appartiennent pas à cette sphère (passé simple, imparfait, conditionnel, temps composés du passé : plus-que-parfait, passé antérieur, etc.). Et enfin que le subjonctif présent coordonne avec les temps de l'indicatif appartenant à la sphère de locution alors que l'on utilise le subjonctif passé avec une principale utilisant un des temps ne renvoyant pas à la sphère de locution. Ce subjonctif est imparfait lorsque l'événement de la subordonnée est contemporain ou ultérieure à celui de la principale et plus-que-parfait (subjonctif imparfait composé ou d'aspect transcendant) si l'événement de la subordonnée est antérieur à celui de la principale.

Dans le fragment qui nous occupe, la principale est à un temps qui n'appartient pas à la sphère de locution (l'imparfait de *sacaba brillo*) et l'ultériorité de l'événement de la subordonnée (*subir*) par rapport à celui de la principale (*sacar brillo*) est signalée par la locution *antes de que*, ce qui justifie pleinement l'emploi de l'imparfait du subjonctif *subiera*.

Mais en français, cette concordance des temps n'est qu'une des possibilités offertes par le

système qui s'accommode parfaitement d'une discordance des deux systèmes de temps. Ainsi, le français peut tout aussi bien avoir recours à un subjonctif présent qu'à un subjonctif imparfait dans la subordonnée introduite par *avant que* (*avant que Don Gregorio Marsal ne prenne le volant / ne prêt le volant*), cette seconde possibilité étant davantage marquée d'un point de vue du registre.

En revanche, le français aura souvent recours à un *ne* explétif (adverbe dont la présence n'est pas obligatoire mais fréquente et qui n'a pas de valeur sémantique négative) dont l'emploi est soutenu.

Traduction commentée

« [...] Había empezado a militar en la JEC o en la HOAC, alguno de los grupos cristianos juveniles que estuvieron de moda en aquellos años.

Il avait commencé à militer à la JEC ou à la HOAC, (l') un des groupes de jeunes chrétiennes qui furent à la mode / en vogue à l'époque / dans ces années-là.

En dehors de toute connaissance du roman, il était impossible pour le candidat de savoir qui était le personnage évoqué. Le jury a donc accepté la traduction éventuelle par un pronom sujet féminin « *elle* ». La préposition fonctionnant avec « *militer* » pouvait être *à*, *dans* ou *avec*. On pouvait également opter pour *militer au sein de*. En revanche, *militer pour* introduit l'objet du militantisme et non plus le groupe dans lequel s'inscrit le militant. Evidemment, le jury attendait l'article féminin devant HOAC et JEC. La traduction « *l'hoac* » a été considérée comme une faute phonétique et le genre masculin comme un barbarisme.

Les groupes de jeunes chrétiennes sont une réalité que certains candidats semblaient ne pas connaître, ce qui explique que des traductions comme « *groupes des jeunes chrétiennes* », « *groupes des jeunes catholiques* », « *de jeunes chrétiens* » n'aient pas été acceptées. *Alguno de los grupos* présente un article défini et non pas un démonstratif comme dans la traduction par *un de ces groupes*, qui de ce fait était inexacte.

Si la traduction de *estuvieron de moda* a été acceptée, qu'elle soit fidèle à l'aspect en utilisant un prétérit ou qu'elle le change en employant un imparfait (*qui furent à la mode / qui étaient en vogue*), il fallait en revanche veiller à la traduction du complément de temps car *ces dernières années*, *ces années-ci* proposaient un repérage par rapport au présent d'énonciation et non au moment du passé de l'histoire comme dans *ces années-là* qui était donc la seule traduction acceptée.

En su casa, con la tienda de tejidos, el ultramarinos (luego con la llegada del turismo, fue una cadena de supermercados), las plantaciones de naranjos y viñedos de moscatel

Chez lui, avec le magasin de tissus, l'épicerie (qui par la suite, avec l'essor du tourisme, était devenue une chaîne de supermarchés), les plantations d'orangers, les vignes de moscatel

Dans ce début de phrase, *en su casa* ne pouvait pas être traduit par *dans sa maison*. Cette traduction frôlait le contresens car elle ne permettait pas de montrer qu'il s'agissait d'une image pour renvoyer aux habitants de la maison en question. En revanche, le jury a accepté *dans sa famille* et *chez lui*. *La tienda de tejidos* était un *magasin de tissus* ou une *boutique de textiles*. Les termes de *mercerie* et *draperie* constituaient donc deux faux sens. Le jury s'est beaucoup étonné du fait que de nombreux candidats ignorent le sens de *ultramarinos* et l'aient traduit par *l'Outremer / l'ultramarin* ou d'autres traductions parfois fantaisistes et qui étaient souvent des non-sens.

Le contenu de la parenthèse pouvait être mis en étroite relation avec le substantif qu'il venait compléter via le recours à une proposition relative *l'épicerie (qui, plus tard / ensuite...)*.

Ce choix était très attendu du jury. Néanmoins, le calque de la syntaxe du texte était tout à fait acceptable. Le repère temporel ayant changé dans cette parenthèse, le prétérit pouvait y être rendu soit par un passé simple soit par un plus-que-parfait (*Plus tard, elle devint / était devenue une chaîne de supermarchés*). *La llegada del turismo* pouvait être traduite par *l'essor / le début / l'arrivée / le développement du tourisme*

Si *las plantaciones de naranjos* peut être traduit par *les plantations d'orangers, les orangeraias* ou éventuellement *champs d'orangers*, en aucun cas on ne pouvait avoir recours au terme *Orangeries* qui constituait un non-sens et encore moins à *plantations d'oranges* qui était une absurdité. De la même façon, le terme *viñedos* qui renvoie à des *vignobles* ou des *vignes* ne pouvait que maladroitement être rendu par *champs de pieds de vigne*. Enfin, Moscatel étant une dénomination de vignobles situés sur la péninsule ibérique, la traduction par Muscat a été considérée comme une légère inexactitude, même si le raisin des vignobles de Moscatel est un type de raisin de muscat.

y, sobre todo, con el carnet de falangista de su padre que le abría tantas puertas a la familia –la camisa azul que paseó al terminar la guerra–,
et (,) surtout, avec la carte de phalangiste de son père qui ouvrait tant de portes à sa famille – la chemise bleue qu'il arbora à la fin de la guerre–,

Le terme *carnet* ne pouvait se traduire ici par les faux sens *carnet / permis* et seul le terme *carte* convenait dans le cadre d'un parti politique. Une traduction par *la carte de la Phalange de son père* a été considérée comme maladroite. Enfin, le jury rappelle que la graphie de *phalangiste* ne nécessite pas de majuscule à l'initiale et que le son fricatif labiodental se graphie *ph-* et non *f-* comme en espagnol.

Le calque *qui lui ouvrait tant de portes à la famille* aboutissait à un solécisme, et *lui ouvrait tant de portes pour la famille* était un contresens. *De nombreuses portes* était un faux sens. Quant à l'expression de la possession, évidente pour l'espagnol, elle doit être explicitée en français via l'insertion d'un possessif. Ainsi, *qui ouvrait tant de portes à la famille* était une traduction erronée.

Le contenu entre tirets a souvent été mal traduit car calqué sur l'espagnol. Mais il était inenvisageable de traduire par *la chemise qu'il promena* (qui constituait un non-sens) ou encore *la chemise qu'il balada* pour des raisons de sens et de registre. *La chemise avec laquelle il s'est promené...* était une traduction très maladroite. Il convenait de comprendre qu'il arborait la chemise de la Phalange, ce qui a poussé le jury à accepter les traductions suivantes : *qu'il arbora / qu'il porta (ostensiblement)*. Enfin, *al terminar la guerra* pouvait se rendre par *juste après la guerre / après la guerre / au sortir de la guerre*.

podían permitirse el lujo de comprar las proteínas que se servían en la mesa en vez de tener que salir a cazarlas.

on pouvait se permettre le luxe d'acheter les protéines que l'on servait à table au lieu d'avoir à aller les chasser.

L'identification du sujet de *podían* était assez évidente pour que, même si le caractère impersonnel de la phrase était le plus probable, la traduction par une troisième personne du pluriel soit tout aussi acceptable (*on pouvait / ils pouvaient*). D'un point de vue lexical, *permitirse el lujo* pouvait se traduire par *se permettre le luxe* ou *s'offrir le luxe*.

Tout comme pour le verbe *poder*, la relative dans *las proteínas que se servían en la mesa* était également une proposition impersonnelle. Plusieurs traductions pouvaient être envisagées. On pouvait imaginer conserver un calque de la syntaxe espagnole via la passive réfléchie (*les*

protéines qui se servaient à table), utiliser une tournure passive (*les protéines qui étaient servies à table*), ou encore utiliser le pronom indéfini *on* (*les protéines que l'on servait à table*).

Il était très maladroit de changer inopinément un article défini *les protéines* par une structure partitive *des protéines*. *Servir sur la table* était très maladroit à cause du choix de la préposition *sur*. Quant à la traduction *les protéines qu'ils servaient à table*, il s'agissait d'un contresens de phrase, tout comme *les protéines qu'ils se servaient à table*.

Si para algo sirve el dinero es para comprarles inocencia a tus descendientes.

Si l'argent sert à quelque chose, c'est bien à acheter de l'innocence à tes descendants.

Ce fragment a déjà été traité dans les justifications de traduction. Nous ne reviendrons donc pas sur la traduction de la subordonnée de condition ni sur l'absence d'article devant *inocencia*. Le jury souhaite seulement préciser que la traduction par *acheter l'innocence de tes descendants* est un contresens de phrase puisque cela supposerait que la compromission (acheter l'innocence) aura lieu dans le futur et non qu'elle a eu lieu dans le passé.

En outre, étant donnée l'importance de l'hypothèse rhétorique, toute traduction correcte mais n'ayant pas eu recours à une hypothétique en *si* en français a été considérée par le jury comme un évitement. En revanche, si l'hypothèse rhétorique était soulignée par un adverbe ou une tournure d'insistance, alors le jury offrait un bonus au candidat.

En ce qui concerne le possessif de deuxième personne du singulier (*tus descendientes*), il a ici valeur impersonnelle. De ce fait, une traduction par un possessif d'une autre personne (troisième : *ses descendants*, deuxième du pluriel : *vos descendants*) est tout à fait possible. La traduction de *descendientes* par *enfants* a été acceptée par le jury.

Le régime prépositionnel du verbe *servir* en français est la préposition *à*, qui doit intervenir à deux reprises dans la traduction, dans la protase et dans l'apodose : *pour acheter* a donc été sanctionné comme 'mal dit'. Le verbe *comprar* ne pouvait être traduit par *offrir* car il évacue l'idée d'un échange.

No está mal. No es poca cosa. Te saca del reino animal y te mete en el reino moral. Te humaniza.

Ce n'est pas mal. C'est déjà beaucoup. Cela te sort du règne animal et te fait entrer dans le règne moral. Cela t'humanise.

No está mal pouvait également être rendu par *c'est bien*. En revanche, les relâchement de niveau de langue (*c'est pas mal / ça c'est pas mal*) ont été sanctionnés tout comme l'a été par la suite l'utilisation de *ça* (*Ça te sort / Ça t'humanise*).

No es poca cosa a posé davantage de problèmes aux candidats. Le calque *ce n'est pas peu de chose* était très maladroit et à plus forte raison *C'est pas peu de chose* qui, au calque, ajoutait le relâchement du registre. Quant à *ce n'est pas peu de choses*, il s'agissait d'un léger contresens puisqu'on ne parlait plus d'une chose sans importance mais d'un petit nombre de choses. Pourtant, de multiples traductions pouvaient être utilisées : *ce n'est pas rien / ce n'est pas négligeable / c'est déjà beaucoup*.

L'absence de sujet explicite dans la phrase suivante permet d'accepter les traductions explicitant le sujet (*el dinero*) : *il te sort...* ou utilisant un pronom neutre *cela te sort...*

Du point de vue lexical, les deux syntagmes *reino animal / reino moral* fonctionnaient en parallèle et il convenait de respecter ce parallélisme lors du choix de substantif. Il ne fallait donc pas traduire *reino* par *royaume* puisqu'il s'agissait d'un contresens de mot. Seul *règne* pouvait traduire *reino* ici. Quant à la traduction par *royaume de la morale*, c'était un gros contresens.

Gracias a él, al dinero, se habían difuminado en la desmemoria de los Marsal las batidas de maquis en la montaña, en el pantano:

Grâce à lui, à l'argent, s'étaient estompées dans la mémoire des Marsal les battues aux maquisards dans la montagne, dans le marais :

La traduction de ce fragment a sans doute été un des plus délicats pour les candidats, le mot *desmemoria* n'ayant pas d'équivalent en français. Ce substantif évoque le travail d'oubli volontaire dans la mémoire collective d'un moment d'histoire. Rien à voir donc avec un *trou de mémoire* ou avec *l'amnésie* qui étaient deux contre-sens.

Diverses traductions pouvaient être envisagées, comme *pour les Marsal, s'étaient diluées dans l'oubli les battues...*, *les Marsal avaient effacé de leur mémoire les battues...*, *s'étaient estompées dans la mémoire des Marsal les battues...* En revanche, la traduction par *les Marsal avaient fait l'ombre sur...* était un contre-sens car cette proposition suppose une volonté de cacher aux autres et non pas d'oublier soi-même. Quant à *s'étaient enfouies dans la mémoire*, c'est une traduction qui, d'un point de vue lexical, était un peu inexacte. Quant à la traduction *s'estomper dans l'oubli des Marsal*, elle n'avait pas de sens.

Le terme espagnol *maquis* ne renvoie pas au *maquis* en français mais aux *maquisards*. *Las batidas de maquis* sont donc *les battues aux maquisards* ou *les battues de maquisards*, les deux prépositions étant tout aussi acceptables l'une que l'autre. Le jury a également accepté l'explicitation : *les battues à la recherche des maquisards*. En revanche, *les battues des maquisards* renverrait à des battues effectuées par les maquisards, ce qui est un contresens.

los meses en que su padre ponía el reluciente Hispania al servicio del grupo (eso sí que era una muta, pervivencia de la jauría originaria).

les mois au cours desquels son père mettait l'Hispania rutilante au service du groupe (ça oui, c'était une meute, vestige de la horde primitive

La relative ayant comme antécédent un substantif évoquant du temps pouvait débiter par *où* ou par *durant lesquels / au cours desquels*. Il semble que pour certains candidats, le référent de l'*Hispania* ne soit pas connu. Il s'agissait de la voiture connue en France sous le nom d'*Hispano Suiza*. Le jury a néanmoins toléré que le terme *Hispania* soit conservé dans la traduction mais il convenait de rendre compte du genre féminin du mot *voiture* en français dans des syntagmes comme *la reluisante / flamboyante / rutilante Hispania*. Le même syntagme au masculin étant un barbarisme.

La traduction de la parenthèse a été un des écueils lexicaux de ce texte, certains ignorant le sens du terme de *muta* (synonyme de *jauría* et non en relation avec la *mutation*, le *changement* ou l'*amende*), d'autres se voyant dans l'incapacité de trouver un synonyme au terme *meute*. Le jury attendait par exemple *meute* et *horde*. Quant au mot *pervivencia*, il a donné lieu à de nombreux barbarismes. Il pouvait être traduit par *survivance* ou *vestige*. Enfin, il ne fallait pas confondre *original* et *originel*.

El empleado del ultramarinos, vestido con su guardapolvos gris, le sacaba brillo a la carrocería antes de que don Gregorio Marsal, el propietario, se subiera para hacer de chófer de las patrullas de falangistas que se movían por todas partes.

L'employé de l'épicerie, vêtu de sa blouse grise, faisait reluire la carrosserie avant que don Gregorio Marsal, le propriétaire, ne prenne le volant pour servir de chauffeur aux patrouilles de phalangistes qui circulaient un peu partout.

Le problème du choix temporel et modal ayant déjà été traité dans les justifications de traduction, nous n’y reviendrons pas ici.

D’un point de vue lexical, le terme *guardapolvos* a posé problème à certains candidats qui, ignorant qu’il s’agissait de la *blouse*, ont proposé faux sens (*tablier*) ou barbarisme (*garde poussière(s)*). Quant à *sacar brillo* qui signifiait *faire reluire / lustrer / astiquer*, il a parfois été traduit par un très maladroit *faire la poussière de la carrosserie*.

Le problème posé par la traduction de *se subiera* est le caractère elliptique du calque *avant que don Gregorio Marsal ne monte*. Certains candidats ont cherché à combler la lacune sémantique via l’adverbe français *y* qui, malheureusement, ne pouvait alors que renvoyer à *la carrosserie*, ce qui constituait au mieux un contresens, au pire, une absurdité. C’est pourquoi le jury a préféré la traduction par *prendre le volant* ou *s’asseoir au volant*. *Hacer de chófer* pouvait se rendre par *servir de chauffeur / faire le chauffeur de / faire office de chauffeur voire officier comme chauffeur*.

Enfin, le jury a considéré comme un léger faux sens la traduction de *se movían por todas partes* par *s’agitaient / couraient dans tous les sens*.

Aparecían de improvisto, cortaban los caminos, registraban la carga de los carros, cacheaban a los carreteros, perseguían a los ciclistas que hacían estraperlo cargados con un par de sacos de arroz o de azúcar y una garrafa de aceite.

Ils surgissaient à l’improviste, barraient les routes, vérifiaient les chargements des chariots, fouillaient les charretiers au corps, poursuivaient les cyclistes chargés de deux sacs de riz ou de sucre et un bidon d’huile pour le marché noir.

Le sujet de *aparecían* et des verbes suivants pouvant être, du strict point de vue du grammatical *les patrouilles de phalangistes*, ou du point de vue du sens, *les phalangistes*, le jury a accepté que la phrase commence par *ils* ou par *elles*. En revanche, la répétition systématique du sujet devant chaque forme verbale était très maladroite. En aucun cas ces verbes à la troisième personne du pluriel ne pouvaient être compris comme des formes impersonnelles.

Mais dans ce fragment, ce sont les problèmes lexicaux qui se sont accumulés pour certains candidats. *Aparecían* pouvait être rendu par le calque *apparaître* ou par le verbe *surgir*. *Cortar los caminos* signifiait *barrer* ou *bloquer les routes / les chemins* et une traduction par *couper / fermer les routes* a été sanctionnée comme un faux sens. *Enregistrar* est un faux-ami de *registrar* qui devait être traduit ici par *vérifier / fouiller / contrôler* ou *examiner*. Quant à *carga*, il évoque le *chargement* et non la *cargaison* (action de charger ou charge d’un navire). Pour *carros*, le jury a accepté les deux orthographes possibles *chariot/charriot* (acceptée depuis 1999 par l’Académie Française) ainsi que la traduction par *charrette*. En revanche, les candidats qui ont proposé *voitures* ou *auto* se sont vus sanctionnés, tout comme ceux qui ont traduit *carreteros* par les faux sens *conducteurs* et *routiers*. *Cachear* pouvant être traduit par *fouiller*, tout comme *registrar*, le jury a légèrement sanctionné la répétition à l’identique dans la traduction. Le verbe *perseguir* ne signifiait pas *persécuter* mais *poursuivre, faire la chasse*. Beaucoup de candidats semblaient ignorer ce que signifiait *hacer estraperlo*. *Faire du trafic / Faire de la contrebande* étaient deux légers faux sens, *pratiquer le marché noir* était très mal dit et *pratiquer la contrebande* cumulait évidemment les deux travers. Quant à l’utilisation du verbe *traficoter* elle aboutissait à un contresens. Si *un par de sacos* ne pouvait être traduit par le calque *une paire de sacs*, en revanche, le jury a également accepté *quelques sacs* et *des sacs*. Enfin, il convient lors d’une traduction de veiller à la logique de la traduction proposée. Si la traduction de *una garrafa de aceite* par *une bouteille d’huile* était un simple faux sens, en revanche il était absurde de traduire par *cruche, carafe* ou *flacon*.

Requisaban mercancías, pedían documentos, propinaban palizas a estraperlistas, a borrachos, a desgraciados que no eran capaces de justificar su presencia a aquellas horas en la carretera; a sospechosos de haber militado en alguno de los partidos del Frente Popular que tenían mala suerte de pasar por allí.

Ils réquisitionnaient les marchandises, demandaient les papiers d'identité, rouaient de coups ceux qui faisaient du marché noir, les ivrognes, les malheureux incapables de justifier leur présence sur la route à des heures pareilles ; ceux que l'on soupçonnait d'avoir milité dans un des partis du Front Populaire et qui avaient le malheur de passer par là.

Tous les substantifs qui apparaissent ici non articulés renvoient à des référents comptables. L'absence d'article ne produit donc pas l'effet d'un partitif comme dans le fragment proposé lors de l'analyse des faits de traduction. Il était donc logique d'introduire des articles définis pluriels dans la traduction. Ainsi, on proposera *ils réquisitionnaient les marchandises, demandaient les papiers* et non *ils réquisitionnaient des marchandises, demandaient des papiers*. *Document* est ici un faux-ami de *documento* qui signifie *papier d'identité*. Du point de vue lexical, *propinar palizas* signifiait *rosser, rouer de coups*. *Distribuaient / administraient / assénaient des coups* était une formulation bien plus maladroite. Quant à l'utilisation du terme *raclée*, il était d'un tout autre registre de langue.

Il n'existe pas d'équivalent nominal pour le terme *estraperlista*. La seule option de traduction était donc l'explicitation *ceux qui faisaient du marché noir*. Les termes *trafiquants* et *contrebandiers* étant des faux sens, le syntagme *les vendeurs du marché noir* étant très maladroit, *les vendeurs sur le marché noir* étant un non-sens, le marché noir n'étant pas un lieu concret.

Quant à l'adjectif substantivé *borrachos*, il ne pouvait pas être rendu par les adjectifs *ivre* et *saoul* qui ne se substantivent pas aussi aisément. Quant à *soulards/ poivrots*, ils appartiennent à un niveau de langue familier. La traduction par *gens ivres* était, quant à elle, fort maladroite. *A aquellas horas* renvoie à des heures jugées comme très particulières par le narrateur mais qui ne sont pas en coïncidence avec l'instant de narration. La traduction par *ces heures-ci / ces heures-là* était un faux sens. Les *heures indues* étaient un contresens car elles renvoient au petit matin. Le jury attendait donc une traduction par *des heures pareilles, de telles heures*.

Le point virgule a semble-t-il fait oublier à de nombreux candidats que ce qui le suivait était toujours un COI du verbe *propinar*, et donc dans la traduction, un COD de *rosser* ou *rouer de coups*. La préposition *a* ne devait donc pas apparaître dans la traduction. L'adjectif substantivé *sospechosos* pouvait difficilement être rendu en français par un adjectif substantivé, que ce soit *soupçonné* ou *suspecté*. Quant au substantif *suspect*, il est beaucoup plus contraignant car il appartient au vocabulaire de la justice. Le terme *suspicieux* était un contresens.

Alguno de los partidos pouvait être traduit par *quelque parti* mais le pluriel était un petit contresens. Quant à *sospechosos*, il est complété par un complément de l'adjectif tout d'abord et par une relative par la suite. Dans la traduction, il convenait de rétablir une conjonction de coordination entre ces deux compléments de l'adjectif.

Mi tío y, bastante tiempo después, mi padre me lo contaron, aunque a mí me aburrían aquellas historias.

Mon oncle et, bien longtemps après, mon père me racontèrent tout cela, mais moi, toutes ces histoires m'ennuyaient.

Le passé composé, tout comme le prétérit pouvaient être utilisés dans la traduction de *contaron* (*me le racontèrent / me l'ont raconté*). En revanche, il convenait de faire attention au mode dans la traduction de la subordonnée de concession qui pouvait être traduite par *même si + indicatif* (*Même si toutes ces histoires m'ennuyaient*) ou par *bien que + subjonctif*. Dans ce dernier cas de figure, en ce qui concerne le temps, la concordance n'est pas une obligation en français. On pouvait donc traduire par *bien que ces histoires m'ennuient / m'ennuyassent*.

No entendía la épica de la resistencia con que querían contaminarme.

Je ne comprenais pas l'épopée de la résistance qu'ils voulaient me transmettre.

La épica ne pouvait pas être traduite par un substantif calque de l'espagnol, *épique* étant un adjectif en français. On pouvait utiliser le substantif *épopée* ou avoir recours à une périphrase (*le caractère épique*). Quant à *l'héroïsme*, il s'agissait d'un léger faux sens.

Le verbe *contaminer* est connoté négativement en français, voilà pourquoi il était délicat de l'utiliser dans la traduction de *contaminar*. Certains candidats ont pensé à utiliser l'expression *inoculer le virus* mais l'entier de l'énoncé s'avérait alors maladroit (*L'épopée de la résistance dont ils voulaient m'inoculer le virus*), tout comme *l'épopée avec laquelle ils voulaient me contaminer*. Evidemment, la traduction par *polluer* était ici un contresens. On leur préférera *inculquer / insuffler / transmettre*.

Traduction proposée

Il avait commencé à militer à la JEC ou à la HOAC, l'un des groupes de jeunes chrétiennes qui furent à la mode dans ces années-là. Chez lui, avec le magasin de tissus, l'épicerie (qui par la suite, avec l'essor du tourisme, était devenue une chaîne de supermarchés), les plantations d'orangers, les vignes de moscatel et surtout avec la carte de phalangiste de son père qui ouvrait tant de portes à sa famille – la chemise bleue qu'il arbora à la fin de la guerre –, on pouvait se permettre le luxe d'acheter les protéines que l'on servait à table au lieu d'avoir à aller les chasser. Si l'argent sert à quelque chose, c'est bien à acheter de l'innocence à tes descendants. Ce n'est pas mal. C'est déjà beaucoup. Cela te sort du règne animal et te fait entrer dans le règne moral. Cela t'humanise. Grâce à lui, à l'argent, s'étaient estompées dans la mémoire des Marsal les battues aux maquisards dans la montagne, dans le marais : les mois au cours desquels son père mettait la reluisante Hispano-Suiza au service du groupe (ça oui, c'était une meute, vestige de la horde primitive). L'employé de l'épicerie, vêtu de sa blouse grise, faisait reluire la carrosserie avant que don Gregorio Marsal, le propriétaire, ne prenne le volant pour servir de chauffeur aux patrouilles de phalangistes qui circulaient un peu partout. Ils surgissaient à l'improviste, barraient les routes, vérifiaient les chargements des chariots, fouillaient les charretiers au corps, poursuivaient les cyclistes chargés de deux sacs de riz ou de sucre et un bidon d'huile pour le marché noir. Ils réquisitionnaient les marchandises, demandaient les papiers d'identité, rouaient de coups ceux qui faisaient du marché noir, les ivrognes, les malheureux incapables de justifier leur présence sur la route à des heures pareilles ; ceux que l'on soupçonnait d'avoir milité dans un des partis du Front Populaire et qui avaient le malheur de passer par là. Mon oncle et, bien longtemps après, mon père me racontèrent tout cela, mais moi, toutes ces histoires m'ennuyaient. Je ne comprenais pas l'épopée de la résistance qu'ils voulaient me transmettre.

ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ORALE DE : EXPLICATION EN LANGUE ÉTRANGÈRE (ELE)

établi par Mme Marie-José Hanai⁶

Documents proposés à l'étude pour la session 2014 :

- Rafael Azcona, *El pisito*, in *Estrafalarío/1*, Madrid, Alfaguara, 1999, p. 188-189 (« Petrita se levantó de golpe [...] aquí se respira salud. »).
- Sergio Pitol, *El desfile del amor* (1984), Barcelona, Anagrama, 2005, p. 133-134 (« La conversación, sin que Del Solar supiera cómo [...] a causa de ese precioso documento. »).
- Mario Roberto Santucho, « La Compañía de Monte vencerá », Editorial de *El combatiente*, 17 de febrero de 1975, in Daniel de Santis, *A vencer o morir. PRT-ERP Documentos*, Tomo II, Buenos Aires, Eudeba, 2000, p. 241-242.
- María Zambrano, *La tumba de Antígona (y otros textos sobre el personaje trágico)*, Madrid, Cátedra, 2012, p. 187-188 (« Ah, ¿entonces eres un dios? [...] Un hermano, y yo tengo dos... »).

Ce rapport sera volontairement succinct dans sa partie générale car de nombreux éléments déjà présents dans ceux des sessions 2011 à 2013 ne seront pas répétés : organisation pratique de l'épreuve, exigences quant à l'exercice à réaliser. Nous invitons donc les candidats à consulter ces trois rapports précédents et à compléter leur information par celui-ci. Nous indiquerons en outre les grandes lignes concernant l'explication/le commentaire des quatre documents proposés cette année.

Certaines commissions ont eu le bonheur d'écouter d'excellentes prestations, alliant le choix maîtrisé et judicieux des connaissances nécessaires et l'étude fine et pertinente du texte proposé. Mais le jury a aussi constaté que certains points continuent à poser problème, ce qui justifie les remarques qui vont suivre.

Rappelons pour commencer qu'une attitude adaptée aux circonstances (une prestation devant un jury) et à l'exercice (un exposé oral) est attendue de chaque candidat. Sans tomber dans un excès de formalisme au sujet de la présentation individuelle, il faut redire qu'une posture relâchée ne saurait être admise, même si cette remarque ne concerne que fort peu de candidats. De façon plus vaste, et sans doute plus intéressante, les candidats doivent avoir conscience de l'enjeu communicationnel des épreuves orales : à l'issue de celles-ci, quelques centièmes de point départageront le dernier reçu du premier recalé (cet état de fait, certes malheureux pour les candidats échouant de très peu, fait partie d'un concours et a été rappelé lors de la réunion d'information générale précédant les épreuves). La seule façon de mettre toutes les chances de son côté est de se montrer combattif et de déployer toute l'énergie nécessaire à cet exercice difficile à l'issue incertaine. Or, trop de candidats offrent des

⁶ Comme pour les années précédentes, les observations transmises par l'ensemble du jury à l'auteure de ce rapport ainsi que le travail des préparateurs constituent de fait les pages présentées.

prestations peu énergiques, voire hésitantes, marquées par un débit terne ou monocorde, ou encore sans un regard vers le jury au cours de l'exposé (car certains continuent à lire leurs notes, malgré les recommandations déjà faites dans les rapports précédents). Cette attitude nuit à la crédibilité du discours, car lors de cette épreuve, on ne transmet pas seulement des connaissances, mais aussi une personnalité et de la conviction, ce qui participe pleinement de l'exercice du métier d'enseignant. L'étape de l'entretien, après l'exposé, doit être mise à profit et donc appréciée à sa juste valeur : le jury attend du candidat qu'il développe ou nuance son propos, et non qu'il « trouve » ce qu'il suppose être la « bonne réponse ». Une certaine assurance – non synonyme de suffisance ou de vanité – dans ses connaissances et ses capacités à se confronter à un texte, ne peut que bénéficier au candidat lors de cet entretien.

Le deuxième point d'achoppement reste l'établissement d'une problématique précise et adaptée au texte proposé. Trop de candidats estiment encore qu'un énoncé général en lien avec les idées principales de l'œuvre ou de la question au programme, telles qu'elles ont pu être dégagées dans un cours ou des études critiques, est susceptible de fonctionner en tant qu'axe de lecture. Cette erreur est quelquefois combinée à une première partie d'introduction – celle qui contextualise – bien trop longue, comme si le candidat voulait « assurer » son propos en récitant ce qu'il sait sur l'œuvre, l'auteur ou la question. Comme la problématique d'une dissertation naît de l'analyse précise et particulière du sujet, celle de l'explication/du commentaire oral(e) d'un texte doit mettre en relief la spécificité et l'originalité de celui-ci, et rester à son service. Or, les candidats inversent souvent les choses, en partant d'une idée très générale et en voulant y intégrer le texte coûte que coûte, ou bien en abandonnant par la suite le fil conducteur suggéré : même si l'idée en question n'est pas erronée, un axe trop vague ne peut conduire à la valorisation souhaitée du texte.

Ce fut le cas cette année des explications du fragment de *El desfile del amor* posant au départ la problématique de l'écriture carnavalesque ou du grotesque sans analyser dans son détail la dynamique propre au passage (le discours, le maniement de la parole) et sans envisager la réflexion métalittéraire qui contrebalançait le ridicule de Pedro Balmorán ; ou de celles qui ont fait du passage de *La tumba de Antígona* un exemple d'écriture fondée sur la raison poétique sans mettre en avant la problématique de l'engendrement et de la filiation, dans l'affrontement entre Antigone et son père. Le candidat sera également confronté à une difficulté si la problématique est scindée en deux axes sans cohésion, comme, pour le fragment pitolien, ceux de l'identité et des liens métatextuels ; ou, en ce qui concerne l'éditorial de Santucho, la tactique du gouvernement pour légitimer son action et la conviction de Santucho de pouvoir vaincre les forces gouvernementales. Établir un projet de lecture pouvant s'énoncer en deux parties qui jouent sur la complexité et la nuance ne consiste pas à morceler la problématique par incapacité de choisir.

Un projet de lecture qui ne rend pas compte de la spécificité du texte est souvent accompagné d'une erreur méthodologique lorsque le candidat aborde le développement, c'est-à-dire le détail de l'analyse : il ne s'agit pas là de plaquer des connaissances générales sans rapport direct avec le document, mais d'interroger un texte en particulier. Ces connaissances peuvent évidemment aider le candidat à l'heure d'interpréter le passage qui lui est soumis, mais ne doivent pas l'amener à des surinterprétations ni se substituer à l'explication fine et détaillée d'un document singulier. Il arrive aussi souvent qu'elles servent d'écran à des difficultés pour comprendre et/ou expliquer précisément le sens et les enjeux du texte, ce que le jury cherchera à percer lors de l'entretien. Ainsi, les procédés d'écriture carnavalesque de Pitol ont cédé devant la quasi-méconnaissance du personnage de Pedro Balmorán, ou les connaissances sur l'histoire du PRT argentin n'ont pas suffi face aux incertitudes de compréhension du contexte de l'éditorial de Santucho. Ou encore, l'accumulation d'éléments stylistiques et symboliques a pu masquer des difficultés à dégager la signification spécifique de l'extrait de *La tumba de Antígona*.

Revenons maintenant à la méthode et aux outils adaptés à l'exercice. Ils sont également en lien direct avec le texte lui-même : on regrette la difficulté de certains candidats à prendre en compte la spécificité du document qui leur est proposé. S'est présentée, encore une fois, la nécessité de distinguer des textes qui impliquaient une lecture historique de ceux qui nécessitaient une approche littéraire. En effet, l'usage des outils de l'analyse littéraire n'est pas une approche pertinente pour étudier certains textes qu'il faut situer dans leur contexte et aborder avec des connaissances historiques, et il est particulièrement vain de prétendre masquer l'absence ou le manque de celles-ci en faisant appel à des outils d'analyse littéraire. C'était le cas pour l'éditorial de Santucho, à propos duquel des connaissances fondamentales solides tant en matière d'histoire nationale argentine que de concepts idéologiques clés liés à la révolution socialiste marxiste-léniniste étaient attendues. D'autre part, lorsque c'est l'analyse littéraire qui est requise, celle-ci doit être précise et adaptée, sans se résumer à une liste de procédés stylistiques mis bout à bout par le candidat dans une tentative d'exposer au jury l'étendue de ses connaissances en la matière. Il serait peut-être nécessaire de rappeler que l'analyse littéraire doit être mise à profit pour éclairer le sens et qu'elle n'est pas une fin en soi. Enfin, l'œuvre de María Zambrano au programme cette année et le texte proposé exigeaient de la part des candidats une certaine appropriation des idées philosophiques relatives à la raison, au savoir, au logos, à la vérité par révélation, tout comme la connaissance fine du mythe œdipien.

Le discours élaboré par le candidat utilise forcément des concepts, mais ceux-ci ne sont pas toujours maîtrisés. En particulier, la terminologie de l'analyse narrative est encore approximative, surtout pour la focalisation, qui est une restriction de champ. Rappelons ainsi que la focalisation zéro équivaut à une vision sans restriction (narrateur omniscient), alors que la focalisation interne n'implique pas de regarder l'intérieur d'un personnage, mais de regarder à travers lui (« vision avec » selon Jean Pouillon). Pour ce qui est de la focalisation externe, le personnage agit devant nous sans que nous connaissions ses pensées ou sentiments⁷. De façon plus générale, le jury a constaté le manque de précision des termes employés par de nombreux candidats qui, interrogés sur le sens de certains mots ou de certaines notions sur lesquels reposait parfois leur axe de lecture, proposaient des définitions vagues, voire erronées. Rappelons qu'un dictionnaire unilingue est à disposition pendant la préparation et que cet outil devrait être utilisé de façon beaucoup plus systématique : en civilisation comme en littérature, la précision lexicale constitue la garantie d'un discours maîtrisé.

Nous sommes consciente que nombre de ces observations se trouvaient déjà dans les rapports précédents... Les prestations de cette session 2014 montrent que l'adage conseillant de remettre cent fois l'ouvrage sur le métier se vérifie encore et toujours. Le jury se réjouit de la réussite remarquable de certains candidats à cette épreuve, mais constate que l'exercice demande encore du travail.

Nous terminerons par un rappel sur la tenue de la langue espagnole, qui reste un critère primordial d'évaluation. Malheureusement, pour certains candidats, la phonologie laisse à désirer (la distinction /r/ /r/, la place de l'accent tonique, en particulier sur les passés simples), et il arrive que des barbarismes (ex. : *sucesión) entachent le discours. Une des qualités requises lors de cet exercice oral est, outre la maîtrise phonologique, morphologique et syntaxique de la langue, la capacité à s'écouter parler et à ne pas hésiter à corriger dans la foulée une accentuation erronée ou une faute de syntaxe. Globalement, le thème oral qui suit ne laisse pas apparaître autant de problèmes phonologiques, sans doute parce que les candidats sont plus concentrés sur la rigueur à apporter à leur prononciation.

⁷ Sur ce point, nous renvoyons à Gérard Genette, *Figures III*, Paris, Seuil, 1972.

Comme dans les rapports précédents, nous donnons les grandes lignes de ce que l'on pouvait attendre concernant les textes proposés cette année, en développant plus particulièrement l'explication du fragment de *El pisito* :

- **Extrait de *El pisito***

– *El pisito*, de Rafael Azcona, pouvait en effet dans un premier temps dérouter préparateurs et candidats, parce que le texte semble « lisse », dépourvu de prises. Il n'en est rien. Pour l'introduction, le candidat devait avoir la notion de plusieurs éléments contextuels, sans tomber dans la récitation stérile de connaissances (comme il a été rappelé plus haut de façon générale) : les conditions économiques de l'après-guerre, la biographie d'un auteur « monté à Madrid » dans le dénuement, ses choix d'écriture, notamment la construction de personnages aux aspirations prosaïques éloignés tant de l'idéologie du régime que des idéaux de la résistance. Ensuite, le jury attendait une indispensable formulation de l'argument, puis une situation précise dans l'économie de l'œuvre, à savoir : la première partie, après la dispute entre Petrita et Rodolfo au sujet de son projet de mariage avec doña Martina, et avant la réconciliation entre les deux personnages.

– La problématique pouvait tourner autour des stratégies prêtées aux protagonistes cherchant à échapper à leur sort, dans une adaptation permanente à leur environnement, et qui aboutit irrémédiablement à l'échec : c'est la rêverie de Rodolfo (l. 6-19), brusquement interrompue par le « ¡Final de trayecto!» du machiniste ; c'est aussi la sortie de l'espace urbain en quête d'un paradis qui s'avère être un paysage hostile (l. 21-fin).

– Un plan linéaire s'imposait donc ici, car dans ce cas une solution thématique aurait conduit à de fastidieuses répétitions.

– Les idées suivantes étaient attendues dans le développement :

Les lignes 1 à 6 constituent une première unité : le dialogue de la dispute nous rappelle la distribution des rôles au sein du couple de héros de la nouvelle, avec un personnage masculin présenté comme soumis à la figure féminine au ton comminatoire, la suivant («sí, cariño» [...] «¿Adónde?») et perdant le contrôle de ses gestes, produisant un effet comique («a punto de derribar el tablero [il ne s'agissait pas d'un jeu d'échecs !] al levantarse precipitadamente»). Nous avons ensuite une ellipse qui nous mène à une sorte de didascalie introduisant la rêverie de Rodolfo : le silence de Petrita, la position attribuée à son corps, qui regarde l'extérieur du tramway (l. 6), contribuent à isoler Rodolfo et à lui laisser l'accès à son monde intérieur. Dans *El Pisito*, peu de place est laissée à l'introspection, ce qui est remarquable dans ce passage. La rêverie de Rodolfo est évoquée dans une combinaison de plusieurs styles : direct, indirect libre, facilement reconnaissables par la typographie, les changements de personne et les modes des verbes.

«Rodolfo tuvo ocasión de arrepentirse de casi todo lo que había hecho en la vida» : la fin de cette phrase est ironique, parce que le lecteur sait que le personnage a réalisé peu de choses. L'imagination du héros fait écho à la rencontre précédente avec Caparrós, qui s'est marié avec une commerçante aisée (*braguetazo*, p. 143-144). L'idéal du personnage est ici prosaïque, il ne s'agit pas tant de «ser feliz» (l. 18), encore moins de lutter pour un idéal politique, mais de renouer avec l'idéal picaresque de vivre dans l'aisance sans travailler, représenté par une série de notations que n'aurait pas reniées Sancho Panza – omission faite, bien entendu, de l'anachronisme – : la ferme («caserón»), les jambons qui pendent du plafond, le vin, le cognac et le cigare après le repas, les liasses de billets qui dépassent du portefeuille. C'est là un idéal rural fantasmé, qui contraste avec la mesquinerie ici associée à l'espace urbain.

La réplique brève «¡Final de trayecto!» correspond à la progression dans l'espace des personnages, mais a aussi pour fonction d'interrompre brutalement la rêverie bucolico-

picaresque de Rodolfo, qui se retrouve précipité dans un paysage hostile, celui de l'extérieur de la ville appelé à être absorbé par elle, comme le dénotent «paisaje lunar», «rachas de un frío polar», «ni una brizna de hierba», «moribundos pinos». Un tel paysage forme un contraste violent avec le monde rural rêvé de Rodolfo dans les lignes précédentes, invitant le lecteur à décrire un sourire amer. Il déteint sur le personnage de Petrita : l'adjectif «desolada» s'applique tant à elle qu'à la campagne. Les deux (anti-)héros s'adaptent, encore et toujours ; c'est en ce sens que l'on peut interpréter les fragments «Rodolfo se subió el cuello del abrigo, Petrita se puso los guantes de lana» et le dialogue final. L'image des constructions (*colmenas*) poussant sur des paysages lunaires est un motif de l'imaginaire littéraire et cinématographique de l'époque (cf. *El verdugo* par exemple).

– La conclusion reprend l'essentiel de l'explication en élargissant, si possible, la perspective, à savoir les tentatives de fuite spatiale et symbolique des personnages, vouées à l'échec ; leur adaptation permanente à un monde qui les condamne à la survie ; le contraste entre une campagne idéalisée, peuplée de jambons et d'outres de vin, et le paysage périurbain désolé, qui peut symboliser l'absence de perspectives pour les personnages, qui vont se réconcilier en vue de récupérer le logement de Doña Martina. Ce fragment est représentatif d'une prose qui privilégie, chez ses personnages, l'imperfection de la condition humaine.

- **Extrait de *El desfile del amor***

– Place stratégique dans le roman : fragment du chapitre 6, « El mismo que canta y baila » (titre directement inspiré par les termes lancinants qu'utilise hyperboliquement le personnage pour se définir, et qui ne sont au départ qu'une simple formule figée) > milieu du roman (équilibre romanesque) ; première entrevue entre Del Solar et le libraire/écrivain Pedro Balmorán, seul personnage du passé à continuer à vivre dans le *Minerva* (lien temporel et spatial étroit avec la fête tragique) ; entrevue et passage qui trouveront leur écho culminant au chapitre 10, qui développe l'histoire ébauchée ici du castrat mexicain.

– Intérêt du fragment : la théâtralisation du corps et du discours de Balmorán en fait le personnage le plus histrionique du défilé, ce qui donne un relief particulier à l'introduction d'un niveau métadiégétique dans ce passage, l'histoire du castrat, confondue avec une autre trame métadiégétique clé du roman, celle du poète Gonzalo de la Caña (cf. chapitre 2).

D'où une possible problématique : mise en abyme de la fonction de l'écrivain (Pedro Balmorán amène le thème du castrat dans la diégèse, créant un deuxième niveau d'interrogation pour Del Solar et le lecteur et complexifiant d'autant plus le nœud historique et criminel qui constitue la dynamique du roman), qui se réalise sur le mode de la déformation et de la distorsion.

– Approche méthodologique retenue : explication linéaire, afin de mettre en avant la structure spéculaire de la prise de parole de Balmorán.

Les mouvements à détacher dans la progression du texte correspondaient tout d'abord à une introduction, avec une focalisation interne sur Del Solar, qui a l'illusion de mettre en relation des éléments dissociés (le castrat / le poète) ; puis à la première phase du discours de Balmorán, assimilé à un monologue : le libraire appâte Del Solar et le lecteur grâce à l'ébauche de l'histoire du castrat ; enfin, après la brièveté de l'intervention au style direct de l'historien détective, à la deuxième phase du discours histrionique, où Balmorán réoriente son récit vers sa propre personne en déplorant les répercussions physiques et morales de la tragi-comédie du castrat dans son propre vécu.

– Dans le développement, on attendait des candidats qu'ils mettent en valeur les procédés narratifs (style direct, focalisation) et stylistiques (jeu de contrastes, d'adjectivation hyperbolique) qui permettaient à Balmorán de prendre le contrôle de la parole, de dire et de cacher tout à la fois, de réécrire par ce discours flamboyant/ridicule le destin et la personnalité

du castrat, de l'hispaniste Ida Werfel (à identifier obligatoirement), en opposition et/ou en complémentarité avec sa propre destinée.

– Le personnage de Balmorán doit être le pivot de la conclusion : point culminant de l'extravagance, particulièrement représentatif de la tension entre les extrêmes qui est un trait constant dans la représentation des personnages, il permet d'accéder, à partir de la marge et de la micro-histoire, à une réflexion métalittéraire sur la fiction et les genres, mais par l'excès et le monstrueux, propres à la dimension carnavalesque (on allait ainsi en conclusion du texte dans sa particularité vers une caractéristique de l'écriture pitolienne, et non l'inverse).

- **Éditorial de Mario Roberto Santucho**

– Situer l'auteur, leader charismatique du PRT-ERP + l'organe de presse où a été publié le document (*El combatiente* : revue destinée aux militants et aux cadres du PRT) + la nature du document : éditorial qui a valeur de programme politique (orienter l'action des militants) + le contexte de publication : après la mort de Perón, situation très instable politiquement, socialement et économiquement ; l'éditorial de Santucho est en particulier une réponse au déclenchement, le 9 février 1975, d'une vaste opération militaire destinée à détruire la guérilla rurale du PRT-ERP (on attendait des candidats qu'ils signalent le décret présidentiel qui a lancé l'*Operativo Independencia* et donnait de très larges pouvoirs aux militaires).

– La problématique gagnait à être orientée vers le décalage entre la perception juste du nouveau rapport de force créé par le lancement de l'*Operativo Independencia* (pression exercée par les militaires sur le front de Tucumán) / et l'aveuglement quant à la capacité et à la volonté des masses populaires pour suivre le PRT-ERP dans son combat contre le pouvoir péroniste.

– Document clairement construit en deux parties (éviter le morcellement dans sa présentation) : Santucho fait tout d'abord une analyse de la situation politico-militaire du moment, au niveau local et national, puis dessine des lignes d'action pour le PRT-ERP. Deux approches méthodologiques étaient possibles : un commentaire linéaire (vu cette construction du texte) ou un commentaire composé.

– Les idées à privilégier :

Santucho, et donc le PRT-ERP, possèdent une bonne connaissance du terrain, des actions du pouvoir, de l'état des forces et de la stratégie de l'Armée.

Cet état des lieux s'appuie sur une lecture politique de l'offensive de l'Armée : Santucho y applique une grille idéologique fondée sur la guerre révolutionnaire qui oppose le prolétariat argentin à la bourgeoisie nationale et internationale.

Mais cette analyse débouche sur l'enfermement rhétorique-idéologique/doctrinaire de Santucho et du PRT-ERP : conviction que le parti est capable d'anticiper, que les paysans de Tucumán adhèrent massivement à la guérilla et que cette mobilisation va faire tache d'huile (théorie de la guerre révolutionnaire) / réalité du terrain : différente (appui faible des paysans + les guérilleros étaient essentiellement des petit-bourgeois venus de la ville, déconnectés de la réalité rurale). Les candidats devaient donc prendre de la distance par rapport au discours de l'auteur et montrer leur propre capacité d'analyse à partir de leurs connaissances.

– Il s'agissait ainsi d'un texte emblématique de la pensée de Santucho et du PRT-ERP, permettant de saisir, *a posteriori*, l'impasse dans laquelle elle s'est fourvoyée.

- **Extrait de *La tumba de Antígona***

– Début du quatrième chapitre : rencontre entre Antigone et Œdipe, qui vient le premier visiter sa fille dans sa tombe (rappeler synthétiquement pourquoi Antigone se trouve ensevelie). Il était bienvenu d'expliquer que l'entame («¿[...] eres un dios?») fait écho à une question, restée alors sans réponse, posée par Antigone au chapitre précédent.

– Forme : dialogue théâtral (sans didascalies) dont la modalité est la récrimination : Antigone met son père en accusation. De là naît une problématique pertinente : les liens entre engendrement et reconnaissance.

– Une approche linéaire était adaptée, permettant d’aborder tout d’abord le thème de l’identité aveugle, puis celui de la revendication de l’origine, et enfin, la vérité de l’engendrement.

– Idées principales à développer en suivant le texte :

Les deux personnages s’engagent tout d’abord dans une interrogation portant sur la connaissance/reconnaissance de l’identité de l’autre : à l’identité instable qu’Antigone définit pour son père, celui-ci répond par une identification certaine de sa fille, fondée sur l’affect pur. Antigone oppose la reconnaissance à la connaissance par le *logos*, qui mène à la solitude.

L’indignation d’Antigone se fait virulente à propos de la mère qu’Œdipe et elle partagent anormalement. En accusant son père d’avoir voulu l’assimiler à lui (solitude), elle déplore d’avoir été dépossédée de sa mère et donc coupée de son origine en propre. Elle dresse ainsi le tribunal de son père, qui porte en réalité sur son rapport à la filiation (engendrement tragique).

La logique du décentrement et de l’extériorité prévaut dans la dernière partie, où la vérité est caractérisée comme une révélation, et non comme une création volontariste de l’esprit d’Antigone. Cette vérité vient par devers elle et d’en haut, dans une inversion cruciale de la verticalité ascendante du *logos* ; elle implique une passion (image d’une Antigone christique) puisque le personnage doit porter la croix de cette révélation. La vérité de l’engendrement est la conscience de notre dette : nous tirons de notre père l’identité, et plus généralement d’autrui (mari, frère). Lien avec l’exil : sans la bienveillance des autres, sans cette confiance à laquelle l’exilé est obligé de se remettre, l’identité reste dispersée.

– Ce fragment permettait de mettre en évidence que pour María Zambrano, l’horreur (inceste, parricide) est le fait d’une filiation non reconnue en tant que telle. Œdipe symbolise le refus d’être engendré (en couchant avec sa mère, il devient son propre père). Mais il écoute la récrimination d’Antigone et il est ainsi ré-institué dans une posture caractéristiquement parentale : celle de l’*agapè* (l’amour en dépit des antagonismes).

ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE PRÉPARATION D'UN COURS (EPC)

établi par Mme Catherine GUILLAUME

Texte de référence : BO n° 12 du 22-03-2001

« Exposé de la préparation d'un cours suivi d'un entretien (durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure maximum [exposé : quarante minutes maximum ; entretien : vingt minutes maximum] ; coefficient 2). L'épreuve prend appui sur un dossier composé d'un ou de plusieurs documents en langue étrangère (tels que textes, documents audiovisuels, iconographiques ou sonores) fourni au candidat ».

Précision : de nombreuses remarques qui figurent dans le rapport de la session 2013 n'ayant pas lieu d'être modifiées, elles figurent de nouveau, en raison de leur pertinence, dans ce rapport.

Place de l'épreuve dans le concours :

Le coefficient attribué à cette épreuve est de 2, le même que celui qui est attribué à l'autre épreuve d'admission, l'*Explication en langue étrangère* (ELE). Les candidats ne doivent donc pas sous-estimer l'importance de l'*Exposé de la préparation d'un cours* (EPC), qui constitue l'une des spécificités du concours de l'Agrégation interne. Trop souvent, et injustement, traitée par les candidats comme le parent pauvre du concours, l'épreuve permet pourtant, lorsque la prestation est bien réussie, de mettre en valeur l'expérience et l'habileté du professeur telle qu'il la met en œuvre dans la classe. Les candidats ne doivent donc pas la considérer comme un objet à part, étranger à leurs pratiques, car les critères d'évaluation du jury en la matière se fondent sur les exigences actuelles de l'enseignement de la langue espagnole dans l'enseignement secondaire telles qu'elles figurent dans les textes de références (consultables sur *Eduscol*).

C'est donc au quotidien, au cours de l'année scolaire, que le professeur s'entraîne de fait pour préparer cette épreuve (même s'il est vrai que s'ajoute le jour de l'épreuve la contrainte du temps de préparation, ce qui demande sans nul doute un entraînement préalable). Il est donc irréaliste d'imaginer que l'on puisse la réussir en ne s'interrogeant que durant quelques heures sur ses contenus : cette approche conduit le plus souvent à des échecs, qui pourraient pourtant être évités si un travail au long cours de réflexion sur les enjeux didactiques et pédagogiques du cours d'espagnol était conduit avec davantage de rigueur par les professeurs qui se présentent. Le jury a pu en effet hélas constater que la familiarisation avec le travail demandé n'est pas générale : ce constat révèle une préparation et un entraînement insuffisants, voire inexistant chez certains candidats ayant « fait l'impasse ». Des prestations de celles et ceux qui réussissent cette épreuve se dégagent pourtant une cohérence dans les contenus et une aisance dans les propos qui mettent le jury réellement en situation d'évaluer la compétence professionnelle du professeur dans ce qui constitue le cœur de son métier. Nous engageons donc les candidats à prendre la mesure de la juste place à accorder à cette épreuve du concours.

La session 2014 a permis de constater que les remarques figurant ci-dessus avaient dans l'ensemble été prises en compte, un nombre plus restreint de candidats n'ayant pas préparé du tout cette épreuve. Une marge de progrès subsiste toutefois encore car les connaissances nécessaires à une prestation de qualité ne sont pas toujours présentes.

Quelques commentaires sur la définition de l'épreuve et sa préparation en amont du concours

Le court texte de référence qui définit l'épreuve pose le postulat d'une définition claire du mot « **cours** ». Or, les professeurs savent bien que la réalité présente derrière ce mot évolue et se précise au fil des années. Nous insistons donc sur la nécessité de bien connaître les programmes officiels et l'outil de référence auquel ils sont adossés, le CECRL. C'est cette connaissance fine de ces documents sur lesquels ils doivent appuyer leur pratique professionnelle qui leur permettra, alliée aux fruits qu'ils auront tirés de leur expérience de terrain, de proposer au jury des solutions réalistes et riches pour faciliter l'accès des élèves aux contenus culturels des dossiers tout en favorisant le développement de leurs compétences en langue espagnole.

Traditionnellement, les consignes qui accompagnent ces dossiers demandent aux candidats de construire une séquence d'enseignement plutôt qu'une séance à proprement parler ou un « cours ». Ceci ne saurait interdire aux membres du jury de demander aux candidats d'imaginer des consignes précises de mise en activité des élèves. Le Directoire actuel du concours a souhaité poursuivre dans la continuité de ses prédécesseurs et a donc conservé l'approche par séquence. Pour la session 2014 tous les dossiers proposés, qui concernent le collège ou le lycée, comportaient les mêmes consignes de mise en œuvre. **Celles-ci sont toutefois susceptibles d'évoluer et ne sauraient être considérées comme intangibles.** Les futurs candidats pourront consulter à titre indicatif à la fin de ce rapport, dans les dossiers présentés, les consignes adoptées pour cette session (cf. Annexes).

Le jury a pu apprécier pour cette session une assez bonne connaissance des exigences de l'épreuve chez certains candidats. Mais chez d'autres, l'exposé reste très théorique, et s'apparente à un catalogue de références aux textes officiels et à la terminologie didactique et pédagogique dont le lien avec la pratique de la classe et ses enjeux ne sont guère maîtrisés.

Documents de référence dont les contenus sont à maîtriser par les candidats :

COLLEGE

Programmes du collège (sans oublier le préambule commun qui précède chacun de ces programmes).

Palier 1

ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2005/hs6/MENE0501647A_annexe01.pdf

ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2005/hs6/MENE0501647A_annexe06.pdf

Palier 2

ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs7/hs7_preambule2-vol3.pdf

ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs7/hs7_espagnol-vol3.pdf

Socle commun

<http://eduscol.education.fr/cid47870/priorite-n-2.html>

LYCEE

Programmes du lycée :

Classe de seconde générale et technologique :

Programme d'enseignement :

<http://www.education.gouv.fr/cid51335/mene1007260a.html>

Ressources pour la classe de seconde :

Banque d'idées de thèmes d'études :

http://media.eduscol.education.fr/file/LV/37/0/LyceesGT_Ressources_LV_2_exempletheme_Espagnol_189370.pdf

Exemple de démarche détaillée :

http://media.eduscol.education.fr/file/LV/67/1/LyceesGT_Ressources_LV_2_Demarche-detailllee_les-us-et-coutumes_211671.pdf

Cycle terminal :

Programme d'enseignement :

Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010

Ressources pour le cycle terminal :

Exemples de sujets d'étude :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/90/6/RESS_LV_cycle_terminal_espagnol_sujets_etudes_251906.pdf

Exemple de démarche détaillée :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/90/4/RESS_LV_cycle_terminal_espagnol_demarche_detailllee_251904.pdf

Littérature étrangère en langue étrangère :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/00/6/RESS_LV_cycle_terminal_LELE_espagnol_316006.pdf

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/12/2/scenario_interactif_LELE_espagnol_322122.pdf

Documents généraux :

Le CECRL :

<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

Circulaire sur l'enseignement des LVE au lycée :

<http://www.education.gouv.fr/cid50475/mene1002838c.html>

Rapport de l'inspection générale. Modalités et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues :

<http://www.education.gouv.fr/cid50854/modalites-et-espaces-nouveaux-pour-l-enseignement-des-langues.html>

La composition des dossiers

Nous attirons l'attention des candidats sur la variété des supports figurant dans les dossiers : aux textes d'auteurs peuvent être associés des articles tirés de la presse actuelle, des documents iconographiques classiques ou contemporains, des chansons, des extraits d'interview, de reportage ou des séquences filmiques. Pour la session 2014, tout comme pour les deux sessions précédentes, chacun des dossiers comportait au moins un document sonore (audio ou vidéo), dont le script n'était PAS fourni aux candidats. (cf. Annexes. NB : dans les sujets figurant en annexe, le jury a toutefois jugé pertinent d'inclure les scripts, pour faciliter le travail de préparation des candidats).

Gérer le temps

Les différentes commissions d'interrogation ont pu constater pour cette session que la majorité des candidats avait trouvé un équilibre entre les différents moments consacrés à la présentation et l'analyse des documents et l'exposé didactique et pédagogique. On peut en toute logique penser que les quelques candidats qui n'ont pas su gérer correctement leur temps sont très probablement ceux qui n'avaient pas suffisamment pris en compte toutes les dimensions de l'épreuve lors d'entraînements en temps limité.

LE PLAN DIDACTIQUE

Analyser les supports et dégager l'intérêt du dossier

Ces étapes fondamentales qui doivent cependant rester synthétiques, exigent un entraînement rigoureux : or, trop de candidats ne dominent pas suffisamment la technique de l'analyse de documents et se contentent de les paraphraser, de les résumer, de les décrire ou de gloser autour de leur thème, oubliant trop souvent l'implication de la forme dans l'expression du sens. Ces remarques sont valables pour tous types de document. Le jury déplore en effet que certains candidats fassent des contresens ou ne parviennent pas à repérer et *a fortiori* à reformuler le point de vue de l'auteur (par exemple dans un texte argumentatif), ou encore se trompent sur les instances narratives, trahissant ainsi une confusion inquiétante dans le repérage des voix qui organisent un texte de fiction. Certains candidats ont par exemple, dans le dossier « Generación », compris que le dessin de Forges décrivait la problématique du « conflit générationnel », ce qui n'est pas exact si l'on observe le dessin de façon approfondie (le conflit des générations certes y apparaît mais en filigrane, simplement comme la cause sous-jacente de la « discussion » que peuvent avoir le père et le fils). Que dire également du langage filmique généralement laissé de côté, malgré la précaution prise par le jury de ne pas fournir le script de l'extrait ?

Les candidats doivent donc s'entraîner à repérer pour les mettre en évidence de façon claire et brève les différentes problématiques contenues dans les supports de l'épreuve ; il s'agit également de montrer au jury que l'on a perçu et compris le fonctionnement de ces supports et que l'on est capable d'en dégager les lignes de force en tenant compte aussi de leur spécificité (film, vidéo-clip, dessin de presse...).

La réussite de cette étape est fondamentale pour l'efficacité des autres phases de l'épreuve. Comment en effet bâtir une approche didactique et une mise en œuvre efficaces si l'on n'a pas compris le sens des documents proposés ?

Toutefois, si une approche serrée des documents composant le corpus est nécessaire lors de la phase préparatoire pour en dégager finement le sens, les spécificités, en cerner l'intérêt, les axes principaux, les enjeux, il revient au candidat d'opérer des choix et de présenter au jury lors de la première étape de l'épreuve les éléments qui lui semblent les plus pertinents à mettre en exergue par rapport à la problématique qu'il aura choisie et aux objectifs (culturel, cognitif, communicationnel...) qu'il s'est fixés dans sa séquence.

Or, beaucoup de candidats ne dépassent pas le stade de l'anecdote, paraphrasent les documents et effectuent quelques remarques isolées sans référer la façon dont ils les appréhendent à un ou aux axes de lecture qui révèlent déjà clairement les choix opérés. Par exemple, dans le dossier « Generación », certains candidats ont fait mention des déictiques et de l'oscillation entre les pronoms *yo/nosotros* dans l'extrait du texte de L. Etxebarria, ce qui était intéressant, mais sans dépasser le simple constat.

Le point fondamental pour analyser efficacement un document, celui de la précision terminologique, déjà évoqué dans les rapports des deux sessions précédentes, reste malheureusement d'actualité : les carences dont font preuve certains candidats ont pour conséquence des analyses qui ne sont pas toujours à la hauteur du concours : le jury a pu constater notamment que ce qui relève de l'humour, de l'ironie, de la parodie, était assez mal maîtrisé.

Il est également à signaler une tendance de certains candidats à la schématisation, en particulier sur l'Amérique latine : par exemple, dans le dossier « Agua », les personnages de l'extrait de *También la*

lluvia, d'Iciar Bollaín, ne sont pas « humbles » parce qu'ils sont indiens; bien au contraire, ils se montrent combatifs dans l'extrait choisi pour la séquence, et tous les Latino-américains ne sont pas pauvres (d'ailleurs, l'homme le plus riche du monde était encore l'année dernière un Mexicain, Carlos Slim). Cette tendance est inquiétante notamment si on la met en lien avec l'une des exigences fondamentales pour le professeur de LVE de l'enseignement secondaire, telle qu'elle figure dans les programmes en vigueur, le développement de l'esprit critique des élèves, car elle révèle sans doute une culture trop limitée chez certains candidats.

Enfin, les candidats, sans doute pressés par le temps – cela peut se comprendre mais doit se travailler – ne prennent parfois pas soin de repérer la provenance et la typologie des supports proposés dans le dossier, ce qui nuit aussi à la fois à la qualité de l'analyse et à celle de la mise en œuvre proposée.

Pour la session 2014, les candidats s'étant le mieux acquittés de cette première phase de l'épreuve sont ceux qui ont su faire une présentation rigoureuse mais non exhaustive des supports en pointant d'emblée :

- l'intérêt spécifique des dossiers

Les dossiers proposés pour la session 2014 offraient de multiples pistes pour favoriser l'entraînement des élèves dans des domaines importants tels que le repérage et le tri d'informations, le développement des capacités d'analyse et de l'esprit critique par le biais de l'argumentation. Même si de nombreux candidats ont bien perçu les enjeux figurant dans les supports proposés, il ne leur a pas été si facile de faire le lien entre les contenus et les possibilités d'exploitation générale des dossiers. La tendance est à éluder quelque peu cette étape de réflexion sur l'intérêt des supports pour s'engager directement, après l'étape d'analyse, sur le chemin de la mise en œuvre pédagogique. Nous conseillons pourtant aux candidats de **bien prendre le temps de réfléchir pour définir clairement quel est l'intérêt des documents figurant dans le dossier afin de s'engager sur des pistes pertinentes lors de la construction de la problématique de séquence et a fortiori de la mise en œuvre pédagogique**. Ceci permettra d'éviter que certains candidats ne confondent intérêt du dossier et problématique.

- les axes forts de leur construction et de leur fonctionnement, en lien avec leur forme

- les relations unissant les différents supports pour en mettre en évidence la cohérence globale.

Analyse des documents :

Pour commencer, nous ne saurions donc trop rappeler aux candidats la nécessité de prendre le temps nécessaire à une compréhension fine des supports proposés, même si la présentation qui en est faite au jury doit rester succincte.

Didactique et pédagogie :

Le jury a pu parfois s'étonner de voir les plans didactique et pédagogique mêlés dans une certaine confusion, sans que les candidats ne semblent avoir conscience de l'importance de l'un et de l'autre, imaginant par exemple une mise en œuvre pédagogique sans avoir pensé à définir des objectifs clairs. Au contraire, certains projets très intelligemment construits ne parvenaient pas à montrer au jury qu'une concrétisation dans la classe était possible. Nous insistons donc sur l'importance de définir des objectifs précis, qui puissent être opérationnalisés dans une séquence réaliste.

Les notions des programmes :

Certes, les notions des programmes en vigueur sont assez clairement et précisément énoncées par bon nombre de candidats qui les connaissent généralement bien. Ceci est un point positif que le jury souligne car **le programme reste le texte de référence pour le professeur. Sa connaissance**

approfondie est donc un pré-requis indispensable sur lequel appuyer la réflexion. Le jury a pu remarquer lors de la session 2014 que la connaissance des programmes d'enseignement continue à s'améliorer. Toutefois d'autres candidats, heureusement peu nombreux, n'en connaissent qu'imparfaitement les notions et les énoncent de ce fait de façon confuse et incomplète : ainsi, la thématique générale du programme de la classe de seconde devient par exemple « Vivre ensemble » et l'une des notions du programme du cycle terminal « Lieux et sphères du pouvoir ». Davantage de précision dans les connaissances est donc requise. Il est important de bien connaître ces notions, notamment, en ce qui concerne le lycée par exemple, parce qu'elles sont fondamentales dans les actuelles modalités d'évaluation au baccalauréat et donc dans l'entraînement à conduire au cycle terminal et également parce qu'elles ouvrent de nombreux champs qui facilitent la problématisation des contenus culturels présents dans les dossiers.

Choisir une classe destinataire et un ordre d'étude des documents

Le premier point est généralement assez bien étayé mais il convient que les candidats élargissent le nombre de critères qui président au choix de la classe destinataire : celui-ci est fréquemment basé, et cela peut être judicieux d'ailleurs, sur une « ressemblance » thématique entre les contenus du dossier et les notions du programme ainsi que sur la complexité lexicale et grammaticale des textes, mais reste encore insuffisant. Il convient en effet parfois d'observer scrupuleusement les contenus pour se rendre compte que tel ou tel texte que le professeur juge « difficile » contient en réalité un grand nombre de mots transparents, ou bien qu'il est purement descriptif, ce qui doit inciter à reconsidérer son étude en cycle terminal (ou alors peut-être seulement comme document « introductif » de la séquence par exemple). Certes, le temps imparti à la préparation est assez court, mais un balayage trop rapide des documents peut conduire à des appréciations erronées et donc à des choix très discutables. Une connaissance fine des programmes d'enseignement devrait permettre d'éviter les erreurs de « calibrage ».

Les apports possibles de l'interdisciplinarité, qui facilitent souvent l'accès au sens pour les élèves, peuvent également jouer un rôle non négligeable. Nous encourageons donc les candidats à apprendre également à jauger du degré réel de complexité d'un support à l'aune des critères du CECRL, sans s'en tenir uniquement à des critères de complexité linguistique afin d'effectuer des choix parfois différents mais sans aucun doute plus prometteurs par rapport à l'efficacité de l'apprentissage.

En ce qui concerne l'ordre des documents, le jury a pu constater cette année encore que celui-ci n'est pas toujours référé à des objectifs précis autres que linguistiques. Par exemple, le fait de commencer la séquence ou la séance par un document visuel (dessin, affiche, peinture...) parce que considéré comme « plus facile » est une idée reçue qui a la vie dure ! Nous rappelons également la priorité à accorder à la pratique orale de la langue : il conviendra donc que les candidats effectuent le choix de la classe destinataire et ordonnent les supports en fonction des potentialités qu'ils offrent pour déclencher la parole sans s'en tenir uniquement à un ordre « chronologique » comme cela a été parfois observé durant les trois dernières sessions du concours.

Nous signalons également ici que la majorité des candidats semble établir une hiérarchie entre les différents types de support, les extraits filmiques ou audio étant souvent réservés à des tâches introductives ou annexes, et leur spécificité un peu gommée. Le jury a pourtant pris soin de ne pas donner les scripts des séquences filmiques pour éviter que celles-ci ne « disparaissent » au profit de ces derniers, transformant ainsi le travail sur l'image en simple activité de compréhension de l'écrit. Nous rappelons que tous ces types de supports font (ou devraient faire) habituellement partie de la pratique des professeurs, qui ne devraient donc pas se sentir déstabilisés lorsqu'ils les retrouvent dans un dossier pédagogique.

Dans tous les cas, choix de la classe destinataire et ordre des documents seront très probablement pertinents s'ils sont effectués en fonction de la problématique de séquence construite par le professeur et pas uniquement sur des critères linguistiques ou formels.

Problématiser les contenus du dossier et définir des objectifs d'apprentissage

Une autre question fondamentale pour construire un projet ambitieux mais réalisable est celle de la problématisation des axes de sens contenus dans les documents qui composent les dossiers. La problématisation est au cœur des programmes actuellement en vigueur au lycée et les candidats, qui sont avant tout des professeurs en exercice, ne peuvent en faire l'économie. Cette session a montré qu'un réel travail de réflexion sur la construction d'une problématique de séquence avait été conduit par bon nombre de candidats, ce qui est très positif. Une telle approche aura en effet tendance à réduire le risque de bâtir une mise en œuvre pédagogique tendant à l'énumération d'une sorte de catalogue à cause d'une thématique trop vaste et donc impossible à cerner dans le cadre de l'enseignement secondaire.

Ces remarques nous amènent à insister sur le travail de réflexion que les candidats doivent conduire pour établir un lien clair entre notion du programme et problématique, ne serait-ce qu'à cause de la nécessaire prise en compte des modalités d'évaluation en langue vivante au baccalauréat depuis la session 2013. Tout n'est pas dans tout et il faut effectuer des choix pour trouver une cohérence entre l'entrée problématisée et la notion du programme traitée. Cet aspect didactique a été pris en compte par un certain nombre de candidats pour cette session.

Il convient donc de bien **distinguer ce qui relève de la thématique de ce qui relève d'une problématisation**. Précisons également ici que le jury n'attend pas une seule problématique, qui serait la seule possible, par dossier proposé : toutes les propositions pertinentes sont valorisées. Un autre point important à souligner est qu'il appartient au professeur de formuler lui-même la problématique de séquence : certains candidats proposent de la faire construire par les élèves, ce qui est irréaliste car dans ce cas, comment engager ensuite la classe dans un travail de réflexion pertinent et organisé, puisqu'il sera forcément improvisé ?

En effet, **l'un des objectifs des apprentissages du cours de langue vivante est d'amener les élèves à s'interroger sur un phénomène de société, une réalité politique, culturelle... pour analyser la façon dont celui-ci ou celle-ci est perçue par différentes catégories d'individus, pour comprendre la façon dont ces individus s'en emparent dans une sphère donnée, comment différents langages en rendent compte...** Il est donc difficile d'en rester au simple stade de la thématique commune aux supports. En outre, les documents proposés dans les dossiers permettent, à dessein, de percevoir les différentes facettes d'une même réalité, d'un même événement, ce qui ne signifie pas qu'ils doivent forcément être en opposition. Or, la réflexion d'un certain nombre de candidats a montré qu'il existait une réelle confusion à ce sujet : la problématique construite se limite trop souvent à mettre en évidence des points de vue antagoniques, ce qui est limitatif et conduit à des mises en œuvre pédagogiques que l'on pourrait qualifier de « binaires » ou manichéennes (pour ou contre ? bien ou mal ? bon ou mauvais ?...). L'ensemble devient du coup parfois contre-productif car les élèves, par le biais de cette approche trop dualiste, peuvent se trouver renforcés dans leurs idées reçues au lieu d'être encouragés à développer leur esprit critique. Rappelons enfin que **la problématique que le candidat construit doit inclure dans une cohérence globale chacun des documents du corpus**.

Ces considérations sont indissociables de ce qui relève de la définition des objectifs d'apprentissage (ou compétences visées) : ceux-ci sont encore parfois très imprécis et hélas limités à des questions linguistiques, nommées d'ailleurs de façon révélatrice, « objectifs linguistiques » par les candidats. Il n'est bien entendu pas question d'affirmer ici que l'apprentissage de la langue espagnole fait fi de la compétence grammaticale mais celle-ci doit retrouver la place qu'elle mérite, c'est-à-dire celle **d'outil au service de la découverte du sens et de sa reformulation pour communiquer**. Considérer la dimension grammaticale de la langue comme une fin en soi conduit, et cela a encore été constaté pour cette session du concours, à des propositions de mise en œuvre pédagogique pauvres et limitées. Nous engageons donc les candidats à élargir leur réflexion à ce propos, en incluant dans leurs objectifs, outre le travail sur la langue, la dimension culturelle (apprendre aux élèves à découvrir et comprendre des faits culturels), analytique (apprendre aux élèves à analyser) et communicationnelle (apprendre aux élèves à communiquer pour reformuler du sens).

Certes, des candidats s'efforcent de définir des objectifs, souvent autres que linguistiques et le font souvent avec bon sens : les prestations de la session 2014 ont en effet montré que certains candidats s'efforçaient de proposer également des objectifs d'ordre culturel et communicationnel, ce qui constitue une évolution positive notable même si la difficulté à délimiter des objectifs cognitifs – ces derniers étant cependant essentiels dans la formation de l'esprit critique et la perception de l'altérité chez les élèves – subsiste.

Ces différents objectifs sont, de plus, souvent présentés sous la forme d'une liste qui ne permet pas de mettre en évidence la cohérence qui les sous-tend et qui existe bien souvent : aussi, il faudra s'attacher à formuler les objectifs en termes de compétences à développer, sans perdre de vue leur relation avec la problématique de la séquence et donc le sens des supports étudiés, le développement de la compétence de communication dans la langue cible étant indissociable des contenus culturels. Dans le rapport de la session 2013, nous avons conseillé aux candidats la prise en compte des éléments suivants : *« s'approprier finement les grilles de descripteurs de capacité qui figurent en annexe de chacun des programmes du lycée pour se familiariser avec la rédaction d'objectifs en terme de compétences visées. Pour le collège, on pourra, outre le programme, se référer avec profit aux grilles qui figurent en annexe du programme de la classe de seconde actuellement en vigueur (qui proposent des descripteurs de capacité allant de A1 à B1). La prestation du candidat gagnera en clarté s'il explicite au jury les choix effectués dans ce sens »*. Certaines prestations de la session 2014 ont montré que ces conseils avaient bel et bien été pris en compte : en effet, certains candidats ont engagé une réelle réflexion sur le choix et l'utilisation des descripteurs de capacité dans leur projet didactique, ce qui conduit souvent à des propositions d'ordre pédagogique plus pertinentes et notamment à des exemples de tâches mieux calibrées.

Enfin, dernier point par rapport à la question cruciale de la problématisation et qui permet de faire le lien avec les propositions de mise en œuvre pédagogique demandées dans l'épreuve : il convient de ne pas perdre de vue la problématique énoncée au départ, ce qui a encore assez souvent été le cas lors de la session 2014 du concours. Pour ce faire, nous conseillons aux candidats de se poser la question suivante à chaque fois qu'un choix est à effectuer : *« en quoi le choix X que je m'apprête à faire va-t-il permettre aux élèves de réfléchir sur la problématique donnée ? »*. Il est fort probable que cette approche permettra aux candidats, outre d'effectuer des choix judicieux, de ne pas se perdre dans les méandres de propositions déconnectées les unes des autres car trop centrées sur chaque support au détriment d'une cohérence globale.

LE PLAN PEDAGOGIQUE

Remarque liminaire :

« Jouer le jeu » pour réussir. Il importe que les candidats trouvent la bonne distance entre le traitement du dossier le jour de l'épreuve du concours et la référence à leur pratique de classe, qui n'a pas lieu d'apparaître de façon explicite quand le candidat présente ses propositions. En effet, certains candidats mentionnent les classes ou le « type d'élève » qu'ils prennent en charge durant l'année scolaire. Or, l'épreuve vise à évaluer la capacité du candidat à comprendre un dossier et à l'utiliser pour construire un projet didactique et une mise en œuvre pédagogique cohérents et pertinents. Un « récit » des pratiques habituelles de classe du professeur n'est donc pas ce qui est attendu du candidat même s'il est évident, et nécessaire, que le professeur s'appuie sur sa pratique pour effectuer et proposer ses choix.

- De façon plus générale, mieux avoir à l'esprit que les références culturelles des enseignants ne sont pas celles des élèves. Nécessité d'un meilleur décentrage et accorder aussi (cela vaut pour toutes les séquences) toute leur importance aux pré-requis culturels.

Construire des stratégies d'apprentissage

Une fois les documents du dossier correctement analysés, les axes de sens problématisés et des objectifs complexes définis, il devenait possible de proposer une mise en œuvre pédagogique cohérente.

Celle-ci a pourtant assez souvent fait défaut, les candidats se contentant trop souvent d'énumérer quelques activités langagières (dont tous ne connaissent d'ailleurs pas encore le détail), qui découlent uniquement d'objectifs de nature linguistique qui semblent pour un certain nombre de candidats constituer le seul but du cours d'espagnol. Il est donc important d'inscrire le choix des activités langagières d'entraînement dans la stratégie globale d'apprentissage. Si telle ou telle activité langagière est retenue par le professeur, c'est qu'elle présente un intérêt pour l'apprentissage : ce point, qui paraît évident, est une pierre d'achoppement pour certains, qui ne semblent pas non plus avoir conscience des interactions entre activités langagières, sans lesquelles la communication est impossible (l'élève écoute pour comprendre puis reformule ce qu'il a compris, etc.).

Différencier tâches simples et tâches complexes

Les candidats n'établissent pas toujours de différence entre des tâches simples (repérer pour présenter à l'oral ou à l'écrit par exemple) et des tâches plus complexes qui permettent de mettre en jeu les compétences plus fines des élèves (linguistiques, cognitives ou culturelles) : comprendre pour argumenter sur, comprendre pour énoncer et analyser des points de vue... Les différentes propositions des candidats se résument souvent à une accumulation de tâches simples, qui ne comportent guère (voire pas) de finalité : il s'agit en cela davantage de tâches destinées à l'évaluation que de tâches d'entraînement des élèves. (Voir ci-dessous, *Bâtir des consignes de tâches*).

Bâtir des consignes de tâches

Cette année encore le jury a pu constater que les consignes des différentes tâches imaginées par les candidats sont assez vagues. Même si le temps imparti pour la préparation de l'épreuve ne permet effectivement pas de tout détailler, il serait toutefois intéressant de donner quelques exemples précis. Nous conseillons aux candidats de faire preuve de rigueur dans leurs choix : ainsi, compréhension écrite ne vaut pas compréhension de l'écrit pas plus que compréhension de l'oral n'équivaut à compréhension orale.

Pour mettre le groupe en activité, il importe également que la tâche (qui permet de s'entraîner concrètement en classe autour de la problématique construite par le professeur) comporte un verbe d'action (repérer, lire, écouter, etc.) mais aussi une finalité claire : c'est ce qui fait encore défaut à la majorité des candidats qui ne montrent pas au jury que la tâche construite par leur soin vise un objectif précis. L'on retrouve dans cette absence de finalité l'absence de lien entre l'analyse des documents et les plans didactiques et pédagogiques, les axes fédérateurs contenus dans les documents n'étant pas suffisamment mis en évidence dans les propositions de mise en œuvre pédagogique. **Rappelons que la tâche, pour être efficace, se construit en deux parties : la première comporte une activité de réception et la finalité (après le *pour*) est une activité de production.** Nous renvoyons les candidats à la consultation des documents ressource pour la classe de seconde et pour le cycle terminal (exemples de démarche détaillée, cf. infra), dans lesquels figurent de nombreux exemples de tâches simples et complexes, qui, toutes, comportent une finalité précise en lien avec la problématique travaillée dans l'exemple proposé.

(NB : les exemples de tâches qui figurent dans les documents ressource cités plus haut sont tous bâtis à partir des fiches de descripteur de capacité qui figurent dans les programmes des classe ou cycle correspondants du lycée).

Pour la session 2014, (tout comme pour les sessions précédentes d'ailleurs), la tendance est de proposer des tâches de repérage/listage qui ne construisent pas le sens et ne conduisent pas à une production :

- par exemple, dans le dossier « Generación », *¿qué asocia Ruth con la seguridad/ la inseguridad ?* Ici, aucun lien clair n'est perceptible avec la problématique de séquence et aucune exigence précise en termes de production ne figure dans la consigne. L'élève, au mieux, réussira le

repérage et proposera des mots isolés en guise de réponse, ce qui ne facilitera pas la construction de la compétence d'expression orale.

- ou bien, dans le dossier « Agua », (texte de R. Menchú) : *lee el segundo párrafo y apunta las palabras que remiten a la idea de dominación/conflicto*. Une fois que les élèves auront effectué le repérage, comment vont-ils produire un discours articulé dans la langue cible, sinon à partir des questions de l'enseignant ? Celui-ci se verra du coup dans l'obligation de susciter de façon frontale la prise de parole des élèves, puisque là encore, la consigne ne comporte pas d'exigence en termes de production.

Il faut donc poursuivre le travail pour préciser davantage les consignes car trop de candidats confondent encore tâches d'évaluation (c'est le cas des deux exemples ci-dessus) et tâches d'entraînement (articulées en deux parties – réception/production –, en lien avec la problématique de séquence et le sens du support, permettant de produire dans la langue cible).

Le jury a pu remarquer cette année que certaines propositions intéressantes n'étaient malheureusement pas réexploitées par la suite malgré leur potentiel. Ainsi, dans le dossier « Exilios », la demande de recherche de définition à réaliser par les élèves en amont de l'étude du texte de M. Benedetti « *Vivir adrede* » – *¿qué diferencia hay entre el exilio y el éxodo?* – a été perdue faute d'être articulée à un objectif clairement identifiable par les élèves en termes de lien avec la problématique de séquence.

Il est également nécessaire de redire que trop de tâches, pourtant parfois intéressantes, voient leur efficacité très réduite en donnant une part trop importante à la grammaire par exemple. Ainsi, la consigne, « *¿Te parece que la generación perdida puede representar a tu generación? Utiliza la oposición y la concesión* », pourtant intéressante dans sa première partie (même si incomplète) devient un prétexte à la manipulation de faits grammaticaux.

Rappelons également qu'il est important de rester réaliste. Une consigne telle que (Dossier « Exilios » – à partir de l'extrait filmique tiré de Ispani –) : « *Eres la rusa de la película y vas a ver a las autoridades rusas para decir que te vas a España* – EOI (diálogo) » –, ne prend pas en compte le fait que ce qui serait naturel dans ce cas serait que les personnages parlent *en russe* et que le fait de produire ce dialogue en langue espagnole choquera à juste titre le bon sens des élèves et aura pour conséquence de rendre l'activité très artificielle.

Ce qui ressort également des prestations des candidats pour cette session est que la « tâche » souvent « finale » est presque systématiquement mentionnée comme étant en réalité l'objectif de la séquence mais sans que ne soient créées les stratégies pour y parvenir. Cette « tâche finale » est d'ailleurs souvent confondue avec une évaluation sommative de fin de séquence, autre point sur lequel la réflexion des candidats doit être approfondie. Si « tâche finale » il y a, et pourquoi pas si elle est pertinente, elle ne doit pas « commander » la construction complète de la séquence par une sorte d'inversion un peu pernicieuse qui subordonne toutes les activités des élèves à cette sorte de « climax pédagogique » ! Une telle approche ne rend pas les choses plus efficaces pour autant : c'est en effet tout au long de la séquence que les élèves doivent être mis en situation de comprendre et de reformuler, et tout au long de la séquence qu'ils doivent être amenés à produire dans la langue cible. Cet entraînement leur permettra d'acquérir les connaissances, les capacités et les attitudes indispensables pour pouvoir ensuite agir de façon autonome face à une situation donnée (perspective actionnelle). Or, le jury a pu constater que trop souvent l'on ne dépasse pas le stade des bonnes intentions (« les élèves vont comprendre », « nous allons introduire le thème »...) qui devraient conduire à des réalisations chez les élèves (parfois totalement irréalistes). Nous conseillons d'ailleurs vivement aux professeurs-candidats de vérifier la faisabilité des tâches demandées avant de les proposer pour des élèves (même imaginaires !).

Nous insistons également sur le lien entre construction des tâches d'entraînement et positionnement du professeur : en effet, certains exemples de tâches ont pu être jugés dangereux par le jury du concours car elles démontrent un manque de clairvoyance quant au fait que tout n'est pas acceptable sous prétexte d'entraînement.

Il faut également mentionner que le jury a pu constater lors de cette session que la forme des épreuves du baccalauréat avait un poids non négligeable sur l'approche et les consignes de tâche proposées par les candidats lorsque celui-ci avait choisi de présenter son dossier dans une classe de terminale : même s'il est important d'exposer les élèves au format de l'épreuve pour faciliter leur réussite à l'examen,

ceci ne doit pas se substituer à une construction didactique et pédagogique qui privilégie le travail sur le sens. Il n'est donc par exemple pas utile, voire contre-productif, de proposer qu'une partie de l'entraînement des élèves soit réalisé en français, au motif qu'il faut « les préparer à l'épreuve du baccalauréat ».

Repérer les difficultés et les pré-requis nécessaires

L'épineuse question du repérage des difficultés et des propositions pour y remédier reste d'actualité. Elle suppose en filigrane d'envisager la question des pré-requis. La notion de « difficulté » des supports est d'ailleurs assez subjective et sans doute serait-il plus positif de parler d'aide au repérage des complexités. Ce repérage est en tout cas généralement d'ordre linguistique et très peu souvent d'ordre culturel. Jetant un regard essentiellement « négatif » sur le support, les candidats oublient de s'appuyer sur les éléments facilitateurs, et limitent ainsi la compréhension à une élucidation lexicale résolue par quelques notes ou, pire, par une longue étape de questions/réponses pour traduire le lexique manquant. La lecture à haute voix est également parfois considérée comme un moyen de faciliter la compréhension, ce qui peut sans doute être pertinent, s'il s'agit par exemple de repérer la tonalité d'un extrait (poésie, théâtre...) mais ne saurait être une stratégie utilisée de façon systématique.

Le jury a pu noter pour la session 2014 une tendance importante à l'entrée dans un support vidéo sans le son, ce qui dénature la spécificité du support mais aussi contrairement à ce que peuvent imaginer certains candidats, ne facilite pas l'accès au sens.

De même, un certain nombre de candidats envisage l'accès au sens par le biais de la construction d'hypothèses par les élèves : par exemple, dans le dossier « Generación », les bulles qui comportent les deux dessins sont vidées de leur contenu pour que les élèves l'imaginent. Cette stratégie, pas plus que la précédente, n'est réellement propice à une compréhension fine du sens d'un support par les élèves.

Certes, cette année, davantage de candidats ont pris en compte l'importance des pré-requis : ceux-ci ont souvent été évoqués à travers un travail de recherche au CDI mais sans aucune vraie consigne, sans guidage, sans accompagnement. Nous engageons donc les candidats à approfondir leur réflexion quant à cette étape stratégique sans se limiter aux écueils lexicaux ou grammaticaux. Ainsi, par exemple, dans le dossier « Generación », le vidéo-clip d'Anicet Lavodrama nécessitait l'éclaircissement de quelques références culturelles qui pouvaient être plus familières à l'enseignant qu'aux élèves puisque renvoyant à une sphère historico-culturelle qu'il domine davantage (les années 60/70).

Varié pour favoriser l'apprentissage

La question de la variété est également à travailler, les propositions des candidats se révélant trop uniformes et peu créatives, essentiellement des exercices de type « vrai-faux ». Nous employons à dessein le mot « exercice », car nombre de mises en activité proposées n'ont qu'un lien lointain avec le sens des supports et les candidats envisagent souvent une simple « correction » qui ne permet guère d'atteindre les objectifs annoncés. Il ne s'agit donc pas tout à fait de tâches : pour que cela en fût, il faudrait davantage de précision dans la construction des consignes et notamment un lien explicite avec le sens pour que le jury puisse comprendre exactement ce que le professeur attend des élèves surtout en termes de production dans la langue. Dans les propositions des candidats, la production des élèves reste en effet le parent pauvre : ceux-ci sont assez souvent mis en situation de comprendre mais beaucoup plus rarement en situation de produire dans la langue cible. C'est pourtant également grâce à cet élément que le jury peut se rendre compte de l'efficacité des différentes tâches proposées par les candidats, même si celles-ci restent bien entendu dans le cadre virtuel de l'épreuve.

Un constat quelque peu inquiétant a pu être fait lors de la session 2014 du concours : celui du recours assez récurrent à des scripts lacunaires en guise de construction du sens d'un support. Par exemple, dans le dossier « Exilios », extrait de *Ispanzi (Los niños de Rusia)* : comme entrée dans le document après un rapide visionnage, les élèves doivent compléter le script lacunaire proposé par l'enseignant. Certes, la variété est intéressante car elle permet notamment de prendre en compte tous les élèves d'un groupe, mais certains exercices sont inefficaces et ne permettent pas plus le développement de la

compétence de compréhension que celle d'expression : c'est le cas de ce type d'exercice lacunaire dont l'intérêt est extrêmement limité.

La variété, non pas comme une fin en soi mais comme facteur favorisant les apprentissages, passe également par celle du choix des formes sociales de travail : le jury a pu constater pour cette session un nombre de propositions plus restreint quant au travail par binômes ou/et par ateliers. Certes, les candidats ont parfois réalisé qu'il ne suffit pas d'organiser le travail par groupes pour que l'entraînement soit efficace (d'ailleurs, ne nous leurrions pas, lorsqu'ils travaillent à plusieurs, les élèves utilisent généralement la langue française pour communiquer malgré des consignes du professeur). Cependant, tout comme nous l'avons signalé pour les sessions précédentes, les candidats éprouvent des difficultés à définir la plus-value d'un tel type de travail et les objectifs poursuivis par ce biais. Il existe parfois une confusion entre mise en groupe et mise en activité, mais faire vivre la perspective actionnelle dans la classe ne nécessite pas forcément une organisation en binômes ou en groupes plus importants. Certes, le professeur, avec bon sens, imagine une supposée efficacité à ce type d'organisation du travail coopératif et c'est bien pour cette raison qu'il le propose. Il faut donc s'interroger plutôt sur les raisons qui lui ôtent tout ou partie de son efficacité : encore une fois, c'est souvent du côté de la définition des objectifs de ce type de dispositif et donc de sa finalité notamment en termes de production attendue chez les élèves que le bât blesse : en effet, affirmer que « *travailler en atelier permet de faire parler tous les élèves* », idée reçue dont l'efficacité n'est pas toujours prouvée, ne saurait être suffisant pour mettre de façon efficace le groupe en activité. Nous renvoyons donc là encore les candidats à la construction des tâches et à la précision nécessaire des consignes.

Pour la session 2014 par exemple, sur le dossier « Exilios » (extrait filmique tiré de *Ispansi*), on peut s'interroger sur la plus-value des formes sociales de travail choisies par les candidats dans les propositions suivantes : « *visionnage puis remplissage d'une fiche de compréhension en binôme* » ou bien « *répartition en 3 groupes des élèves, chacun ayant à sa charge de se focaliser sur :*

- *Alejandro y su mujer*

- *Alvaro/Paula*

- *Antonia*

« *para describir los sentimientos de los personajes* ».

Si de tels choix sont effectués, il convient que les candidats soient capables d'en justifier l'intérêt, ce qui n'est pas toujours le cas malheureusement.

Construire une progression

En ce qui concerne l'enchaînement des activités et donc le déroulé d'une progression, les candidats se contentent souvent de les juxtaposer sans que celles-ci ne servent un projet, ni ne se réfèrent à la problématique de séquence. Le sens de cette succession d'activités échappe donc souvent totalement aux élèves, qui ne voient pas où le professeur veut en venir. Du coup, la question fondamentale du développement de l'autonomie de l'élève n'est généralement pas abordée. L'effet produit est celui d'une accumulation de courtes mises en activités, souvent silencieuses, suivies d'une correction au tableau. Nous incitons donc les candidats à faire preuve de davantage de créativité sans perdre de vue le projet d'ensemble, basé sur la problématique retenue. En effet, certaines analyses, pourtant pertinentes et ayant permis de construire une problématique intéressante, sont oubliées lorsqu'il s'agit de mettre la classe en activité : il est donc très important de bien fonder le travail des élèves sur les axes de sens que le professeur aura choisis. De plus, il n'est guère réaliste d'avoir une ambition d'exhaustivité et le professeur-candidat doit faire des choix, tout comme il les ferait habituellement. Cette capacité à choisir les éléments de sens les plus pertinents pour l'apprentissage est prise en compte par le jury et les choix judicieux valorisés. Encore une fois, le jury n'attend pas une prestation « type » pour cette épreuve du concours mais des propositions réalistes, riches et cohérentes.

Nous rappelons également que le « travail à la maison » qui est une stratégie à laquelle les candidats ont assez souvent recours fait partie intégrante de la séquence ou pour le moins doit être en cohérence avec les axes de travail de la séance avec laquelle il est en lien : il est regrettable de le voir utilisé pour terminer ce qui n'a pas pu être fait en classe (« si l'on n'a pas le temps de terminer, les élèves finiront chez eux »...) ou pour réaliser les activités les plus complexes, principalement l'expression écrite.

L'on a en effet encore pu constater cette année que les activités écrites y occupent toujours une place prépondérante. Là encore, en fonction de ce qui a été travaillé durant la séance et de ce qu'il souhaite obtenir, le professeur devra faire des choix et varier les activités langagières. Rappelons que le travail à la maison a vocation à remobiliser, faire manipuler et ancrer les acquis de la séance. La fameuse « trace écrite » est généralement citée mais sans que les candidats en voient toujours l'utilité. Il faut donc s'interroger à la fois sur la pertinence de sa construction durant la séance et celle de sa mémorisation. Rappelons que le travail à la maison peut consister en la mémorisation d'une partie du texte étudié, d'un poème, ou encore que, lors de la séance suivante, une lecture expressive peut par exemple être demandée aux élèves pour vérifier que le texte est à présent compris.

La différenciation pédagogique

Nous engageons les candidats à poursuivre la réflexion pour prendre en compte la diversité des potentiels des élèves en s'appuyant sur ce qu'ils savent et savent faire, au lieu d'imposer à tous un schéma et une approche uniques. Cette réflexion est à conduire en lien avec celle sur l'évaluation, notamment diagnostique.

Prolongations et interdisciplinarité

Même si dans l'ensemble les prolongations interdisciplinaires sont peu souvent envisagées (les candidats envisagent plutôt généralement d'approfondir la problématique mais sont peu créatifs quant à l'implication réelle d'une ou plusieurs autres disciplines), quelques propositions pertinentes permettant de croiser les regards ont été faites. Mais il est dommage que ce travail interdisciplinaire ne soit évoqué qu'au début de la présentation des candidats, pour justifier par exemple le choix d'un niveau, d'une classe. Il sera intéressant que des propositions concrètes soient faites pour intégrer l'interdisciplinarité au cours de la séquence.

La session 2014 du concours a pu permettre de constater que quelques candidats avaient pris connaissance des programmes d'autres disciplines, ce qui les a conduits à formuler des propositions judicieuses.

Evaluer

Les consignes figurant dans les dossiers demandaient de préciser les évaluations prévues. Il faut bien avouer que cette question est restée l'un des éléments les plus fragiles des prestations écoutées, aussi bien pour cette session que pour la session antérieure du concours. Les candidats connaissent mal les différents types d'évaluation, qui se limitent souvent à la notation d'une tâche finale, utilisée comme évaluation sommative. Ceci est très incomplet car les propositions ne permettent pas d'évaluer les élèves dans les cinq activités langagières d'entraînement, ni de mesurer leurs réelles compétences dans la langue.

L'évaluation diagnostique reste peu connue et n'a guère été mentionnée, ce qui a pour conséquence une prise en charge très limitée de la diversité des élèves. Même lors de l'entretien avec le jury, certains candidats éprouvent des difficultés à percevoir qu'une évaluation peut ne pas être notée. Certains ont toutefois fait l'effort de proposer des critères mais ceux-ci sont restés assez confus. L'on voit donc que cette partie de l'épreuve exige encore du travail chez les candidats qui doivent se cultiver sur cette question et réfléchir à ce que peut être une évaluation dite « positive » c'est-à-dire qui cherche à mesurer ce que l'élève sait faire au lieu de pointer les lacunes dans sa production.

La session 2014 du concours, tout comme les trois sessions précédentes, a aussi permis de mettre en évidence que la cohérence entre les évaluations proposées et les activités langagières d'entraînement doit être renforcée. Comment en effet imaginer d'évaluer des élèves en expression écrite alors qu'aucun entraînement dans cette activité langagière, pas plus qu'en expression orale en continu (extrêmement utile au développement de la compétence d'expression écrite) n'a été envisagé par le candidat lors de la présentation de son projet ? Le jury a pu remarquer pour cette session que les candidats proposent très souvent des entraînements fondés sur l'expression écrite pour ensuite évaluer les élèves à l'oral, ce qui ne peut être recevable. De même, certains candidats proposent une ou des

tâches destinées à l'évaluation, mais parfois sans avoir anticipé durant la séquence les outils de la langue dont les élèves auront besoin pour la ou les réaliser, ce qui n'est guère réaliste.

Utiliser les TICE pour favoriser l'apprentissage

Mentionnons enfin l'utilisation des TICE, qui apparaissent davantage cette année dans les projets des candidats. Dans l'ensemble, la session 2014 n'a toutefois pas montré de prise en charge plus intéressante des apprentissages par le biais des TICE que les années passées, les candidats se limitant à faire des propositions peu créatives (élèves en salle informatique pour travailler à leur rythme, au laboratoire de langue pour travailler plus facilement la compréhension de l'oral, projection du support à l'aide du vidéoprojecteur...).

Il est toutefois à noter que quelques candidats ont jugé intéressant de mettre en lien TICE et différenciation pédagogique, ce qui est tout à fait pertinent.

Rappelons que proposer la version numérique du support (ou du manuel) pour permettre aux élèves de « mieux rentrer en contact avec le document » n'est pas à proprement parler une mobilisation des outils TICE au service des apprentissages !

Nous conseillons aux candidats d'intégrer dans leur réflexion et dans leur pratique des outils tels que la balado-diffusion et le TBI ou VPI. De nombreux établissements sont maintenant équipés et des formations disponibles en académie. Le jury invite par ailleurs les candidats à réfléchir sur la plus-value que peuvent apporter les TICE dans la mise en œuvre, la découverte, l'appropriation ou l'expression du sens et à ne pas considérer ces outils comme une fin en soi dans la séquence. A titre d'exemple, la création de cartes heuristiques peut permettre à chaque élève de construire sa propre compréhension d'un support, qu'il soit écrit ou audiovisuel, l'aider à prendre des notes, structurer ses idées et préparer sa prise de parole...

Communiquer avec le jury

Même si les candidats, dans leur ensemble, ont fait preuve de courtoisie et d'une bonne ouverture d'esprit, le jury regrette que certains d'entre eux n'aient guère fait preuve d'humilité lors des entretiens notamment.

La langue utilisée n'est pas toujours correcte et le registre parfois inapproprié, ce qui n'est pas admissible. Rappelons aux candidats que le niveau d'expression en langue française est aussi évalué.

Le métier de professeur étant éminemment communicationnel, le jury regrette également que quelques candidats soient rivés à leurs notes ce qui est assez dommageable pour des professeurs qui doivent, dans le quotidien de leur classe, éduquer aussi les élèves aux attitudes et savoir-être propres au code de l'oral.

Notons aussi que les candidats restent souvent perplexes face aux questions posées par le jury qui, nous le rappelons, n'attend pas la « bonne » réponse mais demande des éclaircissements et des précisions qui sont autant d'occasions pour les candidats de compléter ou de faire évoluer s'ils le jugent utile leurs propositions initiales. Il convient de ne pas oublier la bienveillance du jury qui met tout en œuvre pour valoriser les prestations. Le candidat idéal, pas plus que le professeur ou l'élève idéal, n'existe, est-il besoin de le rappeler, et tous les projets réalistes, riches et cohérents sont bien entendus acceptables et valorisés.

Durant cette session, le jury a pu regretter que de nombreux candidats ne sachent pas adopter une attitude réflexive. Cette capacité à prendre du recul et à analyser de nouveau ses propositions est à renforcer à la fois pour les sessions futures et également lors de l'année scolaire.

Conclusion

Cette épreuve, qui constitue une sorte de miroir de la pratique professionnelle des candidats est certes exigeante, notamment par la mise en situation artificielle qu'elle impose. Les candidats ne doivent toutefois pas oublier que les critères d'évaluation du jury sont fondés sur les axes qui doivent guider leur pratique au quotidien. Nous les incitons justement à utiliser cet atout d'être en terrain connu et à

ne pas hésiter à réintroduire des éléments issus de leur pratique lors de l'étape de préparation notamment : il est certain qu'il en existe de tout à fait recevables chez chacun des candidats.

Nous terminerons ce rapport en évoquant les caractéristiques communes aux prestations les plus réussies, que le jury a eu le plaisir d'écouter cette année : en effet, quelques excellentes présentations de grande qualité ont permis d'octroyer d'excellentes notes chiffrées. D'autres candidats ont fait des propositions parfois inabouties mais intéressantes. Le jury écoute tous les candidats avec bienveillance et valorise toutes les propositions pertinentes. Que les candidats malheureux ne se découragent pas : des marges de progrès existent pour que cette épreuve soit mieux réussie. Rappelons le poids de cette épreuve dans la réussite au concours, peu de candidats admissibles n'y ayant pas obtenu la moyenne ont réussi le concours. Mais en prenant en compte les remarques effectuées dans ce rapport, une plus grande appropriation des exigences de l'épreuve et donc une plus grande réussite, seront au rendez-vous, cela est certain.

Les prestations réussies ont permis de constater

Connaissances

Les candidats :

- Connaissent de façon pointue les textes officiels de référence (de leur discipline et des autres disciplines)
- Connaissent les ressorts de l'analyse textuelle
- Connaissent les différents types d'évaluation

Capacités

Les candidats sont capables :

- D'analyser finement (fond et forme) les supports proposés pour en mettre en évidence les axes de sens
- De dégager la cohérence du dossier
- De problématiser des axes de sens fédérateurs
- De mettre en lien une problématique avec une notion du programme
- D'articuler de façon cohérente l'axe didactique et la mise en œuvre pédagogique
- De définir des objectifs clairs qui ne se limitent à pas aux « objectifs linguistiques »
- De construire un projet pédagogique allant vers la complexité (construction spiralaire) sans perdre de vue la problématique travaillée
- De bâtir des consignes de tâche précises, comportant une finalité, à partir des fiches de descripteur de capacité des programmes, consignes qui ne perdent jamais de vue la problématique du dossier
- De bâtir des tâches pertinentes qui articulent une activité de réception et une activité de production en liaison avec le sens du support et sa spécificité
- D'utiliser les différents types d'évaluations comme des leviers d'apprentissage
- D'utiliser les TICE avec pertinence au service de l'entraînement des élèves
- D'envisager des prolongements et des activités interdisciplinaires

Attitudes

Les candidats :

- S'expriment dans une langue française riche, fluide et précise
- Communiquent efficacement avec le jury
- Explicitent leurs choix
- Adoptent une attitude réceptive et réflexive
- Font preuve de bon sens et de réalisme

Dossiers utilisés lors de la session 2014. Le dossier sur « L'homme et la ville » (annexe n°1) est assorti, à titre d'exemple, de commentaires en lien avec les exigences de l'épreuve. Les scripts des documents audio visuels ont été ajoutés dans ce rapport. Les candidats n'en avaient pas connaissance lors des épreuves.

Commentaires sur le dossier « L'homme et la ville »

Analyser les supports et dégager l'intérêt du dossier

Document A : Extrait du film *Medianeras* du réalisateur argentin de Gustavo Tarreto, 2011

Document B : Reportage de Fietta Jarque, « *Artistas a pie de calle* », *El PAÍS*, 10/02/2012

Document C : Mario BENEDETTI, *Geografías*, 1984 editorial SUDAMERICA, p. 165,167

A : Il s'agit des tout premiers plans du film « *Medianeras* », lesquels campent d'emblée son personnage principal : la ville de Buenos Aires. La voix off du personnage qui commente cette présentation (et dont on découvre à la fin de l'extrait qu'il s'agit de celle de l'un des protagonistes, Martín) offre le portrait d'un espace chaotique, contradictoire voire hostile, qui s'affirme comme le reflet de la multitude humaine.

PISTES

- **Paysage urbain quasi déshumanisé** : se dessine l'image d'une ville, Buenos Aires : monstre hybride, beau et laid à la fois, qui isole, sépare, persécute ses habitants... Monochromatisme (blanc cassé, gris...) qui conduit à amplifier le manque de repères. Le rythme de montage très régulier, monotone, le procédé accumulatif dans la description en parallèle avec la succession de plans donne l'idée d'une ville sans pulsation.

- **Espace désorganisé, sans cohérence, paradoxalement "non construit"** : succession de plans brefs (montage sans raccord = suite de faux raccords) : idée de juxtaposition, d'accumulation, chaos, saturation de l'espace. La continuité n'est que thématique. Les plans frontaux sont généralement sans profondeur et sans perspective.

- **Vision très sélective** : absence des quartiers les plus pittoresques de BA (La Boca), absence des bruits de la ville, absence des voies de communication, de silhouettes humaines. Construction dos au fleuve/à la mer c'est-à-dire dos à la nature. Absence d'espaces verts et de perspective.

- **Parallélisme irrégularités esthétiques/ "caractère" des habitants de BA** : état du personnage-narrateur à l'image de Buenos Aires (cf. l.23-28 du script). Le narrateur (voix off) apporte une vision critique de l'architecte responsable pour lui de tous les maux du citadin. A la fin de l'extrait la mention laconique de la petitesse de son propre lieu de vie (plan de son appartement), de l'étage, du numéro finit d'enfermer le personnage dans « su caja de zapatos ». Réduction progressive de l'espace tout au long de l'extrait (sensation d'étouffement).

B : **article de Fietta Jarque** responsable de la rubrique culturelle de *El PAÍS*. Elle anime aussi le blog dédié à l'art dans le journal.

Article de type informatif publié dans le cadre de la Foire internationale d'art contemporain (ARCO 2012) qui vise à nuancer le regard porté sur *los grafiteros* :

-1^{ère} partie : **opposition « grafitis invasivos, sucios ≠ arte urbano/street art »** : dimension créative des graffitis qui suscitent souvent l'adhésion des habitants (redonnent vie et couleurs à certains quartiers). Opposition entre 2 champs lexicaux, multiples exemples dans cette 1^{ère} partie.

-2^{ème} partie : **deux témoignages d'artistes urbains** : en mettant en valeur par leur travail créatif certains quartiers, ils contribuent à :

- **sauvegarder la mémoire des lieux** et donc d'une certaine façon à une sauvegarde architecturale (« *busco lugares que guarden la memoria de la ciudad, lugares abandonados, quiero ponerlos en valor* »).

- **recréer un lien social** (« *el público suele ser receptivo, nos gusta esta respuesta inmediata* »)

- **revendiquer l'espace urbain** : en détournant certains objets du paysage urbain comme les barrières ou les panneaux publicitaires de leur fonction première (conditionnement de l'esprit pour pousser à l'achat dans ce dernier cas = *vallas... que impiden pensar*) ils font, selon eux, œuvre de salubrité publique et civique en redonnant aux citoyens l'espace qui leur appartient. Leur démarche est donc à la fois humaniste et humanitaire.

C : texte de Benedetti. L'écrivain uruguayen (1920-2009) quitte son pays en 1973 suite au coup d'état militaire. La violente dictature qui s'y installe jusqu'en 1985 l'oblige à un long exil. Pendant 12 ans, il séjourne dans plusieurs pays dont l'Argentine, le Pérou, Cuba et l'Espagne. Le retour à la démocratie en 1985 signe son retour en Uruguay. Il partagera alors son temps entre Montevideo et Madrid.

Structure binaire, du livre *Geografías* : 14 récits et poèmes écrits pendant son exil en Espagne. Chaque paire renvoie à un élément, une catégorie géographique précise : *finisterre, meridianos, litoral* ou encore *humus, ciénagas, enclave...* Les rencontres, anecdotes, conversations sont l'occasion d'un va-et-vient mental entre le pays d'origine et les espaces traversés qui deviennent aussi le symbole d'un état d'âme.

L'extrait se trouve dans la « paire » intitulée « cauce » et dans le bref récit intitulé « rocios ». Evocation par un narrateur omniscient d'un personnage dont on sait qu'il est un exilé et qui éprouve physiquement l'absence d'un

espace urbain qu'il chérit. L'exil permet aussi de se concentrer sur l'essentiel, sur ce qui constitue viscéralement l'identité, ici pour le narrateur, son attachement à l'espace urbain.

On retiendra comme importants les points suivants :

- **La structure du passage** qui repose sur le contraste ville/nature (champs lexicaux qui s'opposent...).

- **Le paradoxe** : l'environnement le plus naturel pour le narrateur est l'espace urbain. Le silence des grands espaces, du ciel étoilé n'évoque pas l'apaisement mais l'insomnie.

- **L'éloignement permet de faire ressortir l'essentiel de l'absence** : manque cruel/ attachement viscéral à l'espace urbain, espace humain par excellence pour le narrateur qui se définit ici comme « un animal de ciudad ».

- **Attirance du narrateur pour le paysage humain, pour l'Homme dans la ville** : utilisation discrète d'un lexique religieux (liturgia, aureola, prójimo)

- **Convocation des sens** : l'odorat (*lo estimulaba el olor a gasolina/la aureola fétida...*), l'ouïe (*las vibraciones/el alarido metálico de ambulancia y policías, alborotos, bocinas...*), la vue (*las candidas luces...*).

Mettre en lien le dossier avec une notion du programme et choisir une classe destinataire

Ont été valorisés les candidats qui ont été capables d'explicitier clairement le lien entre la notion retenue et le dossier proposé. Le jury a accepté toutes les propositions pertinentes.

Intérêt et cohérence du dossier : trois documents qui illustrent l'interaction entre l'homme et la ville : l'homme fait la ville et la ville fait l'homme. La ville est tantôt vue comme un facteur de malaise pour l'homme (*Medianeras*) et, dans une moindre mesure, *Artistas de calle*; tantôt les odeurs, les bruits qui s'en dégagent sont la marque rassurante de la présence humaine (*los animales de ciudad no lloran*). Elle est aussi le creuset qui scelle le mieux les relations humaines et redonne du sens à la notion de collectivité et de solidarité (*Artistas a pie de calle*).

Classe destinataire :

- pour le cycle terminal, en 1^{ère}

Notion : espaces et échanges. ... « L'espace peut évoluer et prendre des contours variés réappropriation des espaces symboliques, perte des repères dans les villes mondes, Espaces réels, espaces virtuels. » BO spécial n° 9, 30 septembre 2010

- On peut également envisager ce dossier en classe de seconde (en fin d'année) : **Notion : sentiment d'appartenance : singularités et solidarités**. Se référer notamment au programme de géographie de la classe de 2^{nde} autour de la ville et du développement durable à partir de trois problématiques dont l'une concerne l'aménagement urbain (comment aménager la ville/ les villes ?)

Problématiser les contenus du dossier et définir des objectifs d'apprentissage

Problématiser

Proposition de problématique en Première : dans quelle mesure l'homme et la ville se construisent-ils mutuellement ?

Proposition de problématique en Seconde : comment la ville est à la fois espace d'intégration mais aussi d'exclusion, comment s'y concilient l'expression de la solidarité et les singularités ?

Définir des objectifs d'apprentissage

Se cultiver : faire découvrir un grand auteur uruguayen (M. Benedetti), un jeune réalisateur argentin.

Permettre aux élèves de découvrir l'art urbain *del posgrafiti*.

Réfléchir : à la diversité des rapports que l'homme entretient avec l'espace urbain.

Communiquer : CE/CO (induit par les différents supports) vers EE/EOC; descripteurs : cf. ci-dessous.

Niveaux de référence en lien avec les documents:

Doc. B : A2 vers B1,

Doc. A : B1 vers B2,

Doc. C : B1 vers B2 (voire B2 vers C1)

Choisir un ordre d'étude des documents

Ordre : BCA

B : Article : il n'est pas conceptuel mais un exemple concret d'interaction qui présente deux points de vue différents et permet d'amorcer la réflexion à partir d'une langue informative.

C : Le texte littéraire de Benedetti est un exemple d'influence de la ville sur l'homme, qui se conçoit comme un "animal urbain".

A : La compréhension et l'expression à partir de l'**extrait filmique** seront facilitées par le travail préalable sur les deux autres documents.

Bâtir des consignes de tâches

Le jury a valorisé :

- **les candidats qui faisaient preuve de cohérence et de réalisme**
- **les candidats qui ont proposé des consignes susceptibles de guider les élèves vers l'accès au sens**
- **ceux qui ont proposé des tâches qui correspondaient à un éventail de difficultés afin de prendre en compte la diversité des niveaux de compétence des élèves**
- **des consignes de travail en classe et à la maison transparentes pour une mise en activité immédiate**
- **les candidats qui ont explicité leur démarche quant aux modalités de mise en œuvre (travail en classe entière, par groupe, par binômes, individuel...).**

Quelle que soit la tâche proposée, elle doit :

- être en lien avec le sens et du support et de la problématique
- reposer sur une activité de réception
- conduire à une production

Exemples de tâches indépendantes les unes des autres

Document B : rechercher dans les deux témoignages les éléments qui permettent de définir les deux visions de *la peinture de rue* **pour** expliquer en quoi elles consistent et en faire une brève présentation orale ou écrite (journal sur l'ENT du lycée) avec éventuellement quelques illustrations à l'appui.

CE : A2 : « lire des écrits factuels simples »

EE : A2 : « écrire un message simple » ou B1 : « rédiger des messages courts de type informatif »

EOC : A2 : « raconter une histoire ou relater un événement » ou B1 : « restituer une information avec ses propres mots éventuellement à partir de notes ».

Document C : repérer dans les deux premiers paragraphes les éléments qui montrent l'attraction que suscite la ville chez l'écrivain (repérage des champs lexicaux, convocation des sens) **pour** justifier oralement l'expression « animal de ciudad ».

CE : B2 : « comprendre un texte littéraire contemporain en prose »

EOC : B1 : « argumenter pour convaincre » ; B2 : « faire une description claire ou détaillée sur un sujet connu ou étudié » ou C1 : « faire une description élaborée de sujets complexes ».

Un exemple de tâche complexe : document A : repérer dans le monologue de la voix off, les images et le montage, quelques expressions et autres éléments (visuels...) pouvant illustrer la première phrase de l'extrait : « Buenos Aires crece descontrolada e imperfecta » **pour** présenter simplement au reste de la classe le portrait/ tel ou tel élément du portrait/ que fait de cette ville le personnage-narrateur.

Evaluer

Proposition d'évaluation :

- Cycle terminal : dans la perspective du baccalauréat, on peut inviter les élèves à évoquer dans quelle mesure tel ou tel document du dossier permet d'illustrer la notion « espaces et échanges ».
- Si le corpus est étudié au cycle terminal, à partir d'un texte littéraire sur Buenos Aires, faire rédiger aux élèves la façon dont la ville y est présentée.
- En seconde, à partir de photographies (fournies par le professeur), faire rédiger aux élèves la façon dont la ville y est présentée.

Dans tous les cas, il est important de vérifier la cohérence entre les activités d'entraînements et celles mobilisées pour l'évaluation

Prolonger, élargir

Dans le cadre de l'histoire des arts, on peut envisager par exemple un travail autour des graffitis : art urbain/art de l'éphémère ? Art subversif mais qui entre de plus en plus dans les musées ? La présence de ces *grafiteros* à la foire ARCO en est l'illustration...

On peut par ailleurs envisager un travail en collaboration avec le professeur de SES, d'histoire géographie. Il est possible également de compléter la découverte de la ville de Buenos Aires.

AGREGATION INTERNE D'ESPAGNOL

SESSION 2014

EPREUVE ORALE D'ADMISSION

Exposé de la préparation d'un cours suivi d'un entretien

Durée de l'exposé : 40 minutes maximum

Durée de l'entretien : 20 minutes maximum

Composition du dossier : 3 documents

Document A : Un extrait du film de Gustavo Taretto, **Medianeras**, 2011

Document B : Un article de presse de Fietta Jarque, **El País**, 10 de febrero de 2012

Document C : Mario BENEDETTI, **Geografías**, editorial sudamericana, 1984, p. 165-167

Consignes :

TOUTES LES PROPOSITIONS DEVRONT ETRE JUSTIFIEES PAR LE CANDIDAT

Vous envisagez de construire une séquence d'enseignement à partir des documents qui composent ce dossier.

Après avoir présenté brièvement l'analyse de ces documents, vous en dégagerez l'intérêt. Vous préciserez la classe destinataire et la notion du programme choisies.

Vous exposerez ensuite la problématique retenue pour cette séquence et les objectifs qui en découlent (culturels, communicationnels, langagiers...). Vous préciserez l'ordre dans lequel vous étudieriez ces documents en fonction de ces objectifs.

Vous explicitez les stratégies retenues pour la mise en œuvre pédagogique de cette séquence en donnant (en espagnol) quelques exemples de tâches.

Vous préciserez les différentes modalités d'évaluation adoptées.

Enfin, vous présenterez les prolongements que vous envisageriez.

Document A

Script (4mn29)

Buenos Aires crece descontrolada e imperfecta. Es una ciudad superpoblada en un país desierto, una ciudad en que se yerguen miles y miles y miles de edificios sin ningún criterio.

Al lado de uno muy alto hay uno muy bajo, al lado de uno racionalista hay un irracional. Al lado de uno de estilo francés hay otro sin ningún estilo. Probablemente estas irregularidades nos reflejen perfectamente, irregularidades estéticas y éticas.

Estos edificios que se suceden sin ninguna lógica demuestran una falta total de planificación. Exactamente igual a nuestra vida. La vamos haciendo sin tener la más mínima idea de cómo queremos que nos quede. Vivimos como si estuviésemos de paso en Buenos Aires. Somos los creadores de la cultura del inquilino.

Los edificios son cada vez más chicos para darles lugar a nuevos edificios, más chicos aún. Los departamentos se miden en ambientes y van desde los excepcionales cinco ambientes con balcón terraza, playroom, dependencia y servicio, baulera⁸ hasta el mono-ambiente o caja de zapatos.

Los edificios, como casi todas las cosas pensadas por el hombre, están hechos para que nos diferenciamos los unos de los otros.

Existe un frente y un contra frente. Están los pisos altos y los bajos. Los privilegiados son identificados con la letra A, excepcionalmente la B. Cuanto más progresa el abecedario menos categoría tiene la vivienda. La vista y la luminosidad son promesas que raras veces coinciden con la realidad. ¿Qué se puede esperar de una ciudad que le da la espalda a su río?

Estoy convencido de que las separaciones y los divorcios, la violencia familiar, el exceso de canales de cables, la incomunicación, la falta de deseo, la abulia, la depresión, los suicidios, las neurosis, los ataques de pánico, la obesidad, las contracturas, la inseguridad, el hipocondrismo, el estrés y el sedentarismo son responsabilidad de los arquitectos y empresarios de la construcción. De estos males, salvo el suicidio, padezco todos.

Este es mi mono-ambiente, cuarenta y poco metros cuadrados y una miserable ventana que da a un pulmón sin aire. Santa Fé, 1105, 4-H.

Gustavo Taretto, **Medianeras**, 2011

⁸ Una baulera: *un débarras* (argentinismo)

Document B

Artistas a pie de calle

Son los artistas de la ciudad. En un momento histórico en el que las voces de la calle se alzan para hacerse oír, EL PAÍS ha querido prestar atención a un grupo de estos creadores del posgrafiti, invitándolos a su stand en la feria Arco 2012, que se celebrará del 15 al 19 de febrero en Madrid.

Los artistas urbanos han evolucionado hasta crear una obra que entra tanto en los grandes museos como en las galerías. Pero no se puede ignorar que hay una guerra enloquecida entre los Ayuntamientos y los grafiteros. Una guerra cara. Madrid gasta anualmente unos seis millones de euros en limpiar cerca de 45.000 pintadas. Barcelona, alrededor de cuatro millones; Zaragoza, 1,3 millones; Renfe gastó a finales de 2010 unos tres millones de euros en limpiar sus vagones e instalaciones, con un perjuicio económico que ellos cifran en unos 9,5 millones anuales. Las empresas fabricantes de mobiliario urbano –particularmente marquesinas para autobuses– se ven obligadas a sustituir mamparas en las que se ha intervenido no sólo con pintura, sino con ácidos o instrumentos punzantes. Perseguidos y denunciados, los grafiteros persisten. ¿Por qué? ¿Son todos los pintores iguales? ¿Qué pretenden? ¿Son delincuentes, artistas, gamberros? Hay de todo. Tags que afean y empobrecen el aspecto de la ciudad. Pinturas que, por el contrario, intentan dar un aire distinto a lugares abandonados. Murales que los vecinos agradecen. Están los grafitis invasivos y sucios sin respeto por monumentos arquitectónicos. Quizás por eso han surgido etiquetas para desmarcarse de esa actitud. Lo que se está llamando *street art*, arte urbano o posgrafiti. Tendencias más creativas, que son en las que se enmarcan estos artistas. [...]

Los artistas urbanos se mueven, viajan. Y algunos se quedan. 3ttman es un francés, de Lille, de 33 años. Se llama Louis Lambert (primo del actor Christophe Lambert) y hace cinco años que se instaló en Madrid. Empezó tarde a pintar grafitis, a los 20. Trabajaba ya en publicidad y diseño gráfico. Se sentía frustrado. [...] "Comencé a pintar sobre carteles publicitarios, espacios que ya estaban contaminados. Me interesaba jugar con la propia publicidad, con ironía. La gente pasaba y sonreía. Lo bueno de la calle es que es libre. Las reglas las pones tú. El público suele ser receptivo. Nos interesa esa respuesta inmediata", afirma. Se quedó en España precisamente porque la gente hace mucha vida de barrio. "La calle es vida", subraya. [...]

Nuria Mora, madrileña de 38 años: "Pintar en la calle me enganchó desde el primer momento", admite. Y sigue haciéndolo. Es hija de un arquitecto y de una madre hábil en manualidades. Ambas herencias la han marcado. Sus diseños son por lo general geométricos, abstractos. Unas líneas y campos de color precisos transforman una pared desconchada en algo digno de verse. "Al irme a vivir al centro de Madrid me di cuenta de cómo se estaba degradando. Busco sitios que guarden la memoria de la ciudad, lugares abandonados. Quiero ponerlos en valor".

Es también una forma de señalar las estrategias de un urbanismo que manipula al ciudadano. "Esas vallas publicitarias por todos lados que impiden pensar y cortan la visión del entorno. Las plazas duras donde los niños ya no pueden jugar ni los mayores relacionarse con sus vecinos. Sólo sirven para mercadillos, para incitar a comprar. No a jugar y hablar. O esas barreras a lo largo de las calles que sólo tienen pasos de cebra a las puertas de los grandes almacenes. No se trata de transgredir para ir en contra de las normas urbanas. Es que están destruyendo el centro de la ciudad con un diseño mercantilista. Pintar en la calle es una manera de reivindicar el espacio ciudadano, de humanizarlo. Que la gente descubra algo que ver". Es su manera de hacer que la ciudad hable.

Document C

Los animales de ciudad no lloran

Siempre había sido animal de ciudad y disfrutaba siéndolo. Era evidente que lo estimulaban las complejidades y las vibraciones de ese laberinto, el olor a gasolina aunque llegase a ser casi nauseabundo, la liturgia zumbona de las fábricas periféricas, la aureola fétida de los basurales, el alarido metálico de ambulancias y policías, y hasta las cándidas luces del centro, vale decir todos los lugares comunes de la poesía urbana. [...]

Por las noches dormía densa, insondablemente pero sólo si la vigilia lo despedía con un contrapunto de alborotos cercanos y bocinas lejanas. En cambio, siempre que pernoctaba en algún pueblito insignificante y aislado, el silencio compacto, casi ensordecedor, le provocaba insomnio y entonces no tenía más remedio que dejar la cama o el catre para llevar su desvelo a la intemperie y vigilar sin la menor simpatía aquel cielo hosco y centelleante que para él constituía el colmo del ostracismo. Su marco natural, nunca había sido el paisaje sino el prójimo, con sus histerias y sus miserias, con sus enigmas y sorpresas. [...]

Después de todo, el obligado exilio había sido para él una maldición y simultáneamente un descubrimiento. [...] había descubierto qué echaba de menos y qué no, y eso fue asimismo un balance inesperado ya que pudo comprender, relativamente asombrado, que algunos *grandísimos valores* le importaban un corno, y en cambio, le producían una ansiedad muy sutil la ausencia de un murallón de piedra y mugre, del letrero *despacio escuela* que lo frenaba todas las mañanas cuando iba al centro en el destartado *citroën*, o la recurrente secuencia del veterano melenudo a quien solía ver desde su ventana retozando con su gran danés por la playa desierta en pleno invierno. Por supuesto que añoraba todo eso con los ojos reseco porque los animales de ciudad no lloran.

Mario BENEDETTI, *Geografías*, editorial sudamericana, 1984, p. 165-167

AGREGATION INTERNE D'ESPAGNOL

SESSION 2014

EPREUVE ORALE D'ADMISSION

Exposé de la préparation d'un cours suivi d'un entretien

Durée de l'exposé : 40 minutes maximum

Durée de l'entretien : 20 minutes maximum

Composition du dossier : 3 documents

Document A : Joaquín M. Barrero, *Una mañana de marzo*, Ed. Zeta, 2010, p. 305-306.

Document B : Mario Benedetti, *Vivir adrede*, Alfaguara, 2008, p. 65.

Document C : Un extrait du film de Carlos Iglesias, *Ispansi (Españoles)*, 2010.

Consignes :

TOUTES LES PROPOSITIONS DEVRONT ETRE JUSTIFIEES PAR LE CANDIDAT

Vous envisagez de construire une séquence d'enseignement à partir des documents qui composent ce dossier.

Après avoir présenté brièvement l'analyse de ces documents, vous en dégagerez l'intérêt. Vous préciserez la classe destinataire et la notion du programme choisies.

Vous exposerez ensuite la problématique retenue pour cette séquence et les objectifs qui en découlent (culturels, communicationnels, langagiers...). Vous préciserez l'ordre dans lequel vous étudieriez ces documents en fonction de ces objectifs.

Vous explicitez les stratégies retenues pour la mise en œuvre pédagogique de cette séquence en donnant (en espagnol) quelques exemples de tâches.

Vous préciserez les différentes modalités d'évaluation adoptées.

Enfin, vous présenterez les prolongements que vous envisageriez.

Document A

Teresa y Ramiro fueron enviados durante la guerra civil española desde la zona republicana a la Unión Soviética, como otros miles de niños, para evitarles el horror de la guerra. Siendo adultos, regresan a España.

“El viaje, con paradas en Smolensk, Minsk, Kiev y otras importantes estaciones del recorrido duró unas veinticuatro horas. Miembros del Comité organizador de la expedición, compuesto por afiliados de los partidos comunistas ruso y español, junto con personal de la Cruz Roja rusa, atendieron sus necesidades durante todo el viaje con un calor y simpatía que emocionaron a todos, en una amalgama de excitación por la vuelta al hogar y a la familia añorados, y la pena por abandonar una tierra y unas gentes que tanto les habían dado a cambio de nada. ¿No era, acaso, una ingratitud abandonar el país que no reparó en gastos en su formación, educación y salud? ¿Cómo conciliar ambas realidades en el crisol de unos sentimientos mezclados? Cuando Teresa y Ramiro se despidieron de sus amigos rusos, con los que compartieron tantas cosas y tantos días; cuando dijeron adiós a los compañeros de la fábrica, a los vecinos, a los viejos maestros, todos lloraron convencidos de que era una acción injusta por más que comprensible. Fue una muestra postrera del cariño de ese pueblo sufrido y amable al que pertenecerían para siempre aunque siguieran sintiéndose hijos del país que les vio nacer, tan desconocido y lejano como sus recuerdos de infancia. En su día fueron obligados a dejar sus familias y ahora abandonaban voluntariamente el lugar donde se hicieron adultos y donde echaron raíces en sus sentimientos conscientes. Eran dos diásporas diferentes que, a menudo, les hacían considerarse de ningún sitio definido. Pero tenían clara una realidad, [...]: los años primeros de Rusia fueron los mejores de sus vidas. Y lo que encontrarán en la España adorada era una incógnita.

Nunca dejaré de agradecerte tu comprensión para aceptar este viaje— dijo Teresa, acariciando el rostro grave de Ramiro.

Estaré siempre a tu lado. Nunca nada me impedirá amarte.

Gracias, amor. Pero tuviste dudas sobre la necesidad de volver a España.

No tanto dudas como el resultado de una reflexión. No tengo a nadie allá. Mi padre murió, mis tíos. Quizás unos primos en una tierra que siempre he recordado como desdichada. Y tú, sin madre esperándote; una madre que no sabemos si existe tras años sin cartas. Hemos dejado nuestra vida feliz e integrada por un sueño; mejor dicho, por un fantasma.”

Joaquín M. Barrero, *Una mañana de marzo*, Ediciones Zeta, 2010, p. 305-306.

Document B

Irse y volver

“Una cosa es el exilio y otra cosa es el éxodo. En el exilio lo ponen a uno de patitas en la frontera y el expulsado se va con su nostalgia a cuestras en busca de otra tierra, otros sabores, otra razón de ser. En el éxodo, en cambio, es uno el que se arranca, el que quiere ser otro. Sin embargo, exilio y éxodo tienen algo en común: el alrededor, al principio ilegible, que de a poco se aprende. Uno mira el paisaje como si fuera un simple repertorio y acepta los nuevos rostros como suma de instantáneas. La pasarela por donde llegamos se diluye en un suspiro y la vieja maleta nos pide que la abracemos. Allí está el corazón del viaje. Conviene no extraviarlo. Hay que respirar hondo con los ojos cerrados y casi enseguida abrirlos por si acaso.

Empezamos a hablar a solas porque la nueva obsesión será no olvidar nuestra lengua. De pronto hablan otros y sorprendentemente sabemos lo que dicen. Con otro deje, claro, otro cantito, pero nos entra en los oídos como una bendición. Y ahí nomás la añoranza se mezcla con la sorpresa, la melancolía con el asombro. Curiosamente, el pan tiene gusto a pan y el dolor ajeno se parece al nuestro.

¿Volveremos? Al menos los pájaros vuelven, o sea que tendremos que aprender a volar.

Bajo esta luna o bajo aquella, el beso de aquí se parece al de allá. ¿Volveremos? Habrá que regar con sentimientos las ganas de volver, cada una en su maceta.”

Mario Benedetti, *Vivir adrede*, Alfaguara, 2008, p. 65.

Vivir adrede es un conjunto de textos breves en los que Mario Benedetti plasma sus reflexiones sobre temas tan variados como el miedo, el optimismo, las utopías... El autor debió abandonar su país en 1973 por razones políticas, iniciando un largo exilio de doce años en el que recorrió Argentina, Perú, Cuba y España. En 1983 regresó a Uruguay iniciando lo que él denominó “desexilio”, motivo de muchas de sus obras.

Document C

Surimprimé (traduction du russe) : “Al soldado desconocido: «Tu nombre es desconocido, tu hazaña es inmortal».”

Surimprimé : “Centro español 1956”.

Voix off : En 1956, tres años después de la muerte de Stalin, permitieron volver a los españoles.

Alejandro: Mi mujer y yo nos vamos, lo tenemos decidido.

Álvaro: Alejandro, no la van a dejar salir de este país.

Alejandro: Es mi mujer, están obligados.

Álvaro: También es científica. ¿Qué crees que es más importante para la Unión Soviética?

La mujer de Alejandro (habla en ruso, luego en español): Yo se lo digo. Pero él no escucha.

Antonia: ¿Qué hago? Me ofrecen una beca en Odesa. Yo sólo tengo tíos y primos en España. Por otra parte, toda la vida con nostalgia a España, parecería lógico el ir. Ustedes, ¿qué van a hacer? Perdonen, no me acordaba. Ustedes no pueden volver.

Álvaro: No te preocupes, Antonia. Algunos no volveríamos aunque pudiéramos.

Paula (a Antonia): Vete para allá, déjanos solos. ¿Por qué le contestas así? Antonia no lo decía con mala intención, además es lógico...

Álvaro (a Paula): Naturalmente, es lógico que quieran volver. Quieren volver para ver a su gente. Volver a sus pueblos después de veinte años. Madre mía, veinte años. El Caudillo consiente que vuelvan. Perdona a unos niños el no haberse dejado matar por sus bombas. Media vida daría yo por volver a España, pero no a la España de Franco. Mientras él viva yo no volveré.”

Carlos Iglesias, *Ispansi (Españoles)*, 2010.