



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2013

AGREGATION D'ESPAGNOL

Concours interne et CAERPA

Rapport de jury présenté par

M. Karim BENMILOUD
Professeur à l'Université Paul Valéry – Montpellier III
Institut Universitaire de France

Président du Jury
Avec la collaboration de :
Catherine GUILLAUME
Marie-José HANAÏ
José IRIARTE
Manuelle PELOILLE
Amélie PIEL

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2013

AGRÉGATION D'ESPAGNOL

Concours interne et CAERPA

Rapport de jury présenté par

M. Karim BENMILOUD

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

Président du jury

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

Catherine GUILLAUME
Marie-José HANAÏ
José IRIARTE
Manuelle PELOILLE
Amélie PIEL

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 :

Claire ANZEMBERGER, Professeure agrégée, Lycée Henri Poincaré (Nancy)

Michel BERASTEGUI, IA-IPR, Rectorat de Lyon

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)

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

Carine FAUVET, Professeure agrégée, Lycée Grandmont (Tours)

Érich FISBACH, Professeur des Universités, Université d'Angers

Amélie FLORENCHIE, Maître de Conférences, Université Michel de Montaigne – Bordeaux 3

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

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

José IRIARTE, Professeur agrégé, Lycée des Graves (Gradignan)

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

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

Fabrice PARISOT, Professeur des Universités, Université de La Réunion

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

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

Fabrice QUERO, Maître de Conférences, Université de Versailles – Saint Quentin

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

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

Le mot du Président Session 2013

Pour cette troisième session, commençons par quelques données chiffrées. Après des années de reflux ou de stagnation, les postes offerts au concours de l'agrégation interne d'espagnol 2013 sont en hausse très sensible. Rappelons en effet que, en 2011, étaient mis au concours 24 postes pour le public et 5 postes pour le privé (total : 29) ; en 2012, 25 postes pour le public et 5 postes pour le privé (total : 30) ; et pour cette année 2013, 28 postes pour le public et 10 postes pour le privé (total : 38 postes, soit + 26,5 %). De cette évolution, qui donne à la fois plus d'espoir et de chance aux candidat-e-s de progresser dans la carrière, nous ne pouvons d'abord que nous féliciter.

Comme en 2011 et 2012, les statistiques et les moyennes sont globalement stables, et se situent à un niveau très honorable, ce qui constitue un second motif de satisfaction : **pour le public**, en 2013, la moyenne du dernier admissible s'élève à **10,28/20** (composition + traductions), et celle du dernier admis à **09,83/20** (total écrits + oraux). Ce qui donne des résultats très stables sur trois ans, et même en légère augmentation, et ce alors même que plus de postes étaient mis au concours :

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)

On constate certes, en revanche, un tassement assez sensible en ce qui concerne les résultats du privé, mais on peut sans doute imputer celui-ci au plus grand nombre de postes mis au concours (5 en 2012, contre 10 en 2013, soit + 100% en un an). Ainsi, **pour le privé**, en 2013, la moyenne du dernier admissible s'élève à **08,25/20** (composition + traductions), et celle du dernier admis à **08,55/20** (total écrits + oraux). Ce qui fait une différence de - 1,28 entre public et privé (pour le dernier admis de chacun des deux concours), que l'on ne peut, bien sûr, que regretter. Rappelons, à toutes fins utiles, les statistiques et les moyennes du concours pour le privé sur les trois 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)

Quoi qu'il en soit, comme nous l'écrivions dans le rapport de la session 2012, l'agrégation interne d'espagnol reste un concours sélectif, difficile et exigeant, raison pour laquelle nous ne saurions trop recommander aux candidats un travail régulier dans leur préparation, une étude approfondie de toutes les questions au programme et une attention toute particulière aux 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 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, 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 eu à cœur de persévérer et qui finissent par figurer sur la liste des admis-e-s.

Qu'il nous soit enfin permis ici de remercier chacune et chacun des membres du jury pour leur travail et leur contribution à ce rapport, qui est le fruit des réflexions collectives que nous avons menées ensemble tout au long de cette session 2013, mais aussi des deux précédentes.

Karim BENMILOUD
Président du jury de l'agrégation interne d'espagnol

SOMMAIRE

Composition du jury page 2

Le mot du Président... page 3

Modalités des épreuves..... page 6

Bilan statistique page 7

Épreuves écrites d'admissibilité

Composition en langue étrangère ... page 11

Thème page 19

Version..... page 32

Épreuves orales d'admission

Explication d'un texte en langue étrangère (ELE) : page 41

Thème oral : page 48

Exposé de la préparation d'un cours (EPC) : page 53

Annexes : dossiers EPC : page 68

Annexe 1 : dossier EPC

Annexe 2 : dossier EPC

Annexe 3 : dossier EPC

Annexe 4 : dossier EPC

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)

Bilan de l'admissibilité

Concours EAI AGREGATION INTERNE

Section / option : 0426A ESPAGNOL

Nombre de candidats inscrits : 827
Nombre de candidats non éliminés : 524 Soit : 63.36 % des inscrits.

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

Nombre de candidats admissibles : 61 Soit : 11.64 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 0015.14 (soit une moyenne de : 07.57 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0023.04 (soit une moyenne de : 11.52 / 20)

Rappel

Nombre de postes : 28

Barre d'admissibilité : 0020.75 (soit un total de : 10.38 / 20)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 2)

Bilan de l'admission

Concours EAI AGREGATION INTERNE

Section / option : 0426A ESPAGNOL

Nombre de candidats admissibles : 61
Nombre de candidats non éliminés : 60 Soit : 98.36 % des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale : 28 Soit : 46.67 % des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0
Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés : 59.11 (soit une moyenne de : 09.85 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0068.42 (soit une moyenne de : 11.40 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire : (soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 36.06 (soit une moyenne de : 09.02 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0044.95 (soit une moyenne de : 11.24 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire : (soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20)

Rappel

Nombre de postes : 28
Barre de la liste principale : 0059.00 (soit un total de : 09.83 / 20)
Barre de la liste complémentaire : (soit un total de : / 20)

(Total des coefficients : 6 dont admissibilité : 2 admission : 4)

Bilan de l'admissibilité

Concours EAH ACCES ECHELLE REM.AGREGATION-PRIVE

Section / option : 0426A ESPAGNOL

Nombre de candidats inscrits : 129
Nombre de candidats non éliminés : 80 Soit : 62.02 % des inscrits.

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

Nombre de candidats admissibles : 22 Soit : 27.50 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés 0012.86 (soit une moyenne de : 06.43 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0018.53 (soit une moyenne de : 09.27 / 20)

Rappel

Nombre de postes : 10

Barre d'admissibilité : 0016.50 (soit un total de : 08.25 / 20)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 2)

Bilan de l'admission

Concours EAH ACCES ECHELLE REM.AGREGATION-PRIVE

Section / option : 0426A ESPAGNOL

Nombre de candidats admissibles :	22		
Nombre de candidats non éliminés :	22	Soit : 100.0	% des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale :	10	Soit : 45.45	% des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire :	0		
Nombre de candidats admis à titre étranger :	0		

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

Moyenne des candidats non éliminés :	0046.59	(soit une moyenne de : 07.77 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0055.74	(soit une moyenne de : 09.29 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire		(soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de : / 20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés :	28.05	(soit une moyenne de : 07.02 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0036.04	(soit une moyenne de : 09.01 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire		(soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de : / 20)

Rappel

Nombre de postes :	10	
Barre de la liste principale :	0051.31	(soit un total de : 08.55 / 20)
Barre de la liste complémentaire :		(soit un total de : / 20)

(Total des coefficients : 6 dont admissibilité : 2 admission : 4)

ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

Rapport sur la Composition en Langue Étrangère

Établi par Manuelle Peloille
(avec l'aide de M.-J. Hanaï, C. Orobitg, O. Ruaud)

RAPPEL DU SUJET:

« De communistes a católicos, de monárquicos a socialistas, la idea del “nunca más” una guerra civil fue ganando a los protagonistas. Era la idea de una reconciliación de vencedores y vencidos. Pero una reconciliación contra la dictadura. Una idea, la de la reconciliación, lo suficientemente poderosa como para que el mismo régimen intentara, allá por los años sesenta, una apropiación de la misma, evidentemente manipulada y que no buscaba otra cosa que su propia legitimación como régimen de paz.»

Source :

Ismael SAZ CAMPOS, « El pasado que aún no puede pasar », in *Pasajes*, 11, 2003, p. 50-59, recueilli dans *Fascismo y franquismo*, Valence, Publicacions de la Universitat de València, 2004, p. 283.

Ce rapport se décompose en quatre parties :

- 1/ Observations générales
- 2/ Analyse du sujet
- 3/ Problématiques possibles
- 4/ Proposition de plan détaillé

1/ OBSERVATIONS GÉNÉRALES

Rebaptisée depuis de nombreuses années « composition en langue étrangère », comme s'il s'agissait d'un mot tabou, la dissertation, exercice en voie de disparition dans les concours de recrutement de l'enseignement secondaire, permet au candidat, pourtant, de s'exercer à l'*analyse*, à l'*invention* (du latin *inventio*, « action de trouver, de découvrir », Félix Gaffiot, *Dictionnaire latin-français* ; en d'autres termes rechercher tous les éléments nécessaires pour la démonstration), à la *disposition* de connaissances et d'idées (action de « placer en séparant, distinctement », de « mettre en ordre », *idem*), à leur *exposition* enfin.

En premier, donc, analyser le sujet, c'est-à-dire « décomposer un tout en ses parties » (André Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF, 2006 [1926]). Cette phase, qui peut sembler une perte de temps, est absolument indispensable. Les minutes passées à ce travail permettent de gagner un temps considérable, ensuite, lors de la sélection de l'information et des arguments (*inventio*) puis lors de la composition. C'est par ce travail que les candidats ont des chances de trouver cette fameuse « problématique », alias « fil conducteur », « ligne directrice », « axe de réflexion », « colonne vertébrale », qui fait la différence entre une bonne et une mauvaise introduction. Trop parmi eux se sont encore bornés à répéter l'intitulé, ou bien à poser un problème général qui pouvait s'appliquer à n'importe quel sujet. Nous verrons plus avant comment, concrètement, peut s'opérer ce travail d'abstraction de problématique.

Quant à l'information, il faut reconnaître que nombre de candidats sérieux n'en ont pas manqué. Certes, il faut un bagage suffisant afin d'éviter la copie superficielle, voire étique, connaître absolument les dates essentielles, mais à quoi sert une profusion de connaissances si, au préalable, n'a pas été effectué le bornage ? Un tel cadre ne peut venir que de l'analyse du sujet. D'où la nécessité absolue de ne pas brûler cette première étape, qui va permettre une sélection des idées et des connaissances raisonnée préservant du hors sujet.

Le hors sujet a pris deux formes. La première, à bannir, consiste à déverser des connaissances, au demeurant souvent exactes, sans aucun rapport avec le sujet. La seconde est bien plus aisée à corriger, car les connaissances retenues correspondent bien au sujet, mais n'y sont pas reliées explicitement par le candidat, ce qui oblige le correcteur à le faire.

La dissertation n'est ni un exercice de juxtaposition, ni de cumul d'informations, sans ordre ni direction. C'est là un principe que trop de candidats ont oublié. Une fois sélectionnées les connaissances en fonction du cadre établi lors de la première étape de l'analyse du sujet, il s'agit de vertébrer son propos.

La dernière étape consiste à exposer. D'abord, ne pas hésiter à annoncer le fil conducteur et à le rappeler régulièrement de façon explicite. Ensuite, donner un chapeau pour chaque partie en le reprenant régulièrement. Les transitions, enfin, ne sont pas là pour « décorer », mais pour amener de manière logique la partie suivante de la démonstration.

La division visuelle des dissertations est révélatrice. Si les intertitres sont à proscrire dans la copie qui est rendue – version finale proposée par le candidat –, les blocs de deux pages sans saut de paragraphe nuisent à la clarté du propos. Il n'est pas compliqué de s'en tenir à la règle « une idée, un paragraphe ». Et ces vers de Boileau, souvent cités, sont loin d'être caducs à l'heure d'exposer le fruit d'une réflexion, à l'écrit comme à l'oral :

« Selon que notre idée est plus ou moins obscure
L'expression la suit, ou moins nette, ou plus pure.
Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,
Et les mots pour le dire arrivent aisément. »

L'exposition requiert une langue correcte. Le jury a déploré trop de déplacements d'accent, d'accents sur les parfaits forts, de solécismes et de barbarismes et de façon générale un manque d'attention flagrant lors de la relecture – d'ailleurs, trop de copies laissent penser que cette dernière étape, indispensable, n'a pas été accomplie. Quelle peine de voir une copie intelligente desservie par une langue incorrecte !

Exposer, disposer, inventer, analyser, autant de compétences cultivées par la pratique de cet exercice et transférables, malgré les apparences, dans la pratique professionnelle.

2/ ANALYSE DU SUJET

– Nous précisons tout d'abord que le candidat doit analyser le sujet, pas la source citée à la suite du fragment proposé. Celle-ci peut aider à le contextualiser, à suggérer des idées, mais ne doit en aucun cas être analysée, ni commentée, ni discutée.

– À défaut de bornage chronologique, on travaillera sur la période 1975-1986. Une connaissance élémentaire de l'époque franquiste était bienvenue, mais non exigée : les candidats en avaient d'ailleurs une notion, ne serait-ce que pour évaluer les changements entre les deux régimes.

– On va donc décomposer la citation pour la recomposer en une problématique cohérente, et non pour y picorer au hasard des éléments.

Commençons notre analyse :

– «De...a»: introduit une idée de distance, ou de rapprochement, pas nécessairement d'opposition, ni d'antagonisme.

– «comunistas, católicos, monárquicos, socialistas»: ce sont là les quatre blocs de l'échiquier politique espagnol.

Observation 1 : chaque bloc n'est pas un monolithe, il est traversé par des divisions.

Observation 2 : L'auteur laisse de côté les extrêmes (comme le MIL ou *Fuerza nueva*) [C'est là un élément de discussion de la citation : certains candidats ont d'ailleurs pris la citation pour « argent comptant » en ce qu'elle présentait un panorama exhaustif de la société postfranquiste, ce qui était loin d'être le cas].

– IDÉE FORCE (on la déduit, simplement, de la répétition du mot, de l'insistance de l'auteur)

Sans qu'il s'agisse de hors sujet nettement caractérisé, nombre de copies sont tombées dans le défaut majeur de considérer un terme clé du libellé, « reconciliación », comme un prétexte et ont dévié la problématique vers la notion de « consenso », certes pertinente, mais en aucun cas synonyme de « reconciliación ».

IDEA...

«del 'nunca más' una guerra civil» (paix retrouvée de manière durable)

«de una reconciliación de vencedores y vencidos»

«de una reconciliación... pero una reconciliación contra la dictadura» (précision introduite)

«de reconciliación, lo suficientemente poderosa como para que el mismo régimen intentara, allá por los años sesenta, una apropiación de la misma, evidentemente manipulada y que no buscaba otra cosa que su propia legitimación como régimen de paz»

Observation 1 : il y a eu des contresens sur «régimen», qui désignait le régime de Franco. Il suffit de prendre la peine de lire «allá por los años sesenta» et «intentara» (subjonctif imparfait à valeur de passé) pour éviter le contresens. Comme la Transition commence en 1975, «el mismo régimen» ne peut que désigner le franquisme.

Observation 2 : l'historien (et non le journaliste ou le critique) Ismael Saz (prénom masculin !) insiste sur l'idée, pas sur l'actualisation [C'est là un autre élément de discussion].

Observation 3 : selon l'auteur, on a affaire à deux usages de l'idée de réconciliation. Cette citation remontait dans le temps, il fallait rétablir l'ordre chronologique. On a 1/ l'idée de réconciliation manipulée par les franquistes (à partir du milieu des années cinquante, autour de personnes comme Joaquín Ruiz Giménez) à des fins de légitimation de la dictature succédant à la répression à outrance et 2/ l'idée de réconciliation contre une dictature en déclin qui va fédérer les forces démocratiques.

Observation 4 : en insistant sur l'idée de réconciliation, cette citation ne dit rien sur le climat de violence politique et sociale (terrorisme, répression contre les grévistes, etc.) ni sur la «décision d'oubli», base de cette réconciliation. [C'est là un élément important de discussion de la citation]

Analysons plus avant :

– «'nunca más' una guerra civil» : c'est là une idée force, fédératrice, au vu de l'histoire de l'Espagne contemporaine, marquée par un grand nombre de guerres civiles. Le spectre du conflit fut aussi agité pour faciliter les concessions de part et d'autre.

– «fue ganando» : la forme progressive (ser+gérondif) indique qu'il s'agit d'un processus (que l'on peut situer de 1956 à 1982).

– «los protagonistas» : individus ? groupements ? société civile ? corps (armée) ?

– «vencedores y vencidos» : écho à «Guerra civil». L'auteur omet là un problème : la génération des «vencedores y vencidos» n'est pas nécessairement la même que celle des protagonistes de la Transition. Et comme cette idée peut renvoyer au discours de certaines élites franquistes durant les années soixante, l'auteur introduit une concession, une précision avec la conjonction de coordination «pero». Il va distinguer deux usages d'une même idée,

préciser la spécificité de l'usage de l'idée de réconciliation sous la Transition avec «pero una reconciliación contra la dictadura»

– Dernière phrase : on remonte dans le temps, à l'époque où certains franquistes manipulèrent l'idée de réconciliation.

– «intentar» : ce mot indique la tension vers un but, mais aussi un possible échec.

– «allá por los años sesenta» : on se souviendra du slogan de 1964 «25 años de paz». Objection mineure au propos de l'auteur : cette appropriation tendancieuse commence, en fait, au milieu des années cinquante [C'est là un autre élément de discussion].

– «apropiación», «evidentemente manipulada»: en dénonçant certaines élites franquistes, l'auteur suppose qu'il existerait un usage plus « pur » de l'idée de réconciliation.

– «que no buscaba otra cosa que su propia legitimación como régimen de paz» : le régime franquiste devait trouver une autre légitimation que la violence de l'après-guerre ; devait pallier le défaut de représentation démocratique.

Que tirer de toute cette analyse : 1/centralité de la notion de réconciliation, fédératrice des courants majeurs de l'échiquier politique espagnol ; 2/deux usages successifs et imbriqués à la fois, selon l'auteur, de cette idée (différence qualitative entre les années soixante, manipulé / années de la Transition, source d'unité nationale) ; 3/ la citation proposée omet certains aspects (poids des extrêmes, relève générationnelle).

3/ PROBLÉMATIQUES POSSIBLES

Ce qui compte, c'est de trouver le problème spécifique posé par ce sujet. Partant du simple constat de l'insistance de l'auteur sur le mot «reconciliación», on peut songer à une problématique simple, tout à fait acceptable, dont les formulations pourraient être : « ¿Fue la reconciliación el motor de la Transición? », ou « ¿Fue la reconciliación la única base de la Transición? »

Beaucoup de candidats ont été tentés de poser le problème des limites de cette réconciliation. C'est un problème secondaire, qui pourra être traité dans le développement. En aucun cas ce n'est le problème posé par cette citation en particulier.

Si on cerne le sujet avec plus de précision, on peut bien entendu explorer d'autres pistes. La citation pose, en effet, le problème de la spécificité de l'appropriation de l'idée de réconciliation durant la Transition («contra la Dictadura») au regard de l'appropriation opérée au cours de la seconde moitié du franquisme («manipulada»). Même si les deux phases sont imbriquées, on observe une différence qualitative entre les deux formes de réconciliation. Partant, la problématique peut être posée en ces termes : «¿Qué es lo que distingue, cualitativamente hablando, el uso de la idea de reconciliación durante la Transición del uso sesgado bajo el segundo franquismo?», ou bien «La idea de reconciliación nacional fue aprovechada por el franquismo en la etapa aperturista, ¿no se puede pensar en un uso legitimador distinto durante la Transición?»

4/ PROPOSITION DE PLAN DÉTAILLÉ

Il ne s'agit pas d'un canevas normatif. D'autres combinaisons étaient possibles, à condition d'être cohérentes.

– On commencera par résumer l'analyse du sujet. Ensuite on posera la problématique et le plan.

ENFOQUE Y PLANO:

– Con vistas a ponderar hasta qué punto la idea de reconciliación actualizada durante la Transición se distingue de la reconciliación manipulada durante el franquismo, hemos de

analizar primero el proceso de reconciliación, luego su terreno, antes de mostrar que los dos manejos de la idea no son compartimentos estancos, por la imbricación de ambos.

I-EL PROCESO DE RECONCILIACIÓN

–«fue ganando» indica que la reconciliación no nace de la nada, que es un proceso. Durante la Transición culminan acercamientos que se inician durante la postguerra.

–«de...a» introduce una noción de distancia entre tendencias que durante la Guerra Civil de 1936-1939 se adscribían a bandos opuestos. En los años posteriores al conflicto se empiezan a desgajar elementos de cada bando, aglutinándose en torno a un proyecto de monarquía parlamentaria, descentralizada, que mire a Europa.

– Vemos que se trata de un largo proceso cuyas principales etapas podemos evocar. Primero, el Pacto de San Juan de Luz de 1948, a favor de la democracia, del restablecimiento de libertades fundamentales y de una amnistía general, firmado conjuntamente por el socialista Indalecio Prieto y Juan de Borbón, defraudado por Franco («monárquicos y socialistas»). Esta reconciliación se inicia, pues, entre elementos sueltos de cada bando. Los acercamientos se siguen concretando y ampliando en la revista *Ibérica por la libertad*, publicada de 1954 a 1974 en Nueva York gracias a Salvador de Madariaga y Victoria Kent ; Congreso del Movimiento europeo de Munich de 1962, al que acuden gente tan diversa como Dionisio Ridruejo o Salvador de Madariaga. Durante esos años se va definiendo una nueva configuración de los bloques políticos, con una oposición cada vez más nítida entre demócratas y apoyos de las dictaduras, cualquiera que fuera su signo.

– Dentro de España, quizás la mejor ilustración de este proceso largo de reconciliación subterránea sea la formación de las Comisiones Obreras, a partir de 1956, fruto del acercamiento entre comunistas de la clandestinidad y juventudes católicas, y de gran protagonismo durante el franquismo, y en los años posteriores a la muerte de Franco. A modo de ilustración, se puede citar a Marcelino Camacho que ya evocaba la idea de reconciliación en 1977: «¿Cómo podíamos reconciliarnos los que nos habíamos estado matando los unos a los otros si no borrábamos ese pasado de una vez para siempre ? » (*Diario de sesiones del Congreso de los Diputados*, 14 de octubre de 1977).

– En la cita, el proceso de reconciliación excluye, pues, a los extremos, tanto de izquierda como de derechas (Movimiento Ibérico de Liberación, Fuerza Nueva, ETA...), así como a los que siguen luchando por ideales bien definidos, como el socialismo o el falangismo («dinosaurios»).

– Sin embargo, ¿hasta qué punto se puede hablar de reconciliación «entre vencedores y vencidos» ya que se está operando un cambio generacional? Aunque son ellos quienes obran por la reconciliación, gran parte de los protagonistas de la Transición, desde Juan Carlos y Adolfo Suárez hasta los integrantes de la sociedad civil, son a menudo hijos de «vencedores y vencidos», que no participaron en la Guerra. La generación de «vencedores y vencidos» tiende, pues, a seguir la tónica de sus vástagos.

– Durante la Transición, culmina un proceso de reconciliación iniciado décadas antes, en el exilio o en la clandestinidad, encarnado por individuos/un movimiento político como la UCD de programa de amplia cobertura/la sociedad civil cuyos integrantes se manifiestan casi a diario.

–Dicha reconciliación se hace en torno a un proyecto de cambio de régimen, terreno de inteligencia de tendencias diversas.

II-EL TERRENO DE LA RECONCILIACIÓN

– El proyecto común de los españoles ya no viene impuesto desde arriba mediante la violencia, en eso reside la originalidad de la reconciliación que se opera durante la Transición.

No procede de la aniquilación del opositor sino de la búsqueda de la intersección entre intereses distintos.

– Un primer punto de encuentro es la idea de paz duradera («nunca más una guerra civil») : es una idea que federa a la mayoría de los españoles. El monarca, conforme a las pautas del discurso regio, encarna la concordia nacional como lo subrayó la Constitución en 1978: «El Rey es el Jefe del Estado, símbolo de su unidad y permanencia, arbitra y modera el funcionamiento regular de las instituciones, asume la más alta representación del Estado español en las relaciones internacionales, especialmente con las naciones de su comunidad histórica, y ejerce las funciones que le atribuyen expresamente la Constitución y las leyes» (*Constitución española, Título II, De la corona, artículo 56. 1; 1978*). Pero también pudo esgrimirse el miedo al conflicto para provocar concesiones, tanto de los comunistas sobre la forma de gobierno monárquica y la bandera, como, por ejemplo, de las Cortes franquistas al votar, en 1976, la *Ley para la reforma política* o de la mayoría de los oficiales del ejército que se imponen a una minoría golpista cuando se legaliza en 1977 el Partido Comunista.

– La reconciliación se hace «contra la Dictadura», pero se orienta hacia un proyecto concreto. A medida que el régimen se debilita, se aglomeran los descontentos en torno a cuatro bases firmes, las mismas que defendieron unos cuantos individuos al firmar el Pacto de San Juan de Luz en 1948:

- Proyecto socialdemócrata (modo de representación por partidos, acabando con la representación franquista heredada de Falange por municipios, sindicatos y familias), soberanía popular, abandono del sindicalismo vertical en provecho de un modelo de negociación, pluripartidismo, libertades)
- Forma de Gobierno monárquica aceptada hasta por el PCE a cambio de su legalización
- Amplia descentralización vs unidad de religión y de lengua. Estado de las autonomías.
- Incorporación a Europa: terreno de reconciliación entre el «vencedor» Ridruejo y los «vencidos» Prieto y Madariaga, quienes concurren al Congreso del movimiento europeo de Múnich en 1962.

– La democracia funda su legitimidad en el pueblo, ya no en una reconciliación impuesta, desde arriba, por el vencedor de una guerra.

– Se asienta mediante una serie de concesiones: a los movimientos nacionalistas, a la Iglesia; el Estado de bienestar implementado por los socialistas a partir de 1982 satisface parcialmente las exigencias de mejor reparto de las clases populares, demandas nacidas al calor del despegue económico de los sesenta.

Sin embargo, cabe preguntarnos si es tan vigente la clara oposición operada por Ismael Saz entre dos usos de la idea de reconciliación. Ya que la reconciliación es fruto de un largo proceso de inteligencia en el terreno de la promoción de un régimen democrático, descentralizado y abierto a Europa y al mundo, podemos suponer que existen imbricaciones entre la época de una reconciliación «manipulada» por la Dictadura y la de la reconciliación «contra la Dictadura». Por otra parte, cabe interrogarnos sobre la posible existencia de una nueva forma de manipulación en nombre del «consenso» para tapar fracturas todavía vigentes.

III-¿DOS TIPOS DE RECONCILIACION ESTANCOS?

– Si bien acabamos de ver que la reconciliación que se plasma durante la Transición no viene a compensar un aplastamiento militar previo del vencido, no podemos dejar de intentar ver si no existen relaciones entre la época en la que se ha manipulado la idea de reconciliación con vistas a sustituir una legitimidad inexistente y el tiempo de la Transición.

– La figura del Rey, la institución monárquica, encarnaciones de la concordia civil, representan el vínculo más evidente entre las dos formas de Gobierno. Juan Carlos juró

fidelidad a los principios del Movimiento, y su nombramiento, en 1969, se acoge a lo dispuesto en la Ley de sucesión de 1947. Los acontecimientos hacen que en 1978 refrende la Constitución de un Estado de derecho totalmente distinto del anterior.

– Una figura es significativa al respecto. Más que el camaelónico Fraga, Joaquín Ruiz Giménez, católico, fue ministro de Instrucción pública de 1951 a 1956, promotor de la reconciliación nacional, y, bajo el gobierno socialista, Defensor del Pueblo. Su labor en el Ministerio de Instrucción pública y sus discursos posteriores muestran una voluntad de captar a los mejores, estudiantes, hijos de «rojos», defendiendo en 1959 un «espíritu de diálogo, que no es patológica proclividad hacia la ‘transigencia por la transigencia’, ni mucho menos mixtificación de la verdad, sino comprensión profunda de los otros hombres y anhelo de descubrir en solidaridad las fórmulas superiores de integración en la vida de la Patria».

– Fuera de los opositores del interior y del exilio se han formado siguiendo los planes de estudios de la Dictadura, sean falangistas o católicos. En sus *Diarios*, Max Aub subraya esta imposibilidad de romper el lazo entre el régimen agonizante y las perspectivas de uno de nueva planta: «3 de mayo de 1972. Problema fundamental e invisible con los cuarentones y los cincuentones de "la oposición": a la fuerza, pero no forzados (por su pertenencia a la burguesía), pasaron por el tamiz de las juventudes falangistas. Todos, o casi. Aun los más radicales de hoy. ¿Culpa? Ninguna, a lo sumo de sus padres muertos, idos o prudentes. Ellos llevan el peso de la oposición; conocen perfectamente los vericuetos del poder y los sentimientos de los que lo tienen en la mano. ¿Qué venimos a hacer en este fandango? ¿A sumarnos a estos convertidos? En el fondo, a la mayoría, hiera. Es difícil andar de consuno con quien luchó –de verdad– en la División Azul. Éstos, más jóvenes, que desfilaron brazo alzado, camisa azul, ignorantes de cualquier otra cosa que no fuese su grandeza de flecheros españoles...»

– La reconciliación se hizo merced a una «decisión de olvido» (Santos Juliá, *Un siglo de España, política y sociedad*, 1999) Se decide no demandar a los criminales de guerra ni a los autores de la represión militar de los 40. De hecho, había que escoger entre dos éticas: la convicción y la responsabilidad, tal vez fuera ésta la que ayudó a escribir una nueva página exenta de cualquier resentimiento (Francisco Campuzano, *La transition espagnole, entre réforme et rupture*, réédition de 2011) ¿Será aquella «decisión de olvido» huella de la manipulación anterior de la idea de reconciliación bajo el franquismo? ¿O nueva manipulación?

– Las concesiones en materia educativa a la Iglesia evitaron que ésta obstaculizara el proceso de reconciliación (acuerdo del 3 de enero de 1979 que obliga a los centros educativos, desde el parvulario hasta los centros de formación de docentes, a incluir la religión en sus planes de estudios y autoriza los centros católicos a cobrar subvenciones públicas)

– Si bien se puede hablar de reconciliación, aparecen nuevas fuentes de división en la sociedad española (terrorismo de extrema izquierda o extrema derecha, terrorismo nacionalista de ETA, afán golpista de ciertos militares, represión contra obreros...)

[VARIANTE III^e partie : TRAS RECONCILIACION CONTRA DICTADURA Y EN PRO DE DEMOCRACIA, NUEVOS MOTIVOS DE DISCORDANCIA

- **Violencia (terrorismo)**
- **Presiones de los militares**
- **Nacionalistas que supeditan la democracia a la consecución de la mayor autonomía posible, y aprovechan la flexibilidad de la Constitución.**
- **Paro: posible fuente de ruptura del consenso]**

CONCLUSION

Bajo el franquismo, en el exilio y en el interior, elementos se van desgajando de sus respectivos bandos radicalmente opuestos durante la Guerra Civil, hasta crear un terreno de inteligencia que permita una reconciliación de vencedores y vencidos, así como de sus hijos, en torno a un proyecto común de democracia parlamentaria ampliamente descentralizada. La democracia que nace de la Transición saca, mal que bien, su legitimidad del apoyo popular, mientras que el franquismo, desprovisto de legitimidad, se impuso por la fuerza, intentando captar a los opositores en nombre de la reconciliación.

Sin embargo, hemos pretendido mostrar que la línea del tiempo no se interrumpe, como lo muestran las concesiones a los criminales de guerra y de postguerra, la importancia concedida a la Iglesia, la misma formación de los protagonistas y la permanencia de figuras clave, como Manuel Fraga o Joaquín Ruiz-Giménez.

Tras un periodo de reconciliación en torno a un proyecto común, las tensiones, procedan de militares o de nacionalistas, tienden a romper el consenso que permitió el asentamiento del régimen.

ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ÉCRITE DE TRADUCTION : THÈME

Rapport établi par M. José Iriarte

LE TEXTE PROPOSÉ.

Le texte proposé aux candidats cette année était emprunté au roman de Sylvie Germain, *Magnus*, publié en 2005.

Magnus est l'histoire douloureuse d'un enfant qui a perdu la mémoire à l'âge de cinq ans durant le bombardement de Hambourg pendant la seconde guerre mondiale, (« il ne lui reste aucun souvenir, sa mémoire est aussi vide qu'au jour de sa naissance »), et qui doit tout réapprendre (« il est surtout doué d'une mémoire hors du commun pour l'avoir dressée avec vigilance depuis l'âge de six ans »). Magnus qui ne garde aucun souvenir de son enfance (« en réaction et en défense à la perte de tous les souvenirs de sa prime enfance »), lutte pied à pied contre les effets de l'oubli (« il mémorise d'emblée et fermement chaque mot qu'il lit ou qu'il entend ») qui lui a également fait perdre le langage qu'il a lentement et patiemment réappris (« sa mémoire travaille sans répit, enregistre le moindre détail, ne lâche rien »). À la recherche angoissante de son identité (« elle le tourmente même la nuit », « il a alors l'impression que le temps se déchire, que le passé et le présent entrent en collision »), il va partiellement recouvrer la mémoire et lutter contre le mal incarné par son père (« le fils mortifié voudrait faire rendre gorge à ses parents, particulièrement à son père »). Il découvre en effet que le père, un nazi médecin tortionnaire dans un camp de concentration (« leurs méfaits le lestent de honte, de douleur de colère ») est parti en Amérique du Sud pour préparer une autre vie à sa famille. Mais il ne donnera plus signe de vie, et sa mère (« criminelle par complicité ») le confiera avant de mourir à son frère aîné, un pasteur qui vit en Angleterre (« depuis qu'il a émigré en Angleterre ») où il s'est réfugié pour fuir le régime nazi. La mémoire morcelée de Magnus l'empêche de faire le deuil de ses parents (« il lui est de la sorte impossible de faire le deuil de ses parents »), et dans sa quête troublante de l'identité (« à la rencontre d'un pays et d'une langue...qui le taraudent d'un désir acerbe »), il part pour le Mexique à la recherche de son père.

Le style de ce passage est particulièrement soigné et les candidats devaient réaliser les bons choix pour exprimer la violence des sentiments ressentis par le personnage psychologiquement torturé (« elle le tourmente », « le lestent de honte, de douleur, de colère », « une perpétuelle malfaisance à son égard »), qui demande des comptes à ces parents (« faire rendre gorge à ses parents ») parce qu'il se sent coupable de les avoir aimés (« le fils mortifié »). Le ressentiment le noue de l'intérieur (« il est l'otage posthume de deux prédateurs », « ils tiennent son cœur captif »), et le travail de traduction des candidats devait ici mettre en valeur la dureté des images et l'expression des sentiments. La diversité des registres, ainsi que la richesse des images exigeaient une connaissance d'un lexique diversifié et précis, accessible à des candidats préparés à la traduction des textes littéraires en général. Par conséquent, ce passage était de nature à permettre aux candidats bien préparés de faire la preuve d'une bonne culture

générale, de capacités d'analyse d'un texte de style particulier et d'une connaissance de registres lexicaux diversifiés.

REMARQUES GÉNÉRALES

Il faut avant tout féliciter ceux qui ont satisfait tout à fait honorablement, brillamment pour certains, aux exigences de l'épreuve. Nous voudrions cependant rappeler aux candidats malheureux que la maîtrise d'un niveau de langue suffisant ne dispense pas de la nécessité de se familiariser avec les spécificités de la pratique de la traduction. Comme nous l'écrivions dans le rapport 2012, « Traduire, c'est faire que ce qui était énoncé dans une langue le soit dans une autre en tendant à l'équivalence sémantique et expressive des deux énoncés » (Le Robert). Cette épreuve teste une pratique linguistique qui recouvre le sens de la langue, une maîtrise de la grammaire, et la possession d'un bagage lexical riche et nuancé. Il s'agit d'un exercice rigoureux dans lequel il convient de rester fidèle tant à l'esprit qu'à la lettre du texte à traduire.

Afin d'aider les candidats à intégrer les exigences de l'exercice, et de suggérer les priorités dans le travail de préparation, nous rappellerons les carences constatées le plus fréquemment dans les copies :

- la non-maîtrise d'un lexique d'usage courant : « romane », dresser », « enregistrer », « sursaut », « plomber », « jugement », « échappée »....
- Les emplois de « ser » et « estar » : « il est doué ».
- Les prépositions souvent mal employées : « doué d'une mémoire », « en défense à la perte », « il a l'impression que »...
- Les fautes d'accord.
- Les erreurs d'accentuation : solo/ sólo (dans le contexte du fragment 31), que/qué.
- L'omission de la ponctuation dans la tournure interrogative.
- Les incohérences dans les choix d'utilisation du passé simple et du passé composé.
- Les gallicismes et autres barbarismes lexicaux.
- Les non-sens.
- L'absence de recul sur le texte a parfois mené à des aberrations telles que « pisar el hígado ».

Pour finir, nous réitérons ces quelques conseils énoncés dans nos précédents rapports. Bien que le temps soit limité, il est nécessaire d'opérer plusieurs lectures minutieuses afin de s'imprégner du texte, d'en percevoir la tonalité et d'en dégager les grandes articulations/ structures. Les erreurs d'interprétation pourront ainsi être évitées. Traduire au fil de la plume conduit inévitablement à des erreurs, principalement de type syntaxique (erreurs de construction). Les erreurs commises sur la tournure emphatique en sont le parfait exemple. Par conséquent une première traduction orale peut être garante dans cette phase initiale, d'une certaine flexibilité et peut permettre de pointer rapidement les passages délicats sur lesquels il sera nécessaire de s'attarder davantage.

Après la rédaction d'un premier jet destiné à s'assurer d'une compréhension exacte des contenus du texte, il convient de vérifier la correction syntaxique des propositions de traduction, pour ensuite restituer les effets de sens du texte d'origine. Chaque langue offre en effet des caractéristiques propres dans ses réalisations discursives d'un même contenu sémantique. Il faudra alors mobiliser expressions lexicalisées et tournures idiomatiques. Une ultime relecture permettra de porter un regard critique sur la traduction, de rectifier les

erreurs d'accentuation, de corriger les fautes d'orthographe ainsi que les éventuelles fautes d'accord.

La justification des choix de traduction.

Malgré les remarques formulées lors des précédentes sessions, nous regrettons encore la relative négligence dans le traitement de cette partie, souvent omise ou encore escamotée dans les copies. Les candidats ne mesurent pas assez l'importance qu'ils doivent apporter à cette partie, ainsi que la nécessité de s'y préparer rigoureusement. La glose superficielle de la traduction, les explications succinctes voire erronées, les approximations dans le maniement des termes révèlent une méconnaissance des catégories grammaticales élémentaires et des attendus de l'épreuve.

Nous engageons les candidats à faire preuve de discernement dans le choix des éléments qui feront l'objet d'une analyse dans le segment proposé. Les tentatives d'analyse exhaustive de l'ensemble des éléments soulignés s'avèrent le plus souvent confuses et contre-productives. Les faits de langue sont prioritairement d'ordre grammatical et induisent une explicitation très rigoureuse des choix opérés dans ce domaine. Beaucoup de candidats axent leur explication sur des choix lexicaux («à la face du monde», «faire rendre gorge»...) et omettent d'expliquer les faits grammaticaux. Justesse descriptive et finesse d'analyse d'éléments choisis à bon escient après une analyse fine du segment, sont les clés de la réussite de cette partie de l'épreuve.

C'est ici et maintenant, à la face du monde, que le fils mortifié voudrait faire rendre gorge à ses parents.

C'est.....que :

Tournure emphatique qui marque l'insistance sur un syntagme – mot ou groupe de mots – situé entre les deux termes.

L'espagnol dispose, pour rendre cette insistance, de deux formules : une formule « simple » mais qui ne suffit pas toujours à traduire la force de l'expression française, et la formule complexe qui exprime une forte insistance. C'est celle-ci qui est utilisée ici.

Le premier syntagme de la locution française, *c'est* est toujours rendu par le verbe *ser*. Celui-ci s'accorde en temps avec le verbe de la relative, mais peut rester au présent lorsque le verbe de la relative est au conditionnel exprimant l'éventuel.

Lorsque le syntagme sur lequel porte l'insistance est un adverbe ou un complément circonstanciel, le deuxième terme de la locution française *que*, se rend en espagnol par :

- *cuando* s'il s'agit d'une circonstance temporelle
- *donde* s'il s'agit d'un complément de lieu

Le syntagme sur lequel porte l'insistance peut se placer en tête de la phrase.

Quisiera :

Pour exprimer le souhait, l'espagnol joue avec les différents temps du mode subjonctif, dans une gradation allant du vœu prospectif, au souhait rétrospectif, en passant par le vœu que l'on formule sans y croire. Lorsque le souhait est considéré comme irréalisable, il sera formulé à l'aide du subjonctif imparfait.

Bibliographie :

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

Alarcos Llorach, Emilio, *Gramática de la lengua española*, Real Academia Española, Madrid, Espasa Calpe, 1999.

Bedel, Jean-Marc, *Grammaire de l'espagnol moderne*, Paris, PUF 2002.

Belot, Albert, *Espagnol Mode d'emploi*, Paris Ellipses 1997

Camprubi, Michel, *Etudes fonctionnelles de grammaire espagnole*, Toulouse, PUM, 1990

Colin, J-Paul, *Dictionnaire des difficultés du français*, Paris, Dictionnaire Le Robert, 1994

Freysselinard, Eric, *Ser y estar, le verbe être en espagnol*, Paris, Ophrys, 1998

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

Garnier Françoise, Nathalie Noyaret, *La traduction littéraire guidée*, Editions du Temps 2004

Gerboin, P. et Leroy, C., *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Paris, Hachette, 1992.

P.J Guinard, *Guide du thème espagnol*, A.Colin, 1971

P. Salomon, *La pratique du thème espagnol*, Ophrys, 1986

H. Gil et Y. Macchi, *Le thème littéraire espagnol*, Paris, Nathan, 2000

Gili Gaya, Samuel, *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Vox, 1993

Grevisse, Maurice, *Le bon usage*, Paris Duculot 1986

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

Real Academia Española, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe 1979

Real Academia Española, Asociación de Academias de la lengua española, *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid Santillana, ediciones generales, 2005

Dictionnaires unilingues espagnols:

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

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

Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*

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

Dictionnaires unilingues français:

Grand Robert de la Langue française, dir. A. Rey

Littré Emile, *Dictionnaire de la langue française*

Trésor de la langue française informatisé : <http://www.cnrtl.fr>

Dictionnaires bilingues:

Grand dictionnaire bilingue, Paris Larousse 2007

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

À consulter en ligne:

<http://www.rae.es>

TRADUCTION PROPOSÉE.

Como aprende idiomas con gran facilidad, y sigue profesando una recóndita pasión por el español, opta por estudios de lingüística románica. Además de español, estudia portugués y francés en la universidad. De hecho está dotado sobre todo de una memoria fuera de lo común por haber venido educándola con celo desde los seis años, en reacción y defensa después de la pérdida de cuantos recuerdos tenía de su primera niñez. Memoriza enseguida, y con firmeza, cada palabra nueva que lee o que oye; lo mismo le pasa con cuanto ve. Pero si ese exceso de memoria es una baza para sus estudios, también ha de cargar con ella. Su memoria trabaja sin tregua, graba el menor detalle, nunca se rinde. Lo atormenta incluso por la noche, convocando en sus sueños imágenes y palabras a granel, con una precisión que a veces lo despierta sobresaltado de tan acerado como es todo esto. Entonces tiene la impresión de que el tiempo se desgarrá, de que el pasado y el presente colisionan, se empotran uno en otro, trastornando el orden de los acontecimientos. En él cohabitan, intactos, insoportablemente vivos, vivaces, todos los instantes de su vida desde los seis años. De modo que le es imposible hacerse a la muerte de sus padres, mantenerlos a distancia - a ellos, y sus mentiras, su locura, sus crímenes. Y sus fechorías le lastran con vergüenza, dolor, ira, le aploman el cuerpo, encarcelan su juventud. Le tienen el corazón cautivo, es el rehén póstumo de dos depredadores a quienes la muerte garantiza en adelante una eterna impunidad y pues una perpetua malignidad para con él. Haya o no un juicio en el más allá no es asunto suyo, aquí y ahora, a la faz del mundo, es donde y cuando el hijo mortificado quisiera hacer que sus padres vomitaran, en particular su padre.

Al final de su tercer año de estudios, parte por cinco semanas a México. Es su primer viaje desde que emigró a Inglaterra, y su primera escapada fuera de Europa. Se va, solo, al encuentro de un país y un idioma que todavía no conoce sino por los libros, y que le atormentan con acerbo deseo.

COMMENTAIRE DE LA TRADUCTION

1 Comme il apprend les langues avec une grande facilité,

Como se le dan los idiomas/ aprende idiomas con gran facilidad,

De nombreux candidats ont éprouvé des difficultés à traduire la conjonction à valeur causale « comme ». La conjonction « como » à valeur causale, était attestée par la RAE : « La conjunción **como** puede introducir oraciones causales » Nous avons bien entendu accepté « ya que », « dado que », « por », mais sanctionné « visto que » comme un gallicisme. Le verbe « aprender », ou encore la construction « dársele a uno bien/mal » (RAE : « tener más o menos habilidad o inteligencia para ello ») étaient ici acceptés pour « apprendre ». La commission a en outre fréquemment relevé dans ce passage l'emploi erroné des articles, défini « aprende **los** idiomas », et indéfini « con **una** gran facilidad ». L'utilisation de la construction « **al** aprender » constituait ici un contresens.

2 et qu'il voue toujours une obscure passion à l'espagnol,

y (que) sigue profesando/ abrigando una oscura/ recóndita pasión por el español,

Bien entendu la répétition subordonnante « que » était acceptée. La traduction du verbe « vouer » a constitué une réelle difficulté pour de nombreux candidats. Les verbes « profesar » (RAE : sentir algún afecto, inclinación, o interés y perseverar voluntariamente en ellos), ou « abrigar » (RAE : tener ideas, voliciones o afectos) constituaient ici les meilleures possibilités. Si le recours aux verbes « sentir », « manifestar » constituait un faux sens,

l'emploi de « adorar », « consagrar », « dedicar », « apasionar » a été plus lourdement sanctionné. L'adjectif « recóndito » (RAE : muy escondido, reservado y oculto) s'avérait ici adapté pour « obscure ». La traduction de la continuité de l'action « seguir + gérondif » a donné lieu à de nombreuses fautes de traduction, et les emplois erronés des adverbes de temps « siempre », « todavía », « aún », ainsi que de la locution adverbiale « desde siempre » ont été sanctionnés comme autant de solécismes.

3 il opte pour des études de linguistique romane.

opta por / decide (cursar) estudios de lingüística románica.

« Optar » (María Moliner : elegir) était ici la traduction la plus proche du texte français. Mais nous avons relevé de très nombreux gallicismes « se decide por », « se decanta por », « **unos** estudios », et l'emploi du pronom personnel « **él** opta » a été sanctionné comme un solécisme. L'utilisation de « carrera » (« Conjunto de estudios, repartidos en cursos, que capacitan para ejercer una profesión », María Moliner) était bien entendu tout à fait recevable ici. Nous avons également accepté « filología » (« ciencia que estudia las lenguas, las obras literarias producidas en ella desde un punto de vista erudito », María Moliner), mais reçu comme une lacune culturelle le recours à « romana » pour « románica ». Nous avons accepté que certains candidats utilisent le verbe « cursar » (RAE : estudiar una materia, asistiendo a las explicaciones del profesor en cualquier establecimiento de enseñanza). Le jury a relevé la faute de préposition « estudios **en** », et lourdement sanctionné le barbarisme « elije ». À noter que l'omission du tréma sur « lingüística » a été pénalisée comme un barbarisme lexical.

4 Outre l'espagnol, il étudie le portugais et le français à l'université.

Además de, amén de español, estudia/ cursa portugués y francés en la universidad.

Ce passage ne présentait pas de difficulté particulière. « Además » et « amén » pouvaient être utilisés indistinctement. Nous ne saurions cependant trop rappeler aux candidats la nécessité de faire preuve de la plus grande des rigueurs dans cet exercice afin d'éviter les solécismes (« **fuera** del español », « **junto** con »), et les fautes de préposition (« **a** la universidad ») trop souvent rencontrés.

5 En fait, il est surtout doué d'une mémoire hors du commun

De hecho/ En realidad está dotado sobre todo de una memoria fuera de lo común/descomunal

Nous avons considéré que le recours à « **lo que pasa** es que tiene », ou « **resulta** que tiene » pour « En fait » constituait ici une erreur de registre. Les emplois de « de entrada », voire de « a la verdad » ont été plus lourdement sanctionnés. La traduction de « il est surtout doué » a posé de réelles difficultés aux candidats. Une connaissance précise et nuancée de la langue imposait ici « está dotado de » (« participio adjetivo de « dotar » con la cualidad estimable que se expresa », María Moliner). Nous avons relevé de trop nombreux non-sens « tener un dote », « le dota una memoria »... inadmissibles à ce niveau. L'utilisation de la préposition « dotado **con** » constituait un solécisme et la construction avec antéposition de la locution adverbiale « está sobre todo dotado » a été pénalisée comme un gallicisme. À noter les nombreuses erreurs commises sur l'emploi de l'auxiliaire « **es** dotado », et les stratégies de « contournement » souvent relevées et sanctionnées (« posee/ tiene una memoria », « resulta dotado »...). L'emploi des adjectifs « extraordinario », « enorme » équivalents de « descomunal » (RAE : Extraordinario, monstruoso, enorme, muy distante de lo común en su línea) était bien entendu recevable ici, mais nous avons considéré comme un lourd solécisme la construction « fuera **del** común » trop souvent rencontrée.

6 pour l'avoir dressée avec vigilance depuis l'âge de six ans,

por haberla educado/ adiestrado con celo/ esmero/ diligencia/ haber venido adiestrándola/ educándola/ entrenándola, desde los seis años,

Le personnage central s'efforce de « dresser » sa mémoire, de « l'éduquer/ rééduquer » après l'avoir perdue... L'utilisation de l'infinitif simple « por educarla » était recevable ici.

Nous avons également accepté les verbes « entrenar » pour « dresser », « educar » (María Moliner : acostumar a un miembro o un órgano a trabajar o realizar su función), « adiestrar » (RAE : hacer diestro, enseñar, instruir), mais lourdement sanctionné les nombreux non-sens « alzar la memoria », « por haberla erguido »... Les verbes « domar », « amaestrar » constituaient ici de légers faux-sens, et l'emploi de « criar » témoignait d'une analyse approximative du texte. L'accord erroné avec le verbe *avoir*, « por haberla educada/ amaestrada/ adiestrada », a constitué une faute récurrente étonnante à ce niveau. On pouvait avoir indistinctement recours à « celo » (RAE : cuidado, diligencia, esmero, interés que alguien pone al hacer algo), ou « esmero » (RAE : sumo cuidado y atención diligente en hacer las cosas con perfección), pour traduire la notion de « vigilance ». « Con cuidado », « cuidadosamente » et plus grave « cautelosamente », ont été caractérisés comme des faux-sens. « Con vigilancia », trop souvent rencontré, était ici un non sens. L'évocation de l'âge a donné lieu à de nombreux gallicismes « la edad de los seis años », « sus seis años ».

7 en réaction et en défense à la perte de tous les souvenirs de sa prime enfance.

como /en reacción y (en) defensa después de/ tras la pérdida/ después de haber perdido/ de todos los recuerdos/ cuantos recuerdos tenía de su primera niñez/ infancia.

Seules les prépositions « después » et « tras » (RAE : después de, a continuación de, aplicado al espacio o tiempo), ont été acceptées ici pour traduire la construction « à la perte ». Mais c'est la traduction de l'expression « prime enfance » qui a constitué ici la plus grande difficulté pour les candidats. Si nous avons accepté « primerísima/ temprana/ prima/ tierna/ », nous avons sanctionné tous les emplois témoignant d'une méconnaissance de la langue et de ses nuances : « primeriza/ primitiva/ remota/ lejana », sans compter les non-sens « primogénita infancia/ primor infancia ». Le recours au gérondif « defendiéndose / reaccionando », constituait ici une erreur de focalisation.

8 Il mémorise d'emblée, et fermement,

Memoriza enseguida/ de entrada, y firmemente/ con firmeza/ en firme,

C'est le manque de maîtrise de la langue française qui a constitué un obstacle à la traduction de l'adverbe « d'emblée ». Nous avons bien entendu accepté « de seguida/ a seguida/ en el acto/ de inmediato » et considéré comme une légère imprécision « de repente/ de buenas a primeras/ para siempre ». Cependant « de antemano » voire « a primera vista » constituaient ici des contresens et « hace memoria » un non-sens. Les deux graphies « enseguida/ en seguida » sont bien entendu attestées (RAE : hoy es mayoritaria y preferible su escritura en una sola palabra, aunque también es válida la grafía *en seguida*). L'adverbe « firmemente » (RAE : con firmeza, con seguridad) s'imposait ici. Le jury a très lourdement sanctionné la faute souvent relevée sur la construction adverbiale « firmamente ».

9 chaque mot nouveau qu'il lit ou qu'il entend ;

cada palabra nueva que lee o que/ u oye/ escucha ;

La traduction de ce passage ne présentait pas de difficulté particulière. Le recours aux verbes « oír » ou « escuchar » pour « entendre » étaient ici recevables. Nous avons cependant très souvent rencontré le solécisme « o oye » pour « u oye ».

10 il en va de même avec tout le visuel.

Lo mismo le pasa/ ocurre con todo lo visual / lo visivo/ lo que ve/ con cuanto ve

C'est la traduction de « de même » qui a constitué le principal écueil de traduction dans ce passage. « Lo mismo da » a été sanctionné comme un contresens, et « lo mismo pasa/ pasa lo mismo » comme une erreur de focalisation. Les adjectifs « visual » (RAE : Pertenciente o relativo a la visión), ou « visivo » (RAE : que sirve para ver) étaient équivalents. À noter à nouveau les trop nombreux non sens « le sigue la corriente/ da lo mismo con lo que ve »...

Nous engageons les candidats à réaliser une relecture précise et rigoureuse de leur production afin d'éviter ces fautes toujours très lourdement sanctionnées par le jury.

11 Mais cet excès de mémoire, s'il lui est un atout pour ses études, lui est aussi un poids.

Pero si ese exceso/ esa demasía de memoria/ esa memoria inmoderada es una baza/ ventaja en/ para sus estudios, también le toca / ha de cargar con ella.

Nous avons ici accepté le déictique « este » ainsi que les constructions « si bien le es una baza » ou encore, « aunque+ indicatif ». Cependant l'emploi du mode subjonctif après « aunque », ou encore « si le es una ventaja » constituaient des solécismes. « exceso/ demasía » (« Exceso: demasía, circunstancia de haber demasiado de una cosa », María Moliner) étaient bien entendu les termes les plus appropriés pour traduire « excès », et nous avons sanctionné « Esta sobra de memoria ». Le terme « atout » renvoyait ici au champ lexical du jeu de carte ainsi qu'à l'idée de réussite et de possibilité de succès. Par conséquent, nous avons bien entendu accepté « una baza » (RAE : número de cartas que en ciertos juegos de naipes recoge quien gana la mano) ou encore « ventaja » (RAE : ganancia anticipada que un jugador concede a otro para compensar la superioridad que el primero tiene o se atribuye en habilidad o destreza), mais reçu « una suerte » ou « beneficio » comme des faux-sens. « Un punto positivo » ou « un punto fuerte », ont été sanctionnés comme des contournements lexicaux. La mémoire, thème central du roman, est à la fois un atout pour le personnage mais en même temps portée comme un poids et une douleur. Cette nuance a été difficilement rendue par les candidats, et nous avons souvent relevé des contournements (“representa también un peso”), des solécismes (“le es un peso”), voire des non sens (“le sale también como un peso”).

12 Sa mémoire travaille sans répit, enregistre le moindre détail, ne lâche rien.

Su memoria trabaja sin tregua/ descanso/ no para, registra/ graba el menor detalle, nunca se rinde.

Nous avons accepté assez largement les constructions qui rendaient l'idée d'un travail, d'une activité sans relâche de la mémoire (« sin parar/ descansar/ cesar... »), ainsi que « no se da por vencida » pour « elle ne lâche rien ». Bien entendu le verbe « soltar » (« desprenderse alguien de cierta cosa, renunciar a ella, darla o permitir que se la quiten », María Moliner) était tout à fait recevable ici, mais « no deja escapar/ no deja pasar » ont été considérés comme des mal dits, et « no deja nada suelto », « no deja nada de lado », « no se pierde ni una gota », « no deja nada escaparle »... comme des non sens. Nous avons regretté que le lexique de base pour traduire « enregistrer » fasse défaut, et il n'a pas été rare de trouver « procesar », « gravar », « registrar »...

13 Elle le tourmente même la nuit, rameutant dans ses rêves des images et des paroles à foison,

Lo atormenta incluso/ hasta/ aun durante/ por la noche, congregando/ reuniendo/ juntando/ convocando en sus sueños imágenes y palabras en abundancia/ a profusión/ a granel/

L'idée de tourment était ici à rendre par le verbe « atormentar » (María Moliner : dar tormento, martirizar, torturar, mortificar), et ses synonymes « martirizar/ torturar/ mortificar... ». Nous avons cependant relevé de nombreux gallicismes de construction “Ella lo atormenta”, ainsi que des fautes de préposition “de noche/ en la noche”, “trayendo en sus sueños” dommageables à ce niveau. Le sens du verbe « rameuter » n'était visiblement pas maîtrisé par de nombreux candidats et nous avons constaté de nombreux faux-sens (“removiendo/ arrojando/ molestando/ acarreado/ aportando”) et non sens (“recordando a chorros”, “agolpando en sus sueños”, “arrojándole a los sueños”...). Les verbes « congregar » (RAE : juntar, reunir), « convocar » (RAE : citar, llamar a una o más personas para que

concurran a un lugar o acto determinado) pouvaient être utilisés. Le manque de maîtrise de la langue française a été à nouveau à l'origine des difficultés rencontrées dans la traduction de l'expression « à foison » : « una multitud/ un sinfín/ un sinnúmero » n'étaient pas ici recevables, pas plus que « la mar de... » qui était une erreur de registre. La locution « a granel » (María Moliner : en abundancia) pouvait être proposée. Les non sens « palabras con creces/ hartas imágenes » ont été lourdement sanctionnés.

14 avec une précision qui parfois le réveille en sursaut, tant cela est aigu.

con una precisión que a veces lo despierta con sobresalto/ sobresaltado/ alarmado/ asustado de tan agudo/ acerado como es todo esto.

Le complément de manière « en sursaut » a très souvent été traduit par les adverbes « de pronto/ de repente », ou encore par « de golpe/ de súbito » témoignant à nouveau d'une méconnaissance des nuances de la langue française. Nous avons également relevé de nombreux contresens « a saltos », à la limite du non sens « pegando un salto/ de un salto ». C'est bien entendu le recours à « sobresaltar » (María Moliner : asustar, alarmar, *despertó alarmado*) et à ses synonymes qui était le plus judicieux. Le solécisme « tanto agudo » a été fréquemment relevé, et la traduction de la proposition causale a donné lieu à des fautes très lourdement sanctionnées (« de lo tan agudo que es/ tanto agudo que es/ tan agudo es eso/ tan como agudo es/ a tal punto aquello es agudo »). Le recours aux adjectifs « acerado » (RAE : fuerte o de mucha resistencia, mordaz, incisivo, penetrante), « agudo » s'avérait le plus proche du sens du texte.

15 Il a alors l'impression que le temps se déchire,

Entonces tiene la impresión de que el tiempo se desgarrá,

Ce segment ne présentait pas de difficulté particulière. Nous avons bien entendu accepté les deux constructions de « entonces » antéposé et postposé, ainsi que « le parece que » pour « tiene la impresión de que ». Mais nous sommes une nouvelle fois au regret de constater que l'utilisation des prépositions constitue une réelle difficulté pour un grand nombre de candidats, et l'omission « tiene la impresión que » a été récurrente. Enfin la métaphore du temps qui se déchire a souvent été rendue de manière maladroite, voire par des non sens « el tiempo se pelea/ el tiempo se dehace/ el tiempo se desgana... »

16 que le passé et le présent entrent en collision, s'encastrent l'un dans l'autre,

de que el pasado y el presente colisionan/ chocan, se encajan el uno dentro del/ en el otro/ se empotran uno con/ en otro ,

Les candidats ont rencontré dans ce segment deux difficultés de nature lexicale : « entrer en collision » et « s'encastrent ». Nous avons accepté « entrar en colisión » (María Moliner : dos atomos entran en colisión) et « entrechocar », mais sanctionné de nombreux contresens « adentrarse/ incrustarse/ imbricarse », voire non sens « encajar con el otro / entrar en choque/ acoplarse / atropellarse el uno en el otro ». Le verbe « empotrarse » (RAE : dicho de una cosa, incrustarse en otra, especialmente al chocar con violencia con ella) pouvait être utilisé, comme « encajarse » (RAE : meterse una cosa dentro de otra de modo que no se puede sacar).

17 bouleversant l'ordre des événements.

trastornando/ alterando/ trastocando el orden de los acontecimientos.

La traduction du verbe « bouleverser » a donné lieu à des contresens (« remover/ confundir »), voire des non sens (« revolver »), ce qui confirme une nouvelle fois la nécessité pour beaucoup de candidats de revenir aux fondamentaux de la méthode de la traduction qui commence par une analyse fine du texte à traduire. Les verbes « trastornar » (María Moliner : desordenar o revolver cosas), « alterar » (María Moliner : poner una cosa de manera distinta

de como estaba, se aplica particularmente al orden o colocación de las cosas), ou « trastocar » (RAE : trastornar, revolver), pouvaient être indifféremment utilisés. À noter les nombreuses fautes de genre « **la** orden » lourdement sanctionnées.

18 En lui cohabitent, intacts, insupportablement vivants, vivaces,

En él cohabitan, intactos, insoportablemente / inaguantablemente vivos, (y) vivaces,

Nous avons ici essentiellement relevé des confusions sur le fonctionnement du système prépositionnel : « en lui = en él », la localisation est ici figurée. « dentro de él » ne peut pas être accepté car la personne n'est pas un contenant ou une localisation géographique ou géométrique. Le recours à « en su fuero interno » a été considéré comme une glose. Nous avons accepté les verbes « cohabitar » (María Moliner : compartir la vivienda con alguien), « convivir » (María Moliner : vivir o habitar con otros) pour « cohabiter », mais « viven juntos » n'était pas recevable. Enfin nous rappelons aux candidats la nécessité de se livrer à un travail régulier pour l'acquisition du lexique de base, tant la traduction des adjectifs « intacts, vivaces, vivants » a posé de problèmes. Le recours à « vivientes/ sobresalientes/ fuertes/ mordaces/ omnipresentes/ actuales ... » témoigne de lacunes importantes.

19 tous les instants de sa vie depuis l'âge de six ans.

todos los instantes de su vida desde los seis años.

Ce passage ne présentait pas de difficulté particulière, si ce n'est la traduction de l'âge déjà abordée au segment 6. La traduction par certains candidats de « instants » par « ratos » a été pénalisée comme un faux sens.

20 Il lui est de la sorte impossible de faire le deuil de ses parents,

De modo que/ de suerte que/ de manera que le es (resulta) imposible aceptar/ hacerse a la muerte / desaparición de sus padres,

De nombreuses erreurs ont été relevées sur la construction de la connexion logique de conséquence « así que » qui utilisée avec le mode indicatif équivaut à « en consecuencia », « por lo cual », « de suerte que » (RAE), mais dont l'emploi avec le mode subjonctif s'avérait ici un solécisme. La difficulté de ce passage était essentiellement liée à la traduction de l'expression française « faire le deuil ». Si nous avons accepté le recours à « superar/ hacerse a la idea », nous avons considéré comme des gallicismes « hacer el luto/ hacer el duelo », comme des faux-sens « olvidar », « dejar de pensar », et comme un contresens « llevar el luto ». Nous avons une nouvelle fois relevé de manière récurrente la faute de préposition « le es imposible **de** ».

21 de les tenir à distance, eux, et leurs mensonges, leur folie, leurs crimes.

mantenerlos a distancia, a ellos, y sus mentiras, su locura, sus crímenes.

Nous avons accepté « distanciarse de » mais « poner a distancia » s'avérait très mal dit, et « tener a distancia » un gallicisme. À noter les nombreux non sens « mantenerlos distanciados », « quedarles lejos », très pénalisants à ce niveau. L'omission de la préposition **a** devant le complément d'objet direct de personne a été très souvent constatée.

22 Et leurs méfaits le lestent de honte, de douleur, de colère, ils plombent son corps, ils écrouent sa jeunesse.

Y sus malas acciones/ fechorías le lastran con vergüenza, dolor, ira/ cólera/ furor/ rabia, le aploman el cuerpo , encarcelan/ encarceran/ enjaulan su juventud.

L'utilisation de « fechorías » (María Moliner : acción que causa trastorno o destrucción grandes) s'avérait particulièrement bien adaptée à la rancœur éprouvée dans le texte par le personnage. La traduction du verbe « lester » a posé ici une réelle difficulté à un grand

nombre de candidats. Le verbe « lastrar » était le plus adapté (« Poner peso o lastre a una embarcación para darle mayor estabilidad... *culto* : ser obstáculo o impedimento para algo » Manual de la Lengua Española). Il fallait dans ce cas utiliser obligatoirement la préposition **con**. Là aussi les non sens ont été très nombreux, « cargar de vergüenza/ hundir de vergüenza ». La mauvaise orthographe de « vergüenza » souvent relevée, a été sévèrement sanctionnée. Le verbe « aplomar » (RAE : hacer que algo adquiere mayor peso o alguna otra cualidad del plomo. María Moliner : agobiar una cosa a alguien con su peso) était le plus proche de la langue française. Nous avons accepté « emplomar » (« cubrir, asegurar o soldar algo con plomo » RAE) pour « plomber », mais bien entendu pénalisé « hacer llevar un peso/ aplastar el cuerpo » ou encore « plomar su cuerpo »...

23 Ils tiennent son cœur captif ; il est l'otage posthume de deux prédateurs

Le tienen el corazón cautivo/ apresado / le apresan el corazón, es el rehén póstumo de dos depredadores

Il existait de nombreuses possibilités pour traduire l'idée de captivité, et nous avons accepté en règle générale tout recours au registre de l'emprisonnement, « apresar/ aprisionar/ preso/ prisionero... ». À noter que l'utilisation de la préposition **a** devant le le complément d'objet direct était ici une lourde faute grammaticale. Mais c'est à nouveau une difficulté lexicale qu'ont rencontrée nombre de candidats. La traduction de « l'otage » a en effet donné lieu à des faux-sens (« reo/ secuestrado »), et au gallicisme « otaje ».

24 auxquels la mort assure désormais une éternelle impunité et donc, une perpétuelle malfaisance à son égard.

a quienes la muerte asegura/ garantiza en adelante/ en lo sucesivo/ desde ahora / una eterna impunidad y pues una perpetua malignidad/ maleficencia para con él / hacia él.

Dans la proposition relative, le pronom relatif « auxquels » est complément d'objet indirect du verbe « assurer ». Nous avons bien entendu accepté « a los que/ a los cuales... », mais l'emploi du relatif **cuyo** complément de nom, donnait lieu à un contresens de proposition. Le sens de l'adverbe français « désormais » échappe visiblement à beaucoup de candidats qui le traduisent par « desde luego/ ahora/ para siempre/ desde ya... ». « En lo sucesivo/ en adelante... » (RAE : en el tiempo que ha de seguir el momento en que se está) constituaient le recours le plus adapté. Nous avons accepté les prépositions « respecto a/ con respecto a/ respecto de... » pour traduire la préposition française « à l'égard de », mais « acerca de » constituait une faute de traduction et dénotait une méconnaissance du régime prépositionnel français. On pouvait avoir indifféremment recours à « maleficencia » (María Moliner : inclinación a hacer daño u obrar mal), ou « malignidad » (María Moliner : se aplica a una persona que tiene inclinación a hacer daño u obrar mal) pour traduire la « malfaisance » dont le personnage se sent victime.

25 Qu'il y ait ou non jugement dans l'au-delà n'est pas son affaire,

(Que) haya o no un/ algún juicio en el más allá no es asunto suyo,

L'utilisation de l'accent diacritique « qué » a été sanctionnée comme un solécisme ici. La référence au jugement dernier imposait le choix de « un juicio » pour un candidat ayant pris le temps de lire attentivement le texte avant de le traduire. Le jury a considéré que « juzgamiento » (RAE « acción y efecto de juzgar ») constituait un faux-sens, et il n'a pas été rare de relever le barbarisme lexical « juzgamento ». La traduction de « l'au delà » a révélé à nouveau de nombreuses lacunes lexicales sur un registre de base, et les évitements et gloses ont été nombreux (« después de la muerte/ en el otro mundo/ en el cielo »), sans compter les non sens « en lo fuera de allá ». L'emploi de l'adjectif possessif tonique « suyo » s'imposait

ici, et la construction « no es su asunto » s'avérait un gallicisme. « no es lo suyo » proposé par de nombreux candidats constituait un contresens.

26 c'est ici et maintenant à la face du monde,

(es) aquí y ahora a (ante) la faz del mundo,

Le choix de l'indicatif ne faisait aucun doute ici, et pourtant nous avons relevé de surprenantes fautes de mode « fuera aquí/ sería aquí ». La préposition « à la face » était ici employée dans une position abstraite et figurée imposant en espagnol « ante » (voire **a**) et non « delante de » qui s'emploie pour exprimer une situation concrète (Bedel § 250). Nous avons relevé de nombreux contresens (« a la vista de todos ») et non sens (« de cara al mundo/ cara al mundo »...).

27 que le fils mortifié voudrait faire rendre gorge à ses parents, particulièrement à son père.

(es) donde y cuando el hijo mortificado/ atormentado quisiera hacer vomitar a sus padres/ quisiera que sus padres vomitaran/ quisiera hacer que sus padres vomitaran, particularmente/ en particular/ en especial/ especialmente (a) su padre.

La difficulté résidait ici sur le calque de la forme emphatique (« c'est ici et maintenant »). Lorsque le syntagme sur lequel porte l'insistance est un adverbe ou un complément circonstanciel, le deuxième terme de la locution française *que* se rend en espagnol par *cuando* lorsqu'il s'agit d'une circonstance temporelle, et *donde* lorsqu'il s'agit d'un complément de lieu. Les deux étaient présents ici et il fallait par conséquent songer à les utiliser dans la construction de la phrase, ce qu'ont omis beaucoup de candidats. Ce passage exprimait la violence des sentiments du personnage central à l'égard de son père, et nécessitait des choix lexicaux précis. « Mortificar » (RAE : afligir, desazonar, o causar pesadumbre o molestia), « atormentar » (RAE : causar dolor o molestia corporal) traduisaient au plus près le texte français. Les verbes « herir/ humillar/ torturar » traduisaient à des degrés divers cette idée de mortification ressentie par le personnage tourmenté par l'ignorance de ses origines, l'abandon par son père, et étaient par conséquent recevables. Mais c'est l'expression « rendre gorge » qui a essentiellement posé problème au plus grand nombre. Cette expression selon Le Robert « se disait de l'oiseau rendant la viande qu'il avait avalée. Dans la langue moderne, restituer par force ce qu'on a pris par des moyens illicites ». Les verbes « vomitar » (María Moliner « devolver alguien cosas que retenía indebidamente ») et « devolver » traduisaient par conséquent littéralement cette expression française et la violence des sentiments et de la rancœur du personnage. Ce passage, il faut le dire, s'il a permis aux meilleurs de proposer des traductions pertinentes a également donné lieu à beaucoup de non sens (« devolver la garganta/ pisar el hígado/ rendir el alma / torcer el cuello »). L'omission de la préposition **a** devant le complément d'objet direct de personne a été de nouveau trop souvent constatée.

28 À la fin de sa troisième année d'études, il part pour cinq semaines au Mexique.

Al final de/ cuando termina su tercer año de estudios parte / (se) va /parte por cinco semanas a México.

Ce passage ne présentait pas de difficulté particulière. La notion d'études universitaires offrait diverses possibilités de traduction, « estudios » (l'emploi au singulier a été pénalisé comme une faute d'accord), « carrera », « curso universitario ». Nous avons accepté « salir » pour « partir ». Mais la traduction de la préposition « pour » a posé des difficultés à de nombreux candidats. Bedel nous précise (§ 249) que **por** envisage la durée même de l'action dite par le verbe, tandis que **para** envisage le temps comme une destination, une finalité de l'action du verbe. Bouzet cite Cervantes : « me voy por cinco años a las señoras Gurapas ».

29 C'est son premier voyage depuis qu'il a émigré en Angleterre, et sa première échappée hors d'Europe.

Es su primer viaje desde que emigró a Inglaterra, y su primera escapada fuera de Europa.

Bedel (§ 438) nous précise que l'on emploie le passé composé pour évoquer des faits inclus dans le présent du discours, pour exprimer une action qui s'est prolongée jusqu'au moment présent, n'est pas encore terminée, que l'on envisage comme ayant des conséquences dans le présent, ou qui s'est déroulée dans une période de temps non encore révolue. Le passé composé est donc un temps qui présente un fort ancrage dans le présent, alors que le passé simple est, lui, nettement ancré dans le passé. C'est par conséquent l'emploi de ce dernier qui s'imposait ici et l'utilisation du passé composé a été sanctionnée.

30 Il s'en va ; seul, à la rencontre d'un pays et d'une langue qu'il ne connaît encore que par les livres,

Se va / marcha, solo, al encuentro de un país y (de) un idioma que todavía / no conoce/ de momento/ por ahora/ más que / sino por los libros,

Nous avons pénalisé ici la graphie « sólo » avec l'accent diacritique car elle caractérise l'emploi de l'adverbe « solamente/ únicamente » or c'est ici l'adjectif qui est utilisé (« il s'en va ; seul »). Nous avons souvent déploré la mauvaise compréhension de l'expression française « aller à la rencontre », traduite par « se va a encontrar un país », ce qui constituait bien entendu un contresens (rencontrer ≠ trouver).

31 et qui le taraudent d'un désir acerbe.

y que le atormentan/ mortifican con acerbo deseo / un deseo acerbo.

Le verbe « tarauder », que le dictionnaire Robert définit dans son sens littéraire comme « percer, transpercer », renvoie ici aux tourments que suscite chez le personnage la quête de ses origines. Par conséquent les verbes « atormentar/ mortificar » ou encore « tarazar/ atarazar » (RAE : molestar, inquietar, mortificar o afligir) traduisent au mieux les sentiments exprimés ici. Mais « trastornar/ asaltar/ acechar/ invadir » n'étaient pas recevables, et nous avons relevé de nombreux non sens « recorrer de un deseo/ proporcionar un vivo deseo/ cuyo deseo punzante le taladra/ le trabajan de un deseo... ». La force du désir éprouvé ici, blessant, mordant, âpre, était rendue au mieux par les adjectifs « acerbo » (RAE : áspero, agrio), « acerado » (RAE : incisivo, mordaz, penetrante). La graphie « acervo » renvoyait à un autre sens (conjunto de bienes, especialmente de carácter cultural, que pertenecen a una colectividad : RAE), ce qui constituait dans le contexte un faux-sens.

ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ÉCRITE DE TRADUCTION : VERSION

Rapport établi par Mme Amélie Piel

Le texte proposé cette année est un extrait de *Donde nadie te encuentre*, un roman de l'Espagnole Alicia Giménez Bartlett qui a valu à son auteure l'obtention du prix Nadal en 2011.

Cette session encore, les défauts le plus souvent constatés dans les copies relèvent des domaines habituellement signalés dans les rapports de version. Mais avant tout, nous ne redirons jamais assez la nécessité de bien s'imprégner de l'univers du texte. L'une des difficultés consistait cette année à correctement contextualiser le passage proposé afin d'éviter les erreurs les plus graves. Certains candidats n'ont pas su imaginer la situation et identifier les personnages grâce à certains éléments pertinents du fragment : ce sont des maquisards (*maquis*) pourchassés par la Garde Civile ; cette remarque liminaire, accessible à tout candidat, permettait d'éviter les non-sens commis sur *volvimos a lo nuestro*, ou *no quedaban otros maquis a los que cazar*, par exemple.

Le narrateur s'applique donc à remémorer pour ses narrataires (*Ustedes*) un épisode de sa fuite dans la montagne, accompagné du dernier maquisard de son réseau. L'évocation de ces souvenirs est teintée des sentiments vécus alors et le registre reflète cette plongée a posteriori dans le quotidien des fuyards. Le style est souvent courant, parfois légèrement familier, ce qui suppose une bonne maîtrise de ces registres d'un point de vue lexical pour rendre, par exemple, *estábamos en las últimas / había que ir apañándose / Acabamos los dos molidos*. La syntaxe le reflétait aussi par l'insertion de phrases en style direct ou indirect libre (*¿hasta cuándo iban a estar buscándonos ? / ¿no se iban a quedar conformes hasta que nos mataran ? / ¡Hasta un par de corderos robamos !*), par des adresses directes aux narrataires (*¿Pero ustedes saben lo que es robar un cordero ?*) ou par des structures familières (*Nada de presentarse / Francisco me dijo que si estaba loco*).

La richesse et la précision syntaxiques et lexicales, nourries par une bonne fréquentation des auteurs de langue française, permettaient dans bien des cas d'éviter des ruptures de construction, des hispanismes, des maladresses et parfois des incongruités. Le jury a pu constater dans les copies de nombreux cas de calques qui aboutissaient à de graves erreurs de compréhension (contresens, non-sens) ou d'expression (phrases asyntaxiques). Les candidats sont invités, lorsqu'ils se préparent à cet exercice, à développer le souci de parvenir à une formulation française précise et fluide et à travailler avec de bons dictionnaires (y compris de synonymes). La version est un exercice qui allie bonne compréhension de l'espagnol et juste utilisation des ressources de la langue française.

Il est frappant de constater le défaut de qualité du français qui se traduit, dans beaucoup de copies, par trop d'erreurs inadmissibles à ce stade de spécialisation des candidats. Même lorsqu'elles sont isolées dans une bonne copie, ces fautes n'en sont pas moins choquantes si l'on considère que la gestion du temps et la relecture « servile » de sa copie font partie des tâches essentielles à tout bon candidat. Certaines erreurs sont difficilement compréhensibles et

très pénalisantes, par exemple dans ce texte, les cas de fautes d'accord de participe dans les traductions de *hasta que nos mataran* et *los hubiera criado*, les erreurs sur l'orthographe ou sur la morphologie des formes du passé simple (encore souvent confondues avec celles du subjonctif imparfait ou alors inventées de toute pièce) ou encore les ruptures de syntaxes (dans la traduction de *llevaba sangre del cordero por el cuello que se me había mezclado con el sudor*). Les candidats qui commettent ce genre d'erreurs se condamnent à voir leurs efforts et les qualités qu'ils ont par ailleurs peu récompensés.

Volvimos a lo nuestro, que era caminar y caminar por el monte.
Nous avons repris notre routine : arpenter sans cesse la montagne.

Le jury a accepté la traduction de la première personne du pluriel par *nous* et par *on*, dès lors que le choix des temps (passé simple ou passé composé) était en cohérence avec le choix personnel. Le pronom impersonnel *on* étant caractéristique d'un registre plus familier, il ne pouvait s'accompagner du passé simple, plus soutenu. La cohérence de ce choix de traduction, tant du point de vue du temps que de celui de la personne, devait être suivie sur l'entier de la traduction. Toute incohérence sur ces deux points a été sanctionnée par le jury.

La traduction de *volvimos a lo nuestro* était délicate car l'expression n'a pas d'équivalent exact dans ce contexte. En effet, les expressions *nous revînmes à nos moutons* / *nous retournâmes à nos affaires* / *à notre affaire* / *à nos occupations* étaient autant de contresens. Dans le contexte, les deux maquisards se remettent à fuir. *Nous avons repris notre activité quotidienne* ou toute autre traduction qui supposerait que la situation était normale était un faux-sens. La traduction par *train-train* consistait en une faute de registre. Le jury a donc accepté *nous reprîmes notre activité essentielle / principale / nos habitudes* ou des traductions du type *comme à notre habitude nous nous sommes remis à...*

La relative *que era caminar y caminar por el monte* ne devait pas être traduite de façon trop lourde en français. Pour cette raison, le jury a légèrement pénalisé *qui consistait à*. La redondance *caminar y caminar* ne devait être traduit par le calque *marcher et marcher*. Plus lourdement a été sanctionné le calque syntaxique *qui était marcher*. Le néologisme *remarcher* était inacceptable. Le jury attendait des tournures comme *marcher encore et encore / encore et toujours* / *sans cesse* / *sans fin*. Enfin, d'un point de vue lexical, *el monte* pouvait se traduire par *la montagne* ou *le maquis*. En revanche, les traductions par *monts* / *colline* étaient des faux-sens et rendre *por el monte* par *par monts et par vaux* était un contresens.

Dimos rodeos hasta enfilar hacia Castellote porque seguía la alerta de la Guardia Civil,
[...]

Nous avons fait des tours et des détours avant d'aller droit vers Castellote parce que la Garde Civile était toujours en alerte [...]

Les principales difficultés de cette phrase étaient lexicales. Dans la traduction de *dimos rodeos*, les formulations *plusieurs détours* / *des détours* étaient maladroitement, *des tours* consistait en un faux-sens et *tourner en rond* était un contresens. Quant au verbe *enfilar*, si la traduction par une forme transitive directe du verbe calque était acceptable (*enfiler le chemin vers*), le jury préférait nettement des traductions du type *se diriger* / *s'engager en direction de* / *prendre le chemin de*. Le choix de *filer vers* ajoutant une idée de rapidité a été considéré comme un faux-sens et la traduction par *se faufiler* comme un contresens. Plus grave encore était le mélange des personnes rencontré dans plusieurs copies (*nous fîmes des détours... pour se faufiler vers*). Ce solécisme a été gravement pénalisé. En ce qui concerne la fin de cette séquence, le jury n'a pas retenu des traductions très ciblistes qui faisaient fi du contexte

historique évoqué dans le roman. Ainsi, la traduction de *Guardia Civil* par *Gendarmerie* a-t-elle été sanctionnée. Nombreux ont été les candidats à avoir confondu *alerte* et *alarme*, ce qui a donné des traductions parfois fort éloignées du sens du texte : *l'alerte retentissait toujours* par exemple. Ce contresens a été lourdement pénalisé. Quant à l'emploi des verbes *continuer* et *persistar* pour rendre l'espagnol *seguir*, il était très maladroit.

[...] que veíamos guardias pasar en camión de un lado a otro como si no tuvieran nada mejor que hacer,

[...] et que nous voyions des gardes civils aller et venir en camion comme s'ils n'avaient rien de mieux à faire,

La séquence présentait la seconde et dernière subordonnée circonstancielle de cause de la phrase, parallèle à celle introduite par la conjonction *porque* de la séquence précédente. Les deux subordonnées étaient juxtaposées par l'intermédiaire d'une virgule dans le texte et seule la conjonction *que* introduisait la seconde. Le français exige d'introduire la dernière subordonnée d'une suite par une conjonction de coordination. Un *et* était donc attendu par le jury et évidemment, la virgule qui le précédait devenait alors superfétatoire. En outre, la traduction de la conjonction *que* était indispensable, faute de quoi le candidat faisait un évitement que le jury a décidé de sanctionner.

La traduction de *pasar de un lado a otro* a posé problème à beaucoup de candidats qui se sont lancés dans des calques *passer d'un côté à l'autre / aller d'un bout à l'autre*, deux expressions qui fonctionneraient parfaitement si l'espace désigné était un espace clos. Mais il s'agissait de la montagne, présentée comme une vaste étendue non bornée. Il convenait donc de leur préférer les traductions par *dans un sens et dans l'autre / dans tous les sens / passer et repasser*. En ce qui concerne la traduction par *rôder*, il s'agissait d'un contresens.

La traduction de *guardias* s'est également avérée difficile. En effet, si *gardes* ou *hommes* ont été acceptés, en revanche, une traduction par *gendarmes* ou *policiers* tenait du faux-sens car elle faisait abstraction du contexte du roman.

¿Hasta cuándo iban a estar buscándonos?, le daba yo a la cabeza , ¿no se iban a quedar conformes hasta que nos mataran?

Combien de temps encore allaient-ils nous traquer ? Je n'arrêtais pas d'y penser. Ne seraient-ils satisfaits que lorsqu'ils nous auraient tués ?

L'interrogatif pouvait être traduit par *combien de temps encore* ou *jusqu'à quand*. Il convenait d'éviter le calque *allaient-ils être en train de* qui pouvait élégamment être remplacé par *continuer de / à*. Ici, *buscar* devait être traduit par *poursuivre, rechercher, traquer*. Le jury a apprécié le recours à l'expression *être à nos trousses*. Il a également accepté l'emploi du conditionnel *combien de temps nous chercheraient-ils encore ?*

Du point de vue lexical, l'expression *darle a la cabeza* a semblé opaque à beaucoup de candidats et il est inutile de dresser ici l'inventaire de propositions de traduction hasardeuses. Le jury attendait des propositions du type *ces questions tournaient en rond dans ma tête / j'y pensais sans cesse / ces questions m'obsédaient*. Les verbes *ressasser* et *cogiter* ont été légèrement sanctionnés car ils étaient un peu maladroits, tout comme *ça me préoccupait*. Quant à *gamberger / turlupiner / se triturer l'esprit*, ils appartenaient à un autre registre et *tracasser* était un léger faux sens.

Tout aussi problématique a été l'interrogative suivante qui, pour des raisons de syntaxe, s'est avérée être un des gros écueils de ce texte. Certains candidats ont essayé de ne rendre ni l'interrogation ni la négation (*ils ne seraient satisfaits que lorsqu'ils nous auraient tués ?*). Le jury a considéré qu'il s'agissait-là de deux évitements. Enfin, il convenait de faire l'accord du

participe passé du verbe *tuer* avec l'objet direct antéposé au verbe dans *lorsqu'ils nous auraient tués*, accord omis dans de trop nombreuses copies.

Seguro que estaban muy furiosos porque ya no quedaban otros maquis a los que cazar. ils enrageaient forcément parce que nous étions les derniers maquisards qu'ils n'avaient pas encore attrapés.

La mise en français de cette phrase était très problématique car si l'on s'en tenait au calque *il ne restait plus d'autres maquisards à chasser*, la formulation était alors extrêmement ambiguë et frôlait même le contresens. En effet, ce n'est pas parce qu'ils n'ont plus de maquisards à pourchasser que les gardes civils sont furieux mais parce qu'il reste deux fuyards dans le maquis. Nous rappellerons que l'adjectif *furieux* s'accommode mal de la gradation et qu'il convenait donc de trouver un autre adjectif pour traduire le superlatif absolu *muy furiosos*. Enfin, le jury s'étonne que des candidats à l'Agrégation Interne ignorent le sens du terme *maquis* en espagnol et le traduisent par *maquis*. Une telle erreur aboutissait alors à un grave non-sens. Le jury a également pénalisé les traductions par *rebelles* ou *résistants* qui faisaient fi du contexte.

Iban a por nosotros, porque además debían de pensar que ya estábamos en las últimas. Ils étaient à nos trousses parce qu'ils devaient penser aussi que nous étions maintenant à bout de forces.

Ce segment se caractérisait par son registre familier. L'expression *ir a por nosotros* renvoyait à la traque, la poursuite des maquisards. Le jury a donc accepté des traductions comme *ils étaient sur nos talons / ils étaient après nous / ils nous traquaient*. En ce qui concerne *estar en las últimas*, le jury a accepté *arriver au bout de nos forces*. Si *être au bout de nos forces* était maladroit, *être à l'article de la mort / n'avoir plus de ressources / être dans les derniers / être à bout* étaient de gros contresens. Quant à *être en mauvaise posture*, il s'agissait d'un faux-sens.

Pero no, podíamos escondernos y vivir. Mais pas du tout, nous pouvions nous cacher et rester en vie

Nous rappelons aux candidats que la tournure *eh bien non*, qui pouvait aisément traduire *pero no*, ne fait pas intervenir la conjonction de coordination *et*. En outre, il convenait d'être attentif à l'existence de la virgule après la négation, faute de quoi l'on commettait un contresens de phrase.

En ce qui concerne la traduction de *vivir*, *vivre* était ici très sous-traduisant et le jury attendait des traductions plus explicites, *survivre / rester en vie* par exemple.

Claro que ya no era como antes cuando estaban los compañeros y teníamos puntos de apoyo.

Bien sûr, ce n'était plus comme avant, quand nos camarades étaient là et que nous avions des points d'appui.

Une traduction calque de *claro que*, telle que *il est clair que / évidemment que*, était assez maladroite et le jury a préféré le recours à un seul adverbe en début de phrase. Ont été acceptées des traductions par *évidemment*, *bien sûr*. De nombreux candidats ont souhaité expliciter la première temporelle *Cuando estaban los compañeros* en traduisant par *étaient avec nous / étaient encore des nôtres / en vie*. Le jury a accepté ces explicitations. En

revanche, *être de la partie* était un gros contresens. La traduction de *compañeros* par *compagnon* était tout aussi fautive et seul le terme *camarade*, très connoté politiquement, a été accepté. Le jury attendait également dans ce fragment l'explicitation de la relation de possession par un adjectif possessif antéposé. Quant à l'expression *puntos de apoyo*, la traduction calque a été retenue mais les candidats ont pu proposer des solutions tout à fait convenables comme *nous avions de l'aide / nous étions aidés / nous avions du soutien*. La traduction par *un réseau de soutien* a été jugée trop explicite. Quant à *avoir des appuis* ou *avoir des points de chute*, c'était là deux contresens.

No, ahora había que ir apañándose día a día.

Non, maintenant, il fallait se débrouiller au jour le jour.

Cette séquence n'a pas posé de problème aux candidats, sauf parfois en ce qui concerne le verbe *apañarse*. De registre familier, il convenait de le traduire par *se débrouiller* plutôt que par un simple *vivre* qui constituait un faux-sens.

Volvimos a robar. ¡Hasta un par de corderos robamos!, por la noche, cuando no estaba el pastor.

Nous avons repris nos rapines. Nous avons été jusqu'à voler deux agneaux, la nuit, quand le berger n'y était pas !

Les expressions signalant la répétition de l'action étaient toutes acceptables : *voler de nouveau / à nouveau / recommencer à voler / se remettre à voler*. Les verbes *dérober* et *chapar* pouvaient être considérés comme des faux-sens.

L'insertion de la ponctuation exclamative en milieu de phrase, comme dans le texte source, supposait dans la traduction la suppression de la virgule. L'expression *un par de*, utilisée en espagnol pour désigner des objets allant traditionnellement par paire, mais servant aussi à renvoyer à une dualité d'objets, ne pouvait être traduite directement en français par *une paire de*. En français, cette expression ne fonctionne que pour les objets composés de deux parties symétriques ou un couple de deux objets semblables fonctionnant par paire (*paire de ciseaux, de gants, de bas, de bœufs sous le joug...*). Ce n'était pas le cas des agneaux du texte. La traduction par *une paire d'agneaux* a donc été fortement sanctionnée. A plus forte raison si la graphie était *pair*. Enfin, *un ou deux / quelques agneaux* a été considéré comme une approximation et *un couple d'agneaux* comme un non-sens. Dans de nombreuses copies, *corderos* a été traduit par *moutons*. Il s'agit d'un faux-sens.

Le jury s'étonne d'avoir pu trouver des traductions erronées pour *pastor* parfois traduit par *pâtre* ou *pasteur*. Si la première traduction correspond à une faute de registre, la seconde tient du contresens.

Nada de presentarse y llevarse las provisiones en nombre del pueblo y la libertad.

Plus question d'arriver et d'emporter les provisions au nom du peuple et de la liberté.

La syntaxe de cette phrase a posé problème aux candidats qui ont peiné parfois à rendre *nada de presentarse*. Des traductions comme *Nous n'en étions plus à / Pas question de / il était hors de question de* étaient tout à fait acceptables. C'était le seul problème que posait ce segment, si l'on était attentif au respect de la définition de l'article devant *provisiones*.

¿Pero ustedes saben lo que es robar un cordero?

Mais avez-vous seulement idée de ce que c'est que voler un agneau?

La présence d'un pronom sujet explicite indique ici une volonté d'insistance dans la question. Il convenait de la rendre dans la traduction proposée, soit par la redondance d'un pronom thème *vous savez, vous...*, soit par l'inversion du sujet dans l'interrogative *savez-vous...* En outre, il s'agit ici d'une question oratoire, le narrateur prenant à partie son narrataire en sous-entendant, évidemment, qu'il n'a pas idée de la difficulté du travail. L'ajout de l'adverbe *seulement* permet de souligner le caractère rhétorique du questionnement en français et était également attendu par le jury.

Hay que matarlo, desollarlo con la navaja, esperar que se seque la sangre y luego cargarlo monte arriba hasta donde hagas vida. Una faena muy grande.

Il faut le tuer, lui ôter la peau avec son couteau de poche, attendre que le sang sèche et ensuite le monter à dos d'homme jusqu'à l'endroit où l'on va établir le camp. Un énorme travail.

Plusieurs problèmes lexicaux ont handicapé ici les candidats. A commencer par le verbe *desollar* qui signifiait uniquement *ôter la peau, écorcher, dépouiller*. L'emploi du verbe *dépiauter*, certes exact du point de vue du sens, était une faute de registre. En revanche, *égorger, dépecer* ou leurs équivalents étaient des contresens. Pour bien traduire ce passage, il convenait de se représenter la scène. En effet, avec quoi peut-on ôter la peau d'un animal si ce n'est avec un couteau ? La traduction de *navaja* par *couteau* était de ce fait absolument insuffisante pour rendre le caractère extraordinaire de la tâche décrite par le narrateur. En revanche, si l'instrument utilisé n'est pas un couteau mais un couteau de poche, l'entreprise s'avère alors bien plus ardue. Le jury attendait donc cette proposition. *Petit couteau, couteau pliant* ont été jugé comme des maladroites, *canif* était un faux sens, quant à *opinel, couteau suisse, etc.* il s'agit de marques de couteaux. Enfin, il convenait d'explicitier la relation de possession qui reste implicite en espagnol par l'emploi d'un adjectif possessif antéposé. Le tutoiement d'adresse à l'allocutaire est, dans cette phrase, un des recours de la création d'un énoncé à valeur impersonnelle. Le recours au pronom impersonnel *on* dans la traduction de *donde hagas vida*, imposait le choix d'un possessif de troisième personne du singulier avec *son couteau de poche*. Mais si le candidat tenait à reprendre la deuxième personne du singulier de la phrase espagnole, alors il convenait qu'elle apparaisse également dans le possessif *le tuer avec ton couteau de poche [...] jusqu'à l'endroit où tu vas établir le camp*. Le verbe *cargar* ne pouvait se traduire ici par *charger*, qui signifie « mettre une charge sur quelque chose », car le texte espagnol suppose un déplacement dit par *monte arriba*. Le jury a accepté *le monter (le transporter) en haut de la montagne en le portant sur son dos / le porter sur ses épaules et grimper dans la montagne*.

Le dernier problème de ce fragment était d'ordre syntaxique. Il s'agissait de rendre la valeur du subjonctif dans la relative *donde hagas vida*. Il projetait l'opération dans une ultériorité incompatible avec des traductions par *où l'on s'est installé*. Du point de vue lexical, *hacer vida* était elliptique et renvoyait aux camps de fortune que dressent les fuyards.

Acabamos los dos molidos, sin fuerzas ni para hacer fuego y asar algo de carne. Nos echamos a dormir en cuanto llegamos.

Nous avons fini tous les deux sur les genoux, incapables même de faire du feu et de griller un morceau de viande. Nous nous sommes endormis aussitôt arrivés.

Dans ce passage, le premier problème concernait la syntaxe. La conjonction *ni* avait ici un rôle d'insistance et renforçait la négation apportée par *sin* (comme dans *ni siquiera*) et ne fonctionnait pas dans une double négation *ni... ni...*. Les candidats pouvaient s'en convaincre en vérifiant que la locution verbale *hacer fuego* et le verbe *asar* étaient coordonnés par *y*. Le

jury attendait donc des traductions comme *sans même la force de... / incapables même de...* et a sanctionné le recours à la conjonction *ni* en français.

En ce qui concerne le lexique, *molido* est un adjectif employé ici dans un registre familier pour rendre compte de l'état de fatigue des maquisards. Il convenait donc d'éviter le recours aux adjectifs *épuisés éreintés, fourbus, harassés* trop littéraires. En revanche, *crevés, moulus, sur les rotules* ont été acceptés.

Enfin, le bon sens devait guider les candidats dans leur traduction. Les maquisards enfin en sécurité, épuisés par l'effort, s'endorment. Une traduction par *nous nous mêmes au lit* était donc particulièrement inappropriée. Le jury rappelle aux candidats que *echarse a + infinitif* est une périphrase inchoative qui indique le démarrage de l'opération dite par l'infinitif et qu'il convenait donc de ne pas traduire *echar* par *jeter*.

Yo llevaba sangre del cordero por el cuello que se me había mezclado con el sudor y parecía que me hubieran pegado un tiro.

Moi j'avais dans le cou du sang de l'agneau mêlé à ma sueur, et on aurait dit qu'on m'avait tiré dessus.

Cette séquence et la suivante étaient liées par le sens et la structure. Elles opposaient les deux fuyards : *Yo / Francisco*. Ainsi, le pronom personnel en tête de phrase avait-il une valeur d'insistance qu'il convenait de rendre dans la traduction par la présence d'un pronom thème en français : *moi, je...* par exemple. Lorsque le candidat choisissait de garder la relative, il convenait qu'elle jouxte son antécédent *sangre del cordero*. Ainsi, une traduction par **moi, j'avais du sang de l'agneau dans le cou qui...* était un solécisme alors que *j'avais dans le cou du sang de l'agneau qui...* était une syntaxe parfaitement correcte. Il convenait en outre d'être très rigoureux quant à la détermination des substantifs. En effet, *sangre del cordero* ne pouvait se traduire par *sang d'agneau* car il s'agit du sang d'un agneau bien précis, celui qu'il a monté à dos d'homme jusque dans son refuge. De même, il convenait de rendre explicite la relation de possession implicite dans *el sudor*.

D'un point de vue lexical, les candidats ont peiné à rendre l'expression *pegar un tiro*. Le jury rappelle que si l'expression *se tirer une balle* existe en français, en revanche, la forme non pronominale du verbe est impropre dans ce contexte : **tirer une balle* a donc été sanctionné. Le jury a accepté *on aurait dit qu'on m'avait tiré dessus / que j'avais reçu une balle*.

Pero el peor era Francisco que, aunque cargaba con el cordero más pequeño, al no tener tanta fuerza como yo arrastraba los pies y más de una costalada se dio.

Mais celui qui en bavait le plus, c'était Francisco qui, même s'il portait le plus petit agneau, traînait les pieds parce qu'il n'avait pas autant de force que moi, et est tombé à plusieurs reprises.

Cette séquence s'opposait directement à la précédente et toutes deux évoquent, alternativement, la situation de chacun des deux maquisards. Cette opposition entre les deux énoncés devait ressortir clairement des traductions proposées : *moi... mais c'était Francisco qui...*

L'adjectif *peor* est susceptible d'être substantivé par l'intermédiaire de l'article masculin *el* ou du pronom neutre *lo*. Mais *lo peor* (choisi par de nombreux candidats) sert à désigner un fait (*ce qu'il y a de pire / le pire*) et ne devait donc pas être confondu avec *el peor* (où *el* renvoie à une entité masculine et singulière, ici donc à l'un des maquisards en fuite). Le jury a donc accepté des traductions comme *le pire de nous deux / le plus fatigué des deux / le plus mal en point*. Une traduction « moyen terme » comme *c'était pire pour Francisco* a été jugée

inexacte. En outre, le jury rappelle qu'il est maladroit de proposer une traduction du nom propre *Francisco* par *Francis* ou *François*.

Aunque pouvait être traduit par *bien que* ou par *même si*, dans la mesure où les candidats ne commettaient pas de solécisme. *Même si* est suivi de l'indicatif en français alors que *bien que* s'utilise avec le subjonctif.

Du point de vue lexical, *arrastrar los pies* ne pouvait être traduit par *traîner des pieds* qui suppose la mauvaise volonté du sujet. Quant à *traîner ses pieds*, il s'agissait évidemment d'une absurdité. En ce qui concerne *darse una costalada*, si du point de vue référentiel, il s'agit bien de tomber sur le côté, une traduction de ce type était très lourde et le jury attendait simplement *tomber*.

Yo, por mí, hubiera dejado los corderos vivos y los hubiera criado para verlos crecer y que nos hicieran compañía, pero Francisco me dijo que si estaba loco, y llevaba razón ; hay que estar muy loco para decir eso.

Si ça n'avait tenu qu'à moi, j'aurais laissé les agneaux en vie et je les aurais élevés pour les voir grandir et qu'ils nous tiennent compagnie, mais Francisco m'a demandé si je n'avais pas perdu la tête et il avait raison ; il faut être complètement fou pour dire des choses pareilles.

Le début de cette séquence insiste sur l'identité de l'objet de discours. Il faut rendre cette insistance dans la traduction par le pronom thème *moi* précédant le sujet *je* ou toute autre structure de renforcement *quant à moi / en ce qui me concerne, je... / pour ma part, je... / en ce qui me concerne, je...*

Le conditionnel passé *hubiera dejado* est la marque d'une apodose correspondant à une phrase hypothétique irréaliste du passé. Il fallait donc veiller à l'emploi du plus-que-parfait dans la subordonnée et du conditionnel passé dans la principale en français. Le jury rappelle qu'il convient d'accorder le participe passé avec le COD du verbe lorsque celui-ci est antéposé à l'auxiliaire *avoir*. Il convenait donc de traduire *j'aurais gardé les moutons en vie et je les aurais élevés...*

D'un point de vue lexical, *hacer compañía* ne pouvait être traduit par le calque *faire compagnie* ; *faire de la compagnie* était maladroit et le jury attendait la collocation *tenir compagnie*.

Dans la fin de la séquence, le verbe *decir* renvoie non pas à une affirmation mais à une interrogation. Il convenait donc de le traduire par *demander* puisque *si estaba loco* était une interrogative indirecte. Ainsi une traduction par *F m'a dit que j'étais fou / que je devais être fou* étaient de l'ordre du contresens.

Enfin, l'adjectif *fou* s'accommode mal du quantitatif *très*. Il était préférable de le moduler via les adverbes *vraiment / complètement*.

Pero es que sin querer me salían esas cosas porque lo que quería era quedarme quieto en algún sitio, hacer como que teníamos una vida normal

Mais ces choses-là me venaient malgré moi parce que ce que je voulais, c'était me poser quelque part, faire comme si nous avions une vie normale.

La dernière séquence du texte posait quelques problèmes lexicaux, à commencer par l'emploi du verbe *salir*. Il était impossible d'utiliser un calque en français si l'on souhaitait respecter le registre. C'est le verbe *venir* que l'on utilise dans ce contexte en français. Quant à *sin querer*, on pouvait le rendre de plusieurs manières lexicalisées *ça me venaient malgré moi / tout seul / sans y penser / sans y faire attention*. Pour une question de légèreté, il convenait d'éviter la redondance du verbe *vouloir* en traduisant par *ça me venait sans le vouloir parce que ce que je voulais...* *Quedarse quieto en algún sitio* voulait dire *se poser*, ne plus fuir. Une traduction

par *rester tranquille* était possible mais le jury rappelle que *quelque part* se graphie en deux mots et que la traduction de *en algún sitio* par *dans un endroit / dans un coin* était fort maladroite. Quant à l'expression *hacer como que*, elle signifie *feindre, faire semblant*.

Proposition de traduction :

Nous avons repris notre routine : arpenter sans cesse la montagne. Nous avons fait des tours et des détours avant d'aller droit vers Castellote parce que la Garde Civile était toujours en alerte et que nous voyions des gardes civils aller et venir en camion comme s'ils n'avaient rien de mieux à faire. Combien de temps encore allaient-ils nous traquer ? Je n'arrêtais pas d'y penser. Ne seraient-ils satisfaits que lorsqu'ils nous auraient tués ? Ils enrageaient forcément parce que nous étions les derniers maquisards qu'ils n'avaient pas encore attrapés. Ils étaient à nos trousses parce qu'ils devaient penser aussi que nous étions à bout de forces. Mais pas du tout, nous pouvions nous cacher et rester en vie. Bien sûr, ce n'était plus comme avant, quand nos camarades étaient là et que nous avions des points d'appui. Non, maintenant, il fallait se débrouiller au jour le jour. Nous avons repris nos rapines. Nous avons été jusqu'à voler deux agneaux, la nuit, quand le berger n'y était pas ! Plus question d'arriver et d'emporter les provisions au nom du peuple et de la liberté. Mais avez-vous seulement idée de ce que c'est que de voler un agneau ? Il faut le tuer, lui ôter la peau avec son couteau de poche, attendre que le sang sèche et ensuite le monter à dos d'homme jusqu'à l'endroit où l'on va établir le camp. Un énorme travail. Nous avons fini tous les deux sur les genoux, incapables même de faire du feu et de griller un morceau de viande. Nous nous sommes endormis aussitôt arrivés. Moi j'avais dans le cou du sang de l'agneau mêlé à ma sueur, et on aurait dit qu'on m'avait tiré dessus. Mais celui qui en bavait le plus, c'était Francisco qui, même s'il portait le plus petit agneau, traînait les pieds parce qu'il n'avait pas autant de force que moi et est tombé à plusieurs reprises. Si ça n'avait tenu qu'à moi, j'aurais laissé les agneaux en vie et je les aurais élevés pour les voir grandir et qu'ils nous tiennent compagnie, mais Francisco m'a demandé si je n'avais pas perdu la tête et il avait raison ; il faut être complètement fou pour dire des choses pareilles. Mais ces choses-là me venaient malgré moi parce que ce que je voulais, c'était me poser quelque part, faire comme si nous avions une vie normale.

ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

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

établi par Mme Marie-José Hanai¹

Lors de cette session 2013, les textes d'explication ou de commentaire en langue étrangère ont concerné les quatre questions qui figuraient au programme. Ainsi les candidats se sont-ils vu proposer :

- Un extrait du roman de Sergio Pitol, *El desfile del amor* (p. 34-35 dans l'édition Anagrama de 2005) : « No era fácil abarcar la totalidad de su tía a la primera mirada. [...] y pudo al fin restablecer el equilibrio. »
- Un extrait du Statut d'Autonomie de la Catalogne : Préambule del *Estatuto de autonomía de Cataluña* (2006).
- Un texte extrait du corpus de Daniel Santis, *A vencer o morir. PRT-ERP documentos, Tomo II* (Buenos Aires, Eudeba, 2000, p. 376-377) : Editorial de *El Combatiente*, n°205, Miércoles 25 de febrero de 1976, « La aventura golpista frente al desarrollo de la guerra revolucionaria », de Juan Manuel Carrizo.
- Un poème de Miguel Hernández, paru dans *Obras completas. I Poesía* (Madrid, Espasa Calpe, 1992, p. 583) « Al soldado internacional caído en España ».

En préambule, commençons par dire que l'aisance et la capacité de communication de certains candidats, sur les textes littéraires et sur les documents historiques, ont été particulièrement appréciées : un ton et une gestuelle dynamiques, un plaisir manifeste à l'exercice intellectuel de l'explication. Ceci n'empêche pas que certains candidats (peu nombreux, disons-le bien) ont montré au contraire un visage fermé que le jury n'a jamais su déridier... Cette attitude est d'autant plus dommageable que le jury évalue dans une large part la capacité à transmettre un savoir, des idées, des interprétations.

Nous souhaitons insister à nouveau (voir les rapports précédents) sur **l'exigence d'une connaissance fine et précise des œuvres et questions au programme**, condition indispensable pour mener à bien l'explication ou le commentaire du texte proposé. Il est difficile de concilier la préparation approfondie à un concours et un exercice du métier à temps plein, cela a été dit. Nous ne pouvons donc qu'apprécier les efforts réalisés par les candidats afin d'acquérir les connaissances nécessaires liées aux quatre questions et de les mobiliser lors de cette épreuve, ce qui est apparu dans nombre de prestations. Néanmoins, certains membres du jury regrettent encore les inexactitudes, les imprécisions, voire les erreurs, produites par une étude trop superficielle des corpus et des thématiques proposés. Rappelons aussi qu'une impasse sur une ou des questions est une stratégie à bannir.

¹ 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.

Donnons certains exemples ciblés : certains candidats ont eu des difficultés à situer les textes au sein de l'œuvre ou du recueil dont ils étaient extraits, erreur qui en a guidé certains vers une analyse erronée, ou d'autres à ne pas utiliser les éléments de connaissance pertinents pour mettre ces textes en valeur. Ainsi, au sujet du sonnet d'Hernández, il ne s'agissait pas de plaquer des connaissances valables pour le recueil *El rayo que no cesa* sur le recueil très différent de *Viento del pueblo* ; de la même façon, il n'est pas utile de multiplier les citations dans l'analyse, et sans doute était-il maladroit d'avoir recours systématiquement à Rilke ou Heidegger pour expliquer un poème hernandien... Rappelons qu'un discours certes nourri de références générales, mais trop éloigné du texte lui-même, ne peut correspondre aux attentes (cf. le rapport de la session 2012 : « un discours trop général ou abstrait, même fin, ne correspond pas aux exigences de l'épreuve. [...] tel ou tel candidat aura exposé des considérations métalittéraires ou métapoétiques, alimentées par des lectures critiques générales, sur [...] le sonnet de Miguel Hernández, mais ne sera pas entré dans le texte lui-même pour en démontrer le fonctionnement et la richesse »). Dans ce cas, malgré une méthode correcte d'analyse poétique, une langue correcte elle aussi et la preuve d'un véritable investissement dans le concours en ce qui concernait cette question, le sens de ce sonnet appartenant à *Viento del pueblo* ne pouvait être dégagé. Dans le cas du passage extrait de *El desfile del amor*, la référence à Delfina Uribe, rivale d'Eduviges, n'a pas toujours été repérée par les candidats, et le rapport de Del Solar à l'enquête menée ainsi qu'au temps et aux événements historiques n'a pas toujours été exploité correctement. A l'inverse, montrer sa connaissance du roman ne signifiait pas qu'il faille raconter l'intrigue dans tous ses détails. L'étude des textes de civilisation ne devait pas être non plus l'occasion de rendre compte de tout ce que l'on savait en matière d'événements, mais de mettre ses connaissances au service du texte.

Rappelons ainsi que la connaissance du contexte historique est nécessaire à l'analyse des passages, même s'il s'agit d'une réinvention de l'histoire comme dans le cas du roman de Pitol. Certains candidats ont ainsi eu des difficultés à expliquer en quoi le *Porfiriato* avait profondément marqué la société mexicaine. *A fortiori*, les candidats qui n'ont pas su situer l'article de Juan Manuel Carrizo avant le coup d'état du 24 mars 1976 ont commis une erreur rédhibitoire à ce niveau d'exigence.

Nous renvoyons encore une fois au rapport de la session 2011 en ce qui concerne le déroulé de l'exposé. Les candidats ont très généralement assimilé sa progression en trois temps principaux : une introduction qui contextualise, problématise et annonce les étapes de l'explication ou du commentaire – attention à ne pas allonger inutilement cette introduction, car on peine alors à distinguer les axes d'analyse proposés, ce qui a été particulièrement le cas pour le texte concernant la Transition; un développement qui cite et explique le texte ; une conclusion qui synthétise et ouvre.

Mais nous devons revenir sur certains points déjà mis en évidence dans le rapport de la session 2012. En particulier, **la problématique** qui doit guider l'exposé fait encore l'objet de difficultés. Nous nous permettons de citer le rapport précédent : « Insistons sur la nécessité de dégager dans l'introduction un projet de lecture cohérent, une problématique claire, une ligne directrice mettant en valeur le texte – ces trois expressions étant synonymes – [...] **de façon ciblée (beaucoup de projets de lecture proposés restent trop généraux)**. » Le regret du jury porte sur l'absence trop fréquente de problématique/axe de lecture **pertinent(e)** pour commenter les textes soumis aux candidats. Nous devons donc rappeler que sans **véritable** projet, il n'est pas possible de proposer une lecture appropriée. Si les candidats ont intégré la nécessité d'énoncer une problématique dans l'introduction, comme nous l'avons souligné plus haut, la plupart le font encore de façon beaucoup trop vague, générale, voire déplacée par rapport au document. Il faut être exigeant sur cet élément essentiel de l'introduction, qui

concentre le sens que l'on entend donner au texte proposé, à celui-ci et non à un autre qui serait extrait du même ouvrage ou renverrait à la même question. Nous avons écrit l'année dernière : « Cet axe doit naître du texte », et nous devons le redire ici : lors du temps de préparation, l'étude pointue du texte aboutit finalement à cette problématique **particulière** posée comme le questionnement principal au moment de présenter le document. On regrette ainsi des interprétations fantaisistes, avec pour seul objectif de faire entrer le texte dans la case prévue au préalable, ce qui donne lieu à des contresens. Il semble que ce soit dû au fait qu'une lecture critique ou une préparation de commentaire soit perçue comme automatiquement transférable quel que soit le texte proposé, sans tenir compte de sa **spécificité**.

Par exemple, il était inopérant de dire que l'extrait de *El desfile del amor* constituait déjà un aperçu fondamental de ce roman, avec des éléments de la trame et de l'écriture, sans préciser lesquels dans ce texte en particulier. En revanche, poser la tension entre le jeu des apparences et la véritable identité des êtres, dans une écriture qui relève à la fois du genre romanesque et d'une représentation théâtrale, comme le jury a pu l'entendre, ciblait correctement la compréhension de ce passage. Autre exemple, à partir du Préambule du Statut d'Autonomie de la Catalogne : la question « ¿Cuáles son los rasgos constitutivos de este estatuto de autonomía ? » restait bien trop vague. En ce qui concernait le poème de Miguel Hernández, une problématique ne dépassant pas le stade du constat de l'engagement, valable pour tous les poèmes de *Viento del pueblo*, était insuffisante.

Certes, la faiblesse de la problématique peut quelquefois être contrebalancée, mais jamais compensée complètement, par **la précision des étapes que se propose de suivre l'exposé**. Il faut également dans cette dernière partie de l'introduction s'efforcer d'être aussi pointu et pertinent que possible par rapport au texte, ce qui n'a pas toujours été le cas des prestations. Si l'approche choisie est celle du commentaire composé (ce qui a été grandement le cas pour les deux textes de civilisation), le candidat doit synthétiser clairement et précisément le contenu des parties qui vont structurer son exposé, et ne pas hésiter à en répéter les titres au cours de celui-ci. Si le choix est fait d'une explication linéaire, les étapes suivent la progression du texte, en épousent la structure et la dynamique. Cette année encore, le sonnet de Miguel Hernández exigeait cette approche, qui permettait de dégager le crescendo suivi par le poème dédié au soldat des Brigades Internationales : de l'hommage (1^{er} quatrain), en passant par l'évocation de la mort au combat (2^{ème} quatrain), à la célébration de l'humanité au-delà de la mort (les deux tercets).

Du point de vue des **outils conceptuels et méthodologiques** à utiliser dans la recherche du sens à donner aux textes, on est là aussi en droit d'attendre que les candidats fassent preuve de précision et de rigueur. La maîtrise de certains concepts politiques était indispensable pour commenter les deux documents de civilisation. Certaines prestations ont pu laisser apparaître des hésitations ou des équivalences conceptuelles inexactes dans le maniement des termes « nación », « nacionalidad » et « pueblo » ; « nación », « ciudadanía » et « autonomía » ont pu être employés comme synonymes, sans qu'une définition précise ait été établie (Préambule du Statut d'Autonomie de la Catalogne). Dans un autre contexte, les candidats pour lesquels les théories marxistes-léninistes étaient floues se sont retrouvés en difficulté face au texte de Carrizo. Les jeux de focalisation dans la narration étaient un élément fort appréciable de l'interprétation de l'extrait de *El desfile del amor*, dont l'étude impliquait de ne pas confondre l'instance narratrice hétérodiégétique omnisciente et la focalisation interne sur le personnage de Del Solar. Quant à la connaissance sans faille de la métrique, elle sous-tendait l'explication du sonnet d'Hernández, il est presque superflu de le dire (il y a eu, pourtant, certaines difficultés à différencier les rimes assonantes et consonantes, et l'adjectif « tradicional » a malheureusement été employé pour décrire la forme du sonnet en *alejandrinos*), mais encore fallait-il être attentif aux effets produits par le rythme des vers et les rimes. En outre, l'étude

de la forme poétique est de fait inutile si elle n'est pas mise en relation avec le texte particulier que l'on explique.

Rappelons aussi que la prestation ne s'arrête pas après cet exposé. Il s'agit d'une épreuve au cours de laquelle les candidats doivent faire montre d'une capacité à communiquer avec le jury et à transmettre un savoir, comme il a été rappelé plus haut. Lors de **l'entretien**, le jury a constaté l'ouverture d'esprit de nombreux candidats et apprécié les efforts fournis pour être à l'écoute des questions. Pour certains, l'entretien a permis de montrer l'étendue de la connaissance des questions au programme (références intertextuelles, élargissement du contexte historique) et leur intérêt pour celles-ci. Mais cet entretien continue à se révéler souvent infructueux. Il semble en effet difficile pour bon nombre de candidats de fournir d'autres explications qui ne soient pas la répétition de l'interprétation proposée. Il convient de se montrer capable de réagir avec souplesse aux sollicitations du jury (précision, reformulation, élargissement, ouverture), sans pour autant remettre en cause toute sa démonstration sous peine de montrer un manque d'assurance. Les questions posées sont encore trop souvent prises comme des pièges tendus.

Enfin, il nous faut répéter que **la correction rigoureuse de la langue** est une condition indispensable à la réussite lors de cette épreuve. Les candidats ont manié, dans l'ensemble, une langue de bonne tenue, agréable et à l'accent très correct. Mais le rapport précédent avait signalé des points d'achoppement, dont certains se sont malheureusement retrouvés cette année : les déplacements d'accents toniques (par exemple, dans le sonnet, lire *llenará* au lieu de *llenara* – archaïsme pour exprimer le plus-que-parfait – avait une incidence sur la compréhension même de ce poème), la confusion entre les interdentes fricatives et l'apicoalvéolaire fricative (*c* et *z* prononcés tantôt comme *s*, tantôt en position interdente) ; rappelons que le choix de l'un ou l'autre système phonétique doit être maintenu tout au long de la prise de parole), les fautes de préposition, plus rarement de mode et de temps verbaux. Certaines prestations montrent que la langue doit être réactivée dans son authenticité (variété de registres, richesse du lexique) et dans l'acquisition de la terminologie technique propre à l'exercice (appareil critique, outils narratologiques). Cela permet d'éviter les calques, les redites et les énoncés trop pauvres. Il est indispensable de rester au contact avec la langue espagnole et de la pratiquer ailleurs que dans le contexte strictement professionnel.

Nous en arrivons aux lignes principales des explications ou commentaires qui pouvaient être réalisés sur les textes proposés cette année. Disons bien que certaines prestations de grande qualité, attentives aux textes et fines dans leur analyse, ont particulièrement répondu aux attentes du jury.

1) Extrait de *El desfile del amor*

Il était attendu que les candidats situent ce passage dans le chapitre 2 du roman, intitulé « La parte derrotada » : Eduvigés, la tante de Del Solar, incarne précisément la défaite des familles de l'aristocratie porfirienne dépossédées par la Révolution. Eduvigés est sans cesse sur le point de s'effondrer et ne maintient son équilibre que de façon illusoire. Le personnage induit donc une référence extratextuelle, renvoyant au contexte de l'histoire nationale. Mais il a aussi une fonction primordiale dans l'organisation de l'enquête menée par Del Solar, puisqu'il s'agit du premier interlocuteur de l'historien. Eduvigés est ainsi un témoin et un acteur clé de l'histoire mexicaine comme de l'histoire racontée par la fiction.

On est amené à mettre en valeur l'art du portrait, accompli en deux temps (tout d'abord une vision statique qui insiste sur le volume et les accessoires, puis une vision en mouvement) – ce qui impliquait de privilégier une démarche linéaire qui suivait le texte. **Cet art du**

portrait combine dans ces pages les effets théâtraux et cinématographiques afin d'aboutir à une vision caricaturale (cf. l'écriture carnavalesque de Pitol) **d'un personnage qui symbolise le passé et la décadence.** Dans le mélange des genres travaillé par l'auteur, les jeux de focalisation (hésitation entre une focalisation externe, à la charge du narrateur omniscient, et une focalisation interne sur le personnage de Del Solar : cette hésitation est un reflet du jeu d'équilibre et de déséquilibre qui marque la société représentée par Eduvigés) entraînent le lecteur dans une interrogation à la fois irritée et amusée sur un personnage digne de la scène théâtrale et du cinéma muet.

On débouche sur la dualité, concept fondateur de ce roman : Eduvigés est à la fois féminine et masculine, imposante dans son volume immobile et légère dans ses mouvements désordonnés. Quant à Del Solar, qui se lance ici dans son enquête, il est un médiateur pour le lecteur (focalisation interne) mais il brille également par sa passivité (il est une marionnette manipulée par sa tante), qui est une figure de la castration qui frappe les personnages masculins de ce défilé.

2) Préambule du *Estatuto de Autonomía de Cataluña*

On rappellera que la Transition, processus de démocratisation, a été indissociable de la reconnaissance de l'autonomie de certaines régions. Les consensus, qui ont caractérisé cette époque, ont porté sur plusieurs points, et en particulier, pour le texte qui nous intéresse, sur l'articulation entre les revendications des nationalités et la préservation de l'unité de la nation espagnole. Les linéaments du projet politique de la Catalogne, posés dans les *Bases de Manresa* de 1892, s'adaptent au cours du XX^e siècle. Après la *Mancomunitat* de 1914 et le Statut de 1932, la Constitution de 1978 offre un cadre évolutif à l'actualisation de certaines des aspirations autonomistes des élites catalanes, grâce au compromis opéré entre deux principes contradictoires : un seul peuple souverain reconnu et par la Constitution et par le Roi, une seule nation, une langue commune / le droit d'existence des peuples, des nationalités, avec leur langue et leur culture propre. Le texte proposé est révélateur de la capacité des promoteurs du statut à faire évoluer le cadre constitutionnel pour défendre leur projet national.

Plusieurs problématiques possibles se dessinaient à partir du Préambule : **considérer l'héritage historique et sa projection dans le futur ; voir comment ce document est révélateur d'une révision des compromis, en particulier entre l'unité de l'État espagnol et les revendications propres à la Catalogne ; insister sur la façon dont les auteurs du texte visent un but dépassant les revendications démocratiques de la Transition.** Les outils méthodologiques à utiliser renvoyaient au décodage des allusions à l'histoire politique, mais aussi à l'analyse du lexique, des verbes, des marqueurs temporels.

Une explication linéaire était envisageable, permettant de dégager tout d'abord les attendus de la revendication d'autonomie, puis les bases du statut. Nous proposons également un plan thématique, en abordant en premier lieu le cadre de la tradition historique, présente par les marqueurs temporels et qui remonte au Moyen Âge pour se projeter dans l'avenir ; ensuite, l'auto-affirmation met en avant la Catalogne comme moteur économique et terre d'accueil, et la définit comme pays et nation ; enfin, les bases démocratiques se posent comme indissolubles du respect des nationalités, des droits fondamentaux, des valeurs défendues par la Catalogne, ce qui doit permettre son intégration dans l'Europe.

Le Statut d'Autonomie constitue ainsi une nouvelle étape pour les nationalistes catalans, qui aspirent à être nation et non plus seulement nationalité. Il est donc appelé à évoluer encore.

3) Éditorial de Juan Manuel Carrizo

El Combatiente était l'organe de presse officiel du PRT et s'adressait en priorité aux cadres et aux militants du parti. On attendait que les candidats rappellent rapidement ce

qu'était le PRT-ERP et sachent identifier Mario R. Santucho, dirigeant historique et cofondateur du parti, car il était cité dans cet éditorial. Il était indispensable de préciser le contexte du début de l'année 1976 : l'éditorial paraît un mois avant le coup d'état du 24 mars 1976, l'Argentine est au bout d'un long processus de décomposition sociale et économique, et vit un chaos politique. Le poids des militaires, impliqués dans la lutte contre la guérilla, est déjà très important.

Il s'agit là d'un texte au contenu politico-militaire, à la charnière des textes d'analyse politique et des comptes rendus factuels d'opérations armées. L'auteur n'exprime pas un point de vue individuel, il est le porte-parole de la direction du PRT-ERP. La problématique retenue peut être la suivante : **dans quelle mesure ce document éclaire-t-il les impasses de la stratégie du PRT-ERP juste avant le coup d'état ?** L'articulation de la réflexion peut se faire en trois temps thématiques : étudier tout d'abord la lecture du présent que propose cet éditorial (l'auteur décrit la crise économique, sociale et politique), pour ensuite en apprécier la prise en compte du passé (cette situation de crise est le point culminant d'une dynamique qui arrive à maturation : le temps est venu de la guerre révolutionnaire) ; la vision rétrospective débouche enfin sur une vision d'avenir : le coup d'état qui va avoir lieu est la réponse de la bourgeoisie face à la crise révolutionnaire, il faut donc faire basculer le pays dans la guerre révolutionnaire, totale, menée sur tous les fronts. L'horizon ultime est l'avènement du socialisme. La rhétorique révolutionnaire lyrique accompagne naturellement cette vision de la société.

On voit que le commentaire de ce document exigeait de mobiliser à bon escient des notions marxistes-léninistes (impérialisme, crise révolutionnaire, guerre révolutionnaire), mais aussi de développer **une lecture critique** : l'annonce du coup d'état est clairvoyante, certes, mais celui-ci marquera la victoire des classes dominantes et l'écrasement des forces révolutionnaires ; les dirigeants du parti font donc une analyse imparfaite des forces en présence. Lucidité et aveuglement se partagent ainsi cet éditorial.

4) Sonnet de Miguel Hernández

Viento del pueblo (1937), auquel appartient le sonnet en question, est le troisième recueil du poète et le premier né de son engagement. On y lit une poésie militante, considérée donc comme une arme et où s'exprime la voix du *poeta soldado*. Hernández, engagé du côté des Républicains, rédige ce recueil sur le front, où il déclame ses poèmes, partisan de la force de la forme *culta* pour participer au combat par l'écriture. Parmi les vingt-cinq pièces composant *Viento del pueblo*, on trouve ce seul sonnet *alejandrino* – vers prisé par les modernistes –, dont on rappellera la structure strophique et rimique (deux quatrains et deux tercets à rimes consonantes ABAB ABAB CDE CDE). Le sonnet est une forme traditionnellement réservée à la poésie amoureuse ; on appréciera ici comment cette forme sert, sur un ton élégiaque, l'hommage rendu au soldat des Brigades Internationales tombé sur le front et peut être associée, par sa brièveté, à l'épithète.

L'axe de lecture découle de cette utilisation du sonnet : **la poésie engagée est sublimée par une esthétique savante qui conduit de l'élégie au soldat inconnu à la célébration de l'humanité**. Comme cela a été signalé plus haut, l'explication devait épouser les articulations du poème, donc être conduite linéairement. Le titre du sonnet, constituant lui-même un vers *alejandrino*, dédie le poème au héros mort et insuffle un souffle épique au niveau du rythme, ascendant jusqu'à « caído ». Le premier quatrain déclame au présent l'hommage au soldat : constitué d'une phrase très structurée et cadencée par le vers ou l'hémistiche, il pose une tension dialectique, appuyée par les rimes croisées, entre d'un côté le collectif, l'universel, et de l'autre l'individuel, ainsi qu'entre l'ouverture et la fermeture. Dans le deuxième quatrain, marqué par l'allitération en « t » qui fait résonner le fracas de la guerre, le passé offre le passage vers la dimension narrativo-épique (récit de la lutte), le vers 8 constituant le climax

du combat (on y lit la chute au propre du soldat et au figuré du poème). Les deux tercets permettent de trouver un nouveau souffle. Le premier décrit le tombeau au présent : le soldat qui meurt sur le front, sans sépulture, est recueilli par l'allégorie de l'Espagne qui figure une pitié (l'image du recueillement est renforcée par l'enjambement des vers 10-11). La projection vers le futur (« porque » + subjonctif, autre archaïsme) entraîne le soldat dans un cycle de vie cosmique, annonçant le deuxième tercet, au temps futur. Dans cette strophe finale, la régénérescence de l'humanité s'accomplit grâce au sacrifice du soldat, devenu médiateur. La souffrance ne peut être évitée (remarquer l'hyperbole, l'oxymore, l'allitération et l'assonance dans le deuxième hémistiche du vers 13 : « sus más férreas raíces », vers visuellement saillant, unique dans le texte), mais la forme progressive (« irán » + gérondifs) dit la projection dans la quête de la paix, infinie et inhérente à l'humanité.

Ainsi, ce sonnet engagé qui mélange le sacré et le profane est empreint de pacifisme. La voix poétique exprime sa foi en une victoire possible du camp républicain, mais ses espoirs céderont devant les défaites, le recueil suivant de Miguel Hernández (*El hombre acecha*, 1939) se faisant l'écho de la désillusion.

ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ORALE DE THÈME

Rapport établi par M. José Iriarte

Les modalités de l'épreuve

Nous reprenons ici très largement le contenu du rapport rédigé en 2012. L'épreuve de thème oral dure dix minutes. Le jury donne le passage à traduire au candidat à l'issue de l'entretien en langue étrangère qui fait suite à l'explication en langue étrangère d'un texte extrait du programme. Le candidat dispose précisément de quatre minutes pour prendre connaissance du texte. Il a bien entendu le droit d'écrire et de prendre quelques notes. Il dispose ensuite d'un maximum de six minutes pour dicter à haute et intelligible voix sa proposition de traduction. Il est important de trouver le bon rythme de traduction et de dictée afin de permettre aux membres du jury de retranscrire cette proposition. Par conséquent le candidat doit maîtriser son débit, et vérifier que le jury a fini de noter une phrase avant de continuer. Il doit également dicter la ponctuation. Si le candidat n'a pas épuisé la totalité des six minutes imparties, il a la possibilité de revenir sur sa proposition pour la modifier ou éventuellement la compléter. Il doit toujours indiquer quelle est la version définitive de sa proposition de traduction.

Les membres du jury se limitent à retranscrire la proposition de traduction et ne posent aucune question, pas plus qu'ils ne relisent des passages de traduction à la demande des candidats.

Quelques conseils

Le candidat ne doit pas relâcher son attention à la fin de l'épreuve d'explication en langue étrangère et de l'entretien qui fait suite, quelle que soit son impression sur sa performance. Il lui faut au contraire rester très concentré afin de mobiliser l'ensemble de ses capacités d'analyse, ses compétences linguistiques tant en français qu'en espagnol, ainsi que ses ressources grammaticales et lexicales. C'est pourquoi nous ne saurions trop encourager les candidats à un entraînement régulier à l'exercice, qui leur assurera en outre une bonne gestion du temps et du stress, à l'origine d'un nombre important de fautes commises.

Le temps imparti à la préparation est très bref (quatre minutes), il faut par conséquent aller à l'essentiel, et bien entendu parcourir le texte jusqu'au bout afin de bien le comprendre, d'en saisir le contenu général et la tonalité, et d'éviter les contresens. C'est en effet en se fondant sur une bonne compréhension générale que le candidat sera en mesure de réaliser une traduction fidèle, nuancée, qui mobilise les registres de langue adaptés.

Les textes proposés comportent autour de 600 signes. Il est par conséquent déconseillé de prétendre en faire une traduction écrite exhaustive durant la préparation. Il s'avérera en revanche utile d'écrire au fur et à mesure, les deux ou trois termes ou expressions complexes dont la traduction viendrait alors à l'esprit. Le candidat doit à ce moment mobiliser tous ses réflexes linguistiques et ses automatismes afin d'éviter barbarismes, gallicismes, faux-sens ou

contresens sur les mots courants, très lourdement sanctionnés. Il faudra se garder de la traduction mot à mot qui souvent conduit à des non-sens!

Nous attirons enfin l'attention des candidats sur l'importance de l'accentuation durant la dictée de la proposition de traduction (6 minutes maximum). L'élocution ne laissera pas de doute car une mauvaise prononciation peut être comprise comme une faute de grammaire. En effet les membres du jury transcrivent scrupuleusement sous la dictée, et les déplacements de l'accent tonique qui entraînent en outre souvent barbarismes et contresens, ainsi que les déplacements d'accents verbaux sont très fortement pénalisés.

Le jury sanctionne très sévèrement :

- Les fautes de conjugaison
- Les fautes sur l'utilisation des temps (passé composé ou passé simple) et des modes (indicatif ou subjonctif)
- Les fautes sur les structures de focalisation
- Les fautes de construction du C.O.D de personne déterminée
- Les erreurs sur le lexique d'usage courant
- Les erreurs de prononciation entraînant des barbarismes ou des contresens

TEXTES THEME ORAL

TEXTE 1:

Au fil de la journée, la réalité est devenue encore plus cauchemardesque. Convoqué dans l'après-midi à la gendarmerie, Luc a en l'espace de cinq minutes appris qu'on avait trouvé dans la voiture de Jean-Claude un mot de sa main où il s'accusait des crimes et que tout ce qu'on croyait savoir de sa carrière et de son activité professionnelle était un leurre. Quelques coups de téléphone, des vérifications élémentaires avaient suffi à faire tomber le masque. On appelait l'OMS, personne ne l'y connaissait. L'ordre des médecins, il n'y était pas inscrit. Les hôpitaux de Paris, dont on le disait interne, son nom ne figurait pas sur les listes et pas non plus sur celles de la faculté de médecine de Lyon où Luc lui-même, et plusieurs autres, juraient pourtant avoir fait leurs études avec lui. Il les avait commencées, oui, mais il avait cessé de passer ses examens à la fin de la seconde année et, à partir de là, tout était faux.

Emmanuel Carrère, *L'Adversaire*.

Traductions acceptées:

A lo largo del día/ en el transcurso del día/ al hilo del día, la realidad se fue tornando (en) una pesadilla/ se fue volviendo una pesadilla/ se fue haciendo una/ se fue convirtiendo en una pesadilla. Convocado por la tarde en la gendarmería, Luc se enteró en apenas/ poco más de/ tan sólo cinco minutos de que se había/ habían, encontrado/ encontraron/ se encontró/ se halló/ en el coche de Jean Claude una nota manuscrita, escrita por éste/ que éste había escrito/ escrita a mano en (la) que se acusaba (a sí mismo) de los crímenes y (de que) cuanto /todo lo que creían saber de su carrera y de su(s) actividad(es) profesional(es) era un señuelo/ espejuelo/ un montaje/ una trola. Unas (cuantas) llamadas telefónicas, unas averiguaciones/ verificaciones/ comprobaciones elementales, bastaron, fueron suficientes (ou plus que parfait) para que cayera la máscara/ para desenmascararlo(le). Llamaban/llamaron (a) la OMS, (alli) nadie lo (le) conocía. Al colegio de médicos, no figuraba/ no constaba/ no aparecía. A los hospitales de París, en que decían (que) era interno, su nombre / apellido no figuraba/ no estaba/ no aparecía/ no salía en las listas (y), tampoco en las de la facultad de medicina de

Lyon donde (en que)el mismo/ propio Luc, y varios más, aseguraban sin embargo/ no obstante/ con todo juraban haber estudiado hecho la carrera con él. La había empezado/ la empezó (los estudios, la carrera) Había empezado a estudiar, sí, pero había dejado /dejó de examinarse/ de presentarse/ presentarse a/ al final de segundo curso/ año, al acabar/ terminar y, a partir de ahí, todo era falso.

TEXTE 2:

Le silence revint ; il pesait sur Salagnon. Il chercha autour de lui quelques détails qui puissent détourner la conversation, la relancer vers ailleurs. Les pins bougeaient doucement, la Méditerranée bien lisse s'étendait jusqu'à l'horizon, les gros immeubles en contrebas, comme des blocs de plâtre, se serraient pour former des ruelles ombreuses.

« Tu apprends toujours ton *Odyssée* ? » demanda-t-il. Le visage de l'oncle se détendit, il sourit même. « J'avance. Tu sais, j'ai lu une chose très étrange. Ulysse est allé au pays des morts pour demander à Tiresias le devin comment ça finirait. Il offre un sacrifice aux morts et Tiresias vient, avide de boire. [...] Ensuite, il lui explique comment cela finira : dix ans de guerre, dix ans d'aventures violentes pour rentrer, où ses compagnons mourront sans gloire un par un, et un massacre pour finir. Vingt ans d'un carnage auquel Ulysse seul survivra. Tiresias, qui était la voix des morts, qui avait bu le sang du sacrifice pour dire la vérité, lui indique aussi comment il pourra en sortir, comment il pourra vivre, après la guerre.

Alexis Jenni, *L'art français de la guerre*, 2011.

Traduccions acceptées:

Volvió el silencio ; a Salagnon le abrumaba. Buscó a su alrededor, unos /algunos/ detalles que pudieran/ pudiesen desviar la conversación/ darle otro rumbo. Los pinos se movían/ se mecían/ se balanceaban con suavidad/ suavemente, el Mediterráneo muy liso/ raso/ se extendía /se explayaba hasta el horizonte. Los grandes / imponentes edificios/ inmuebles de (más) abajo/ de la parte de abajo, como bloques de yeso, se apiñaban/ se apretaban, para formar /formando unas callejuelas con sombra/ sombreadas/ sombrosas/ sombrías.

“(Te) sigues aprendiendo la Odisea?” (Le) Preguntó.

La cara / rostro/ semblante del tío se relajó, incluso /hasta sonrió. “Ahí vamos/ vamos/ voy/ con ello voy/ ahí va.¿ Sabes?, he leído una cosa/ algo muy extraño, raro. Ulises fue al país de los muertos /difuntos para preguntar(le) a Tiresias el adivino /el aruspice cómo terminaría /acabaría todo esto.Ofrece un sacrificio a los muertos y Tiresias viene, ansioso / ávido por (de) beber, con ansias de beber. Luego/ después le explica cómo terminará /acabará esto: diez años de guerra, diez años de aventuras violentas para volver /regresar, en los que sus compañeros morirán/ caerán/ irán muriendo sin gloria uno a uno, y una matanza/ masacre para terminar.Veinte años de una carnicería / matanza a la que sólo Ulises sobrevivirá / de la que sólo Ulises se salvará, Tiresias, que /quien era la voz de los muertos, que/ quien había bebido la sangre del sacrificio para decir la verdad, le indica también cómo podrá salir adelante, cómo podrá vivir después de la guerra.

TEXTE 3:

La mort a passé, nos corps se sont dissous, mais son regard attentif et son sourire se mêlent toujours au goût de la fraise sauvage. Ce petit fruit concentre en son cœur la saveur de la forêt et la tendresse de ma mère. Alors que la pulpe éclatait entre mes dents, il me semblait que je communiais avec les grands arbres, et que ma mère m'offrait, en même temps qu'une confirmation de son amour, une hostie végétale. [...] Comme cet amour m'avait manqué ! Je l'ai compris en cette fin de journée d'été tandis que j'observais depuis ma cellule ce fruit inaccessible, ce détail infime tout vibrant de douceur acidulée. J'ai alors espéré que les mains de ma mère se fauileraient jusqu'à moi pour m'offrir une fois encore ce joyeux présent-là. Soudain, les pieds nus d'Ivette, qui m'apportait ma soupe et ma part de pain avant de rentrer chez elle, m'ont arrachée à ma contemplation profane.

Carole Martinez, *Du domaine des murmures*, 2011.

Traductions acceptées:

La muerte pasó, nuestros cuerpos se disolvieron (inversion du sujet), pero su mirada atenta y su sonrisa siguen mezclándose con el sabor de la fresa silvestre. Esta fruta pequeña / frutita concentra en su seno, en su corazón, el sabor del bosque y el cariño / la ternura de mi madre. Cuando, mientras la carne, la pulpa reventaba / estallaba entre mis dientes, me parecía, / tenía la impresión/ me daba la impresión de comulgar con los árboles grandes, y que /de que, (cohérence de construction à respecter) mi madre, al mismo tiempo que/ a la vez que/ a la par que una confirmación de su amor, me ofrecía una hostia vegetal ¡ Cuánto /Lo que había echado en falta /de menos/ añorado yo ese /este/ aquel amor!Lo comprendí/ entendí aquel atardecer de verano mientras observaba desde mi celda aquella fruta inaccesible/ inasequible/ aquel detalle ínfimo, que vibraba / vibrante entero con ácido dulzor /dulzura. Entonces esperé que las manos de mi madre se colaran / colasen/ se deslizaran hasta mí para ofrecerme / obsequiarme con una vez más aquel alegre regalo/ regalarme/ presente/ obsequio. De repente, los pies descalzos de Ivette, que me traía la sopa y la ración/ el trozo/ cacho/ pedazo/ de pan antes de volver a su casa (volver a casa neutralisé non obstant l'ambigüité) me sacaron de : me arrancaron de/ mi contemplación profana

TEXTE 4:

« Tu as entendu ce que t'a dit le docteur Kervilly ? Tu dois mâcher les aliments jusqu'à ce qu'ils deviennent aussi liquides qu'une soupe...Surtout ne l'oublie pas, quand tu seras là-bas, sans moi, là-bas on ne saura pas, [...], on n'y fera pas attention, ce sera à toi d'y penser, tu dois te rappeler ce que je te recommande...promets-moi que tu le feras... Oui, je te le promets, maman, sois tranquille, ne t'inquiète pas, tu peux compter sur moi... » Oui, elle peut être certaine, je la remplacerai, auprès de moi-même, [...], ce sera comme si elle était toujours là pour me préserver des dangers que les autres ici ne connaissent pas, comment pourraient-ils les connaître ? Elle seule peut savoir ce qui me convient, elle seule peut distinguer ce qui est bon pour moi de ce qui est mauvais.

J'ai beau leur dire, leur expliquer... « Aussi liquide qu'une soupe...c'est le docteur, c'est maman qui me l'a dit, je lui ai promis...Ils hochent la tête, ils ont des petits sourires, ils n'y croient pas...- Oui, oui, c'est bien, mais quand même dépêche-toi donc, avale... »

Nathalie Sarraute, *Enfance*. Gallimard. 1983

Traductions acceptées:

¿Has oído lo que te ha dicho el doctor Kervilly? Tienes que /debes/ masticar /mascar los alimentos hasta que se vuelvan /se hagan tan líquidos como sopa. Sobre todo que no se te olvide /no te olvides de ello/ no lo olvides cuando estés allí, sin mí, allí no lo sabrán [...], no prestarán cuidado (a ello) /no se fijarán/, te incumbirá a ti tenerlo en mente la que tendrá que acordarse serás tú/ tú tendrás que ser la que se acuerde/, acuérdate de lo que tienes que /debes acordarte de lo /recordar/ que te estoy recomendando /recomiendo... prométeme que lo harás...

Sí te lo prometo /juro, tranquila, no te preocupes, puedes contar conmigo...". Sí, (ella) puede estar segura (de ello), la sustituiré a mi lado /al lado mío, junto a mí [...], será como si estuviera siempre conmigo/ como si estuviera siempre presente para protegerme /preservarme contra los peligros que los demás aquí no conocen /desconocen, ¿cómo podrían conocerlos? Solo ella sabe lo que me conviene, solo ella puede distinguir lo bueno de lo malo / lo que es bueno de lo que es malo/ lo bueno y lo malo para mí.

Por más /mucho que se lo digo / diga, se lo explico (explique – coherencia)... “Tan líquidos como sopa... fue /ha sido/ es el doctor, fue/ ha sido/ es mamá quien /la que me lo dijo/ ha dicho, se lo prometí /he prometido... Asienten con la cabeza, se sonríen, no se lo creen. Que sí, que sí, /ya, ya está bien, pero bueno, date prisa, traga/ come...”

ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ORALE DE : EXPOSÉ DE LA PRÉPARATION D'UN COURS

établi par Mme Catherine GUILLAUME

EXPOSÉ DE LA PRÉPARATION D'UN COURS – SESSION 2013

Rapport établi par 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 2012 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*. Les candidats ne doivent donc pas sous-estimer l'importance de l'*Exposé de la préparation d'un cours*, 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 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 2013 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 aux élèves l'accès 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 2013, 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/LyceeGT_Ressources_LV_2_exempletheme_Espagnol_189370.pdf

Exemple de démarche détaillée :

http://media.eduscol.education.fr/file/LV/67/1/LyceeGT_Ressources_LV_2_Demarche-detaillee_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_detaillee_251904.pdf

Reste à paraître le document ressource relatif à la littérature étrangère en langue étrangère (LELE)

Documents généraux :

Le CECRL :

<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-eccl.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 :

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 2013, tout comme pour les deux sessions précédentes, chacun des dossiers (à l'exception d'un seul) 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 d'une part à la présentation et l'analyse des documents, et d'autre part à 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 bien 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 à 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. 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. 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 est nécessaire lors de la phase préparatoire pour dégager finement le sens des documents composant le corpus, leurs 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 et paraphrasent les documents sans référer la façon dont ils les appréhendent à un ou aux axes de lecture qui révèlent déjà clairement les choix opérés.

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.

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 2013, 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 2013 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,

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

Nous ne saurions donc que 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.

Remarque : 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.

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 2013 que la connaissance des programmes d'enseignement s'améliore. Toutefois d'autres candidats, heureusement peu nombreux, ne connaissent qu'imparfaitement les notions des « nouveaux » programmes 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 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 autre 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 deux 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 à compter de 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 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 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 des 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.

Ces considérations sont indissociables de ce qui relève de la définition des objectifs d'apprentissage (ou compétences visées) : ceux-ci sont souvent 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 mais ceux-ci sont 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. Nous conseillons aux candidats de 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 termes 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.

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 2013 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'appête 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.

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 précision dans leur 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 page 3), 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 du lycée).

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 ne saurions d'ailleurs que conseiller aux professeurs-candidats de vérifier la faisabilité des tâches demandées avant de les proposer pour des élèves (même imaginaires !). Nous insistons également pour la session 2013 du concours 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. Ont ainsi été sanctionnés les candidats qui ont pu proposer par exemple des mises en situation mettant en scène des trafiquants, des malfrats dont les élèves auraient dû prendre la place pour effectuer des jeux de rôles on ne peut plus scabreux !

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. 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.

Varier 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.

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 les 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, se 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.

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 baser 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.

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.

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 limite 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 ses lacunes.

La session 2013 du concours, tout comme les deux 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 basés 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 2013 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 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. 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 basés 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 : certes, des marges de progrès existent pour que cette épreuve soit mieux réussie (pour la session 2013, seuls 24 des 82 candidats admissibles se sont vu accorder une note supérieure à 10/20). 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

- De définir des objectifs clairs qui ne se limitent 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
- 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 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 2013. Le dossier sur (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.

Annexe 1

AGREGATION INTERNE D'ESPAGNOL

SESSION 2013

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 David Trueba, *El baile de la victoria*, Espagne, 2009

Document B : Gabriela MISTRAL, *La Bailarina, Lagar II*, Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos, Santiago de Chile, 1991

Document C : Un article tiré du site <http://www.b2d-world.org/testimonios/testimonios-personas-con-discapacidad>

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.

[5 pages numérotées de 1/5 à 5/5]

Document A

Script (3 mn51)

La joven está bailando delante de un jurado de cuatro personas. Los miembros del jurado hablan entre sí.

Mujer 1: La felicito, señorita Ponce.

Hombre 1: Díganos... ¿Dónde estudió usted?

Sale de la oscuridad el amigo de la bailarina.

5 **Joven:** En la Academia Paraíso. Es una academia bien chiquitita que dirige la profesora Haidé.

Mujer 2: ¿Se puede saber quién es usted?

Joven: Yo soy un familiar de la señorita Ponce.

Mujer 2: Ah no, no, no se admiten acompañantes en la prueba.

10 **Joven:** Bueno, disculpe entonces, lo que pasa es que... mi prima me pidió que la acompañara porque era un poco tímida, por eso.

Mujer 1 (dirigiéndose a la bailarina): Señorita Ponce, ¿podría decirnos qué era lo que usted acaba de bailar?

La bailarina no contesta.

Joven: Era una coreografía inspirada en los "Sonetos de la Muerte" de Gabriela Mistral.

15 **Mujer 1:** Sería bueno que ella hablara por sí sola.

Joven: Sí, lo que pasa es que no puede, es muda.

Hombre 1 (con sorpresa): ¿Perdón?

Joven: Quiero decir: no es que sea muda sino que... perdió el habla, nada más.

Mujer 2: Pero, esto... no... ¿Cómo se va a permitir una cosa así? No hay antecedentes...

20 **Joven:** Pero, ¿Por qué?, ¿Pasa algo señora?, ¿hay algún problema con eso?

Mujer 2: Oye hijito, esta niñita no tiene derecho a estar aquí. No entiendo cómo logró entrar.

Joven: Si nosotros nos anotamos en la lista. Además ella baila estupendo. Y recién ustedes la aplaudieron.

Hombre 1: Perdóneme, pero con esto cambian las cosas.

25 **Joven:** Pero, ¿por qué van a cambiar? si es la única manera que tiene de expresarse pues no lo puede hacer de otra manera si no puede hablar. El baile es lo suyo.

Mujer 2: No es solamente la danza. Es un todo integral: es su facha, su postura, su... no sé... su presentación por favor... mire esas medias todas rotas, es una ordinariez, no puede ser, no puede ser... Aquí vienen las jóvenes de las mejores academias del país, y yo, como
30 Directora de esta institución no puedo permitir que venga cualquier patipelá a hacer la bailarina aquí.

Joven: No diga eso señora, no sea tan mala así... si ella es una estupenda bailarina... ¿usted sabe por qué ella se quedó muda?

35 *(Se ve a los militares. La joven está llorando mientras recuerda el momento en que vinieron los militares a matar a sus padres).*

Mujer 2: No, no me interesa, fíjese. Tenga la bondad de retirarse.

(Dirigiéndose al Hombre 2) ¿Quién es la próxima?

Joven: Mire, cuando era chica le asesinaron a los padres...

(La madre ordena a su hija: "no te muevas").

40 **Joven:** Le secuestraron y le asesinaron a los padres.

(La madre a la niña: "¡No te muevas!")

Joven: ¿Por qué? No sé. Ni ella misma sabe por qué los asesinaron. Pero es cierto, es así.

(La niña: "Mamá...").

- 45 **Joven:** Los mataron sin razón. Por eso, ella quedó muda. Y ustedes tienen la oportunidad de dejarla bailar aquí. Si no les cuesta nada. Por favor, yo sé que ustedes no son los responsables... Pero, ¿por qué no? Si es una gran bailarina.
(Un militar encuentra a la niña. Se oyen escopetazos. La joven sigue llorando).
(Alternando las voces de los miembros del tribunal):
–Nosotros, no estamos aquí para arreglar los problemas de este país.
- 50 –De ninguna manera.
–Nosotros estamos aquí para dar la oportunidad a la gente de bailar.
–Tampoco tenemos forma de saber si esta historia que nos cuenta es verdadera.
–¿Puede sostenerse económicamente?
–¿Ha recibido un tipo de educación especial?
- 55 –¿Qué educación? Ninguna. Sólo es cuestión de mirarla.
–No, no, no se puede. No se puede.
–¿Qué pasa? *(se oyen gritos)*
(La joven se levanta, corre hacia los miembros del tribunal y arroja la mesa)
Joven: *(Gritando)* ¡Victoria!
- 60 *(La joven sale corriendo a la calle. El joven va detrás de ella. Ella huye a caballo).*

David Trueba, ***El baile de la victoria***, España, 2009

Document B

LA BAILARINA

La bailarina ahora está danzando
El nombre no le den de su bautismo.
Se soltó de su casta y de su carne
sumió la canturía de su sangre
5 y la balada de su adolescencia.

su palidez exangüe, el loco grito
tirado hacia el poniente y el levante
la roja calentura de sus venas,
50 el olvido del Dios de sus infancias.

Sin saberlo le echamos nuestras vidas
como una roja veste envenenada
y baila así mordida de serpientes
que alácritas y libres la repechan,
10 y la dejan caer en estandarte
vencido o en guirnalda hecha pedazos.

Sonámbula, mudada en lo que odia,
sigue danzando sin saberse ajena
sus muecas aventando y recogiendo
15 jadeadora de nuestro jadeo,
cortando el aire que no la refresca
única y torbellino, vil y pura.

la danza del perder cuanto tenía.
20 Deja caer todo lo que ella había,
padres y hermanos, huertos y campiñas,
el rumor de su río, los caminos,
el cuento de su hogar, su propio rostro
y su nombre, y los juegos de su infancia
25 como quien deja todo lo que tuvo
caer de cuello, de seno y de alma.

En el filo del día y el solsticio
baila riendo su cabal despojo.
Lo que avientan sus brazos es el mundo
30 que ama y que detesta, que sonrío y mata,
la tierra puesta a vendimia de sangre
la noche de los hartos que no duermen
y la dentera del que no ha posada.

Sin nombre, raza ni credo, desnuda
35 de todo y de sí misma, da su entrega,
hermosa y pura, de pies voladores.
Sacudida como árbol y en el centro
de la tornada, vuelta testimonio.

No está danzando el vuelo de albatroses
salpicados de sal y juegos de olas;
tampoco el alzamiento y la derrota
de los cañaverales fustigados.
Tampoco el viento agitador de velas,
45 ni las sonrisas de las altas hierbas.

Somos nosotros su jadeado pecho,

Gabriela MISTRAL, *Lagar II*, Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos, Santiago de Chile, 1991

Document C

Mi nombre es Jessica Rosales de 35 años, soy de Piura – Perú, egresada de la UNP en Educación Primaria, en el 2008 perdí mi audición por lo que pasé por innumerables pruebas y exámenes médicos sin que se pudiera dar explicación a la Hipoacusia bilateral que me diagnosticaron; como a muchas personas el diagnóstico me deprimió terriblemente ya que sentía que el mundo se me caía, mis relaciones familiares se vieron afectadas, ahora con ayuda de un audífono logro escuchar con el oído derecho pero no muy bien aunque me permite por lo menos comunicarme con los demás, gracias a los amigos del CERP–Piura. Me estoy adaptando a mi nueva condición pero es muy triste hacerle frente a la realidad, cuántas charlas de diferentes instituciones nos hablan de nuestros derechos, de la inserción laboral pero todo queda en papeles ya que es muy difícil para nosotros conseguir un trabajo, por más que nos capacitemos siempre hay discriminación. Hoy me presenté a una convocatoria de Ripley: tenía que presentar mis documentos para luego pasar a la entrevista pero sólo llegué a la primera fase, cuando se enteraron de que mi discapacidad era auditiva ni siquiera me dieron la oportunidad de pasar a la entrevista y no sólo esta empresa ya que nuestra Piura se está modernizando muchas empresas hacen convocatorias a las que los encargados de CERP con mucho optimismo e ilusión nos preparan para presentarnos pero cada presentación es una desilusión más.

Hasta cuando se comprenderá que una discapacidad no es incapacidad, que somos personas capaces pero que no se nos da la oportunidad de poder crecer y cumplir nuestras metas y objetivos.

<http://www.b2d-world.org/testimonios/testimonios-pers>

Commentaires sur le dossier

Analyser les supports et dégager l'intérêt du dossier

Document A :

Le roman *El baile de la Victoria* (A. Skármeta) a été porté à l'écran par Fernando TRUEBA. L'histoire se déroule au Chili après la fin de la dictature de Pinochet. Victoria est une danseuse qui a perdu l'usage de la parole suite à un traumatisme de l'enfance : le massacre de ses parents sous ses yeux par les militaires de Pinochet. Quelques images de la séquence proposée renvoient à cet épisode.

- Extrait structuré autour de la distance entre la danseuse et le jury (garant de la norme, la société) : deux mondes au départ distants finissent par s'affronter (mouvements de caméras, jeu sur la focalisation) jusqu'à la fuite de la protagoniste après un accès de violence physique.
- L'intérêt de ce document repose aussi sur l'opposition des deux regards qui sont portés sur l'artiste, avant et après la révélation de son handicap.
- Le dialogue initial (par la danse) se tend jusqu'à une rupture, tension matérialisée par une accélération des mouvements de caméra et une alternance de plans jury/protagoniste. La violence est aussi bien verbale (jury) que physique (protagoniste).
- Le jeune homme joue le rôle de médiateur entre les deux mondes et rappelle le contexte politique du traumatisme initial (ce qui permet l'insertion du flash-back).
- L'accent est mis sur la question de la légitimité (« *no tiene derecho a estar aquí* ») de la candidate à se présenter à cette sélection alors qu'elle présente un handicap. Les qualités artistiques dont elle dispose sont gommées au profit du respect de la norme en vigueur

(impossibilité d'être différent).

Le jury a valorisé les candidats qui ont dépassé la simple description et ont analysé la scène, en tenant compte du fait qu'il ne s'agit cependant pas de spécialistes.

Document B : Poème tiré de « Locas Mujeres » de l'œuvre Lagar II (1991) de Gabriela MISTRAL.

- Dans ce poème *la danseuse* devient *la danse* en se dépouillant peu à peu de son identité de personne (*strophes 1, 3, 5*) : passage de l'individu à l'essence.
- Le poème est dominé par ses mouvements circulaires qui tantôt repoussent, tantôt attirent (accumulation d'images en lien avec le mouvement : v.12 : « *lo que avientan sus brazos* », v.19 : « *de pies voladores* », v.21 : « *la tornada* », v.44 : « *torbellino* »).
- Les trois dernières strophes insistent sur le lien qui s'établit entre l'artiste et son public (apparition du « *nosotros* », v.33, anticipé par le « *no le den* » du vers 29 ?)

Le jury a attendu des candidats qu'ils repèrent qu'il s'agit dans ce poème d'une réflexion sur l'art et non de la description d'une danseuse.

Document C : témoignage autobiographique d'une déficiente auditive.

-Texte écrit au fil de la plume, sans grand intérêt au niveau de la forme.

-Texte construit sur l'opposition « je (nous)/ils (la société, les autres) » : les handicapés sont positionnés en tant que victimes d'une société qui les empêche de se réaliser.

Mettre en lien le dossier avec une notion du programme :

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

Notion : **Lieux et forme du pouvoir** (cf. programme du cycle terminal : « Le pouvoir est à la fois source de l'intégration politique, sociale et personnelle et révélateur des tensions et des conflits au sein du groupe. Le pouvoir s'exerce à travers un ensemble de relations complexes subies ou acceptées, souvent intériorisées. Le pouvoir implique aussi des contre-pouvoirs : comment limite-t-on le pouvoir, comment lui résiste-t-on ? »)

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

Proposition de problématique : Dans quelle mesure le regard des autres, la société influent-ils sur les possibilités de réalisation personnelle?

Ont été valorisées les propositions qui permettaient de dépasser la thématique du handicap et de l'intégration.

Objectifs d'apprentissage:

Se cultiver : découverte de Gabriela Mistral et de David Trueba ; rappel du contexte politique en lien avec la dictature chilienne ; sensibilisation aux variations linguistiques (espagnol du Chili)...

Développer des outils d'accès au sens : analyse de l'image, de procédés d'écriture.

Réfléchir : faire prendre conscience de l'influence du regard des autres et de la société sur la réalisation personnelle, professionnelle, artistique...d'un individu.

Communiquer : (Descripteurs de capacité niveau B2, cf. fiches de descripteurs de capacité du programme du cycle terminal)

CO (Doc. A) → suivre avec un certain effort une grande partie de ce qui est dit dans une longue conversation.

CE (Doc. B) → parcourir un texte long et complexe et en relever les points pertinents.

POUR

EOC → exprimer avec finesse et précision des sentiments, une opinion personnelle ; développer une argumentation claire, nuancée et enchaîner les arguments avec logique.

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

Classe destinataire : cycle terminal, classe de terminale LV1 ou LV2 langue approfondie en raison de :

- la cohérence avec les descripteurs de capacité (B2 tant en réception qu'en production pour les documents A et B).
- la complexité de certains documents.
- l'approfondissement de la réflexion qu'ils impliquent (possibilité de travail en interdisciplinarité avec le professeur de philosophie).

Ordre d'étude des documents :

Support C : intéressant pour une découverte de thématique car il correspond à une réalité concrète et accessible aux élèves. Ce document permettra par ailleurs de faire le lien avec le document A par le biais de la réflexion finale (« *una discapacidad no es incapacidad* »).

Support A : il s'agit du seul document intégrant à la fois la thématique du handicap et celle de l'expression artistique ; par ailleurs, son degré de complexité le rend abordable et permet d'introduire l'univers du poème de Gabriela Mistral.

Support B : pré-requis et anticipation des difficultés (lexique, figures, formes poétiques...).
Ont été valorisées les prestations qui ont pris ce point en compte. Il était en effet peu réaliste d'envisager une analyse exhaustive du poème.

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...).**

Exemples de tâches proposées (en cohérence avec les activités langagières choisies):

Tâche 1 (CE → EOC) : proposer le document C pour un repérage d'informations (éléments biographiques, sentiments ressentis par la jeune femme...) pour, en classe, être capable de commenter des phrases du type : « *por más que nos capacitemos siempre hay discriminación* » (l.11) ; « *cada presentación es una desilusión más* » (l.17)...

Tâche 2 (CO → EOC) : après avoir travaillé sur le document A, proposer le dernier paragraphe du document C en évaluation formative en leur donnant la consigne suivante : dans quelle mesure la séquence filmique nous permet d'illustrer cette citation ?

Exemple de tâche complexe (CE → EOC) : Analyser la première strophe du poème (classe entière) à partir des éléments relatifs à la « perte » (v.2 : « *la danza del perder cuanto tenía* », v.3 : « *deja caer todo lo que elle había* », v.8 : « *como quien deja* ») pour faire dire aux élèves que le poète assimile la danse à une libération, puis, dans un second temps, répartir par binôme les strophes du poème et faire travailler les élèves à partir de différents champs lexicaux (violence, liberté, mouvement) pour qu'ils **reformulent** ce qu'ils ont compris et qu'ils accèdent au sens global du poème lors de la mise en commun...

Evaluer

Proposition d'évaluation :

EOC → dans la perspective du baccalauréat :

- inviter les élèves à évoquer des exemples qui leur sont familiers d'activités (artistiques, sportives...) permettant l'épanouissement personnel pour mesurer leur capacité à

- s'approprier la réflexion menée sur le corpus du dossier.
- En quoi les documents étudiés permettent-ils d'illustrer la notion Lieux et formes du pouvoir ?

Prolonger, élargir

Réflexion sur le rôle de l'art, collaboration avec le professeur de philosophie.

AGREGATION INTERNE D'ESPAGNOL**SESSION 2013****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 : 2 documents.*****Document A** : Un extrait du film de David Trueba, ***Soldados de Salamina***, 2003**Document B** : Isabel Allende, ***La casa de los espíritus***, Plaza & Janés Editores, S.A, 1995, p. 386-390**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**

Une jeune professeure écrit le mot « Héroé » au tableau et parle tout en distribuant des feuilles à ses élèves.

“¿Qué es para vosotros un héroe? ¿Alguien que no se equivoca nunca? ¿O alguien que tiene el coraje y el instinto de la virtud? ¿O a lo mejor, alguien que no se equivoca justo en el único momento en que uno no puede equivocarse? ¿Es el héroe un superhombre o es sólo un hombre corriente? ¿O a lo mejor es alguien cuyo comportamiento es ciego y arriesgado? ¿O como dijo John Le Carré hay que tener temple de héroe para ser sencillamente una persona decente?

Quiero que escribáis sobre eso. Lo que os venga a la cabeza. Lo que os sugiera.”

Voix off d'un élève. Plan d'ensemble du professeur en train de lire une rédaction.

“Yo no sé muy bien lo que es un héroe. Pero sé que una vez conocí a uno...”.

Extrait du film de David Trueba, ***Soldados de Salamina***, 2003

Document B

[Palacio de la Moneda, Santiago de Chile, 11 de septiembre de 1973]

En el transcurso de la siguiente hora llegaron algunos ministros y dirigentes políticos del gobierno y comenzaron las negociaciones telefónicas con los insurrectos para medir la magnitud de la sublevación y buscar una solución pacífica. Pero a las nueve y media de la mañana las unidades aunadas del país estaban al mando de militares golpistas. En los cuarteles había comenzado la purga de los que permanecían leales a la Constitución. El general de los carabineros ordenó a la guardia del Palacio que saliera, porque también la policía acababa de plegarse al Golpe.

–Pueden irse, compañeros, pero dejen sus armas– dijo el Presidente.

Los carabineros estaban confundidos y avergonzados, pero la orden del general era terminante. Ninguno se atrevió a desafiar la mirada del jefe de Estado, depositaron sus armas en el patio y salieron en fila, con la cabeza gacha. En la puerta uno se volvió.

–Yo me quedo con usted, compañero Presidente– dijo.

A media mañana fue evidente que la situación no se arreglaría con el diálogo y empezó a retirarse casi todo el mundo. Sólo quedaron los amigos más cercanos y la guardia privada. Las hijas del Presidente fueron obligadas por su padre a salir. Tuvieron que sacarlas a la fuerza y desde la calle podían oír sus gritos llamándolo. En el interior del edificio quedaron alrededor de treinta personas atrincheradas en los salones del segundo piso, entre quienes estaba Jaime. Creía encontrarse en medio de una pesadilla. Se sentó en un sillón de terciopelo rojo, con una pistola en la mano, mirándola idiotizado. No sabía usarla. Le pareció que el tiempo transcurría muy lentamente, en su reloj sólo habían pasado tres horas de ese mal sueño. Oyó la voz del Presidente que hablaba por radio al país. Era su despedida.

“Me dirijo a aquellos que serán perseguidos, para decirles que yo no voy a renunciar: pagaré con mi vida la lealtad del pueblo. Siempre estaré junto a ustedes. Tengo fe en la patria y su destino. Otros hombres superarán este momento y mucho más temprano que tarde se abrirán las grandes alamedas por donde pasará el hombre libre, para construir una sociedad mejor. ¡Viva el pueblo! ¡Vivan los trabajadores! Éstas serán mis últimas palabras. Tengo la certeza de que mi sacrificio no será en vano.”

El cielo comenzó a nublarse. Se oían algunos disparos aislados y lejanos. En ese momento el Presidente estaba hablando por teléfono con el jefe de los sublevados, quien le ofreció un avión militar para salir del país con toda su familia. Pero él no estaba dispuesto a exiliarse en algún lugar lejano donde podría pasar el resto de su vida vegetando con otros mandatarios derrocados, que habían salido de su patria entre gallos y medianoche.

–Se equivocaron conmigo, traidores. Aquí me puso el pueblo y sólo saldré muerto– respondió serenamente.

Entonces oyeron el rugido de los aviones y comenzó el bombardeo. Jaime se tiró al suelo con los demás, sin poder creer lo que estaba viviendo, porque hasta el día anterior estaba convencido de que en su país nunca pasaba nada y hasta los militares respetaban la ley. Sólo el Presidente se mantuvo en pie, se acercó a una ventana con una bazooka en los brazos y disparó hacia los tanques de la calle. Jaime se arrastró hasta él y lo tomó de las pantorrillas para obligarlo a agacharse, pero el otro le soltó una palabrota y se mantuvo de pie. Quince minutos después ardía todo el edificio y adentro no se podía respirar por las bombas y el humo. Jaime gateaba entre los muebles rotos y los pedazos de cielo raso que caían a su alrededor como una lluvia mortífera, procurando dar auxilio a los heridos, pero sólo podía ofrecer consuelo y cerrar los ojos a los muertos. En una súbita pausa del tiroteo, el Presidente reunió a los sobrevivientes y les dijo que se fueran, que no quería mártires ni sacrificios inútiles, que todos tenían una familia y tendrían que realizar una importante tarea

después. “Voy a pedir una tregua para que puedan salir”, agregó. Pero nadie se retiró. Algunos temblaban, pero todos estaban en aparente posesión de su dignidad. El bombardeo fue breve, pero dejó el Palacio en ruinas. A las dos de la tarde el incendio había devorado los antiguos salones que habían servido desde tiempos coloniales, y sólo quedaba un puñado de hombres alrededor del Presidente. Los militares entraron al edificio y ocuparon todo lo que quedaba de la planta baja. Por encima del estruendo escucharon la voz histérica de un oficial que les ordenaba rendirse y bajar en fila india y con los brazos en alto. El Presidente estrechó la mano a cada uno. “Yo bajaré al final”, dijo. No volvieron a verlo con vida.

Jaime bajó con los demás. En cada peldaño de la amplia escalera de piedra había soldados apostados. Parecían haber enloquecido. Pateaban y golpeaban con las culatas a los que bajaban, con un odio nuevo, recientemente inventado, que había florecido en ellos en pocas horas. Algunos disparaban sus armas por encima de las cabezas de los rendidos. Jaime recibió un golpe en el vientre que lo dobló en dos y cuando pudo enderezarse, tenía los ojos llenos de lágrimas y los pantalones tibios de mierda. Siguieron golpeándolos hasta la calle y allí les ordenaron acostarse boca abajo en el suelo, los pisaron, los insultaron hasta que se le acabaron las palabrotas del castellano y entonces le hicieron señas a un tanque. Los prisioneros lo oyeron acercarse, estremeciendo el asfalto con su peso de paquidermo invencible.

–¡Abran paso, que les vamos a pasar con el tanque por encima a estos huevones!– gritó un coronel.

Jaime atisbó desde el suelo y creyó reconocerlo, porque le recordó a un muchacho con quien jugaba en Las Tres Marías cuando él era joven. El tanque pasó resoplando a diez centímetros de sus cabezas entre las carcajadas de los soldados y el aullido de las sirenas de los bomberos. A lo lejos se oía el rumor de los aviones de guerra. Mucho rato después separaron a los prisioneros en grupos, según su culpa, y a Jaime lo llevaron al Ministerio de Defensa, que estaba convertido en cuartel. Lo obligaron a avanzar agazapado, como si estuviera en una trinchera, lo llevaron a través de una gran sala, llena de hombres desnudos, atados en filas de diez, con las manos amarradas en la espalda, tan golpeados, que algunos no podían tenerse en pie y la sangre corría en hilos sobre el mármol del piso. Condujeron a Jaime al cuarto de las calderas, donde había otras personas de pie contra la pared, vigiladas por un soldado lívido que se paseaba apuntándolos con su metrallera. Allí pasó mucho rato inmóvil, parado, sosteniéndose como un sonámbulo, sin acabar de comprender lo que estaba sucediendo, atormentado por los gritos que se escuchaban a través del muro. Notó que el soldado lo observaba. De pronto bajó el arma y se acercó.

–Siéntese a descansar, doctor, pero si yo le aviso, párese inmediatamente– dijo en un murmullo, pasándole un cigarrillo encendido–. Usted operó a mi madre y le salvó la vida.

Jaime no fumaba, pero saboreó aquel cigarrillo aspirando lentamente. Su reloj estaba destrozado, pero por el hambre y la sed, calculó que ya era de noche. Estaba tan cansado e incómodo en sus pantalones manchados, que no se preguntaba lo que iba a sucederle. Empezaba a cabecear cuando el soldado se aproximó.

– Párese, doctor –le susurró–. Ya vienen a buscarlo. ¡Buena suerte!

Un instante después entraron dos hombres, le esposaron las muñecas y lo condujeron donde un oficial que tenía a su cargo el interrogatorio de los prisioneros. Jaime lo había visto algunas veces en compañía del Presidente.

–Sabemos que usted no tiene nada que ver con esto, doctor –dijo–. Sólo queremos que aparezca en la televisión y diga que el Presidente estaba borracho y que se suicidó. Después lo dejo irse a su casa.

–Haga esa declaración usted mismo. Conmigo no cuenten, cabrones– respondió Jaime.

Lo sujetaron de los brazos. El primer golpe le cayó en el estómago. Después lo levantaron, lo aplastaron sobre una mesa y sintió que le quitaban la ropa. Mucho después lo sacaron inconsciente del Ministerio de Defensa. Había comenzado a llover y la frescura del agua y del aire lo reanimaron. Despertó cuando lo subieron a un autobús del ejército y lo

dejaron en el asiento trasero. A través del vidrio observó la noche y cuando el vehículo se puso en marcha, pudo ver las calles vacías y los edificios embanderados. Comprendió que los enemigos habían ganado y probablemente pensó en Miguel. El autobús se detuvo en el patio de un regimiento, allí lo bajaron. Había otros prisioneros en tan mal estado como él. Les ataron los pies y las manos con alambres de púas y los tiraron de bruces en las pesebreras. Allí pasaron Jaime y los otros dos días sin agua y sin alimento, pudriéndose en su propio excremento, su sangre y su espanto, al cabo de los cuales los transportaron a todos en un camión hasta las cercanías del aeropuerto. En un descampado los fusilaron en el suelo, porque no podían tenerse de pie, y luego dinamitaron los cuerpos. El asombro de la explosión y el hedor de los despojos quedaron flotando en el aire por mucho tiempo.

Isabel Allende, ***La casa de los espíritus***, Plaza & Janés Editores, S.A, 1995, p. 386-390.

AGREGATION INTERNE D'ESPAGNOL**SESSION 2013****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** : la bande-annonce de la série de Carlos Moreno, *Pablo Escobar, el Patrón del Mal*, Caracol TV, 2012**Document B** : Juan Gabriel Vásquez, *El ruido de las cosas al caer*, Alfaguara, 2011, p. 18-19**Document C** : un article de presse de [Verónica Calderón](#) intitulé *Los hipopótamos de Pablo Escobar*, Cartagena de Indias, *El País*, 1 de marzo de 2011**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

“Estamos convencidos de que su trabajo no solamente es importante para la causa sino también para el país. Muchísimas gracias.”

Dicen que Pablo Escobar les pagaba a sus sicarios un millón de pesos por policía muerto. Usted ¿qué cree?

Dicen que Pablo Escobar gastaba al mes ciento cincuenta millones de pesos en cauchos para organizar sus fajos de dólares. Usted ¿qué cree?

Dicen que Pablo Escobar gastó más de cinco mil millones de pesos en gasolina para llevar y traer a su amante en su jet privado. Usted ¿qué cree?

Dicen que Pablo Escobar construyó un sistema de túneles en las alcantarillas de la ciudad para huir de la policía. Usted ¿qué cree?

Bande-annonce de la série de Carlos Moreno, *Pablo Escobar, el Patrón del Mal*, Caracol TV, 2012

Document B

Por esos días mi ciudad comenzaba a desprenderse de los años más violentos de su historia reciente. No hablo de la violencia de cuchilladas baratas y tiros perdidos, de cuentas que se saldan entre traficantes de poca monta, sino la que trasciende los pequeños resentimientos y las pequeñas venganzas de la gente pequeña, la violencia cuyos actores son colectivos y se escriben con mayúscula: el Estado, el Cartel, el Ejército, el Frente. Los bogotanos nos habíamos acostumbrado a ella, en parte porque sus imágenes nos llegaban con portentosa regularidad desde los noticieros y los periódicos; ese día, las imágenes del más reciente atentado habían empezado a entrar, en forma de boletín de última hora, por la pantalla del televisor. Primero vimos al periodista que presentaba la noticia desde la puerta de la clínica del Country, después vimos una imagen del Mercedes acribillado –a través de la ventana destrozada se veía el asiento trasero, los restos de cristales, los brochazos de sangre seca–, y, al final, cuando ya los movimientos habían cesado en todas las mesas y se había hecho el silencio y alguien había pedido a gritos que le subieran el volumen al aparato, vimos, encima de las fechas de su nacimiento y de su muerte todavía fresca, la cara en blanco y negro de la víctima. Era el político conservador Álvaro Gómez, hijo de uno de los presidentes más controvertidos del siglo y él mismo candidato a la presidencia más de una vez. Nadie preguntó por qué lo habrían matado, ni quién, porque esas preguntas habían dejado de tener sentido en mi ciudad, o se hacían de manera retórica, sin esperar respuesta, como única manera de reaccionar ante la nueva cachetada. No lo pensé en ese momento, pero esos crímenes (magnicidios, los llamaba la prensa: yo aprendí muy pronto el significado de la palabrita) habían vertebrado mi vida, o la puntuaban como las visitas impredecibles de un pariente lejano. Yo tenía catorce años esa tarde de 1984 en que Pablo Escobar mató o mandó matar a su perseguidor más ilustre, el ministro de Justicia Rodrigo Lara Bonilla (dos sicarios en moto, una curva de la calle 127). Tenía dieciséis cuando Escobar mató o mandó matar a Guillermo Cano, director de *El Espectador* (a pocos metros de las instalaciones del periódico, el asesino le metió ocho tiros en el pecho). Tenía diecinueve y ya era un adulto, aunque no había votado todavía, cuando murió Luis Carlos Galán, luego las ráfagas de metrallera, luego el cuerpo desplomándose sobre la tarima de madera, cayendo sin ruido o su ruido oculto por el bullicio del tumulto y por los primeros gritos. Y poco después fue lo del avión del Avianca, un Boeing 727-21 que Escobar hizo estallar en el aire –en algún lugar del aire que hay entre Bogotá y Cali– para matar a un político que ni siquiera estaba en él.

Juan Gabriel Vásquez, *El ruido de las cosas al caer*, Alfaguara, 2011, p. 18-19.

Document C

Los hipopótamos de Pablo Escobar

El documental 'Pablo's hippos', del colombiano Antonio von Hildebrand, explora el legado más absurdo que dejó el narcotraficante.

Más de 30 hipopótamos vagan libremente por Colombia y a su paso dañan cultivos, rompen cercas, matan ganado y asustan a campesinos. Y el responsable es un viejo dolor de cabeza para el pueblo colombiano: el fallecido narcotraficante Pablo Escobar. "De todos los problemas que trajo al país, es quizá el último que le faltaba a Colombia: una peste de hipopótamos que andan flotando en el agua por todas partes, que andan libremente y nadie puede controlar", asegura el director colombiano Antonio von Hildebrand, que presenta en el Festival Internacional de Cine de Cartagena de Indias el documental *Pablo's hippos (Los hipopótamos de Pablo)*, respaldado por Sundance Channel y la BBC. Cuenta la historia del legado más absurdo de Pablo Escobar, y de ahí parte para contar la vida del narcotraficante que tanto dolor causó en Colombia. [...]

A la muerte de Escobar, en diciembre de 1993, Hacienda Nápoles fue saqueada y los animales que no murieron fueron robados, transportados al zoológico y hasta cocinados en algunos casos. No fue el caso de los hipopótamos. La pareja original tuvo una nutrida descendencia y actualmente se calcula que, solo en los alrededores de Hacienda Nápoles (en Puerto Victoria, a las orillas del río Magdalena y a 100 kilómetros de Medellín), aún viven una veintena de ellos. Su presencia se promociona en la página web de la propiedad, confiscada por el Gobierno, y que ahora funciona como un parque de diversiones. [...]

Pablo's hippos recuerda que los hipopótamos que pasean por Colombia son un añadido más a una larga lista de absurdos y sinsentidos que Escobar causó en su país. Responsable de miles de asesinatos y una violencia inaudita en Colombia, el capo se veía como un Robin Hood moderno que construía estadios, iglesias y repartía dinero a manos llenas en los barrios bajos de Medellín. Un hombre profundamente querido por sus subalternos –"El que moría por Pablo Escobar moría feliz", recuerda en el documental el jefe de sus sicarios, John Jairo Velázquez Vázquez, alias *Popeye*–, convencido de que el día en que la droga fuera legal sería dueño de su propia marca (Cocaína Escobar, se llamaría) y que, en un alarde de cinismo, anunció que se entregaba, pero bajo sus condiciones. Se construyó una lujosa *cárcel*, donde organizó fiestas, orgías y nuevos crímenes, y de donde *escapó* en julio de 1992 sin disparar un tiro, frente a las narices de cientos de soldados, cuando se enteró de que sería trasladado. "En Colombia desarrollamos una tolerancia anormal al absurdo", afirma Von Hildebrand.

"Lo que quise es tomar la marca más absurda que nos dejó el narco para hablar de todo lo que nos había pasado. Y descubrí que los narcotraficantes tienen similitudes con los hipopótamos, o al menos Pablo Escobar las tenía. Son gorditos, lampiños, extremadamente agresivos, no particularmente inteligentes pero muy fuertes, y todo lo que hacen es por territorio y por hembras", reflexiona. Von Hildebrand enumera las similitudes: "Cuando el líder de la manada es viejo, llega otro y lo mata para tomar el liderazgo, como los narcos. Matan de inmediato a cualquiera que se les cruce en el camino, como los narcos. Son paranoicos, como los narcos. En Colombia no tenemos al elefante en el cuarto, es el hipopótamo en el cuarto. Y si lo sacamos nadie los va a querer. Estamos rodeados de hipopótamos, se están reproduciendo y tenemos que hacer algo al respecto".

AGREGATION INTERNE D'ESPAGNOL**SESSION 2013****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 article de presse d'Alberto Lati, tiré du site *Milenio*, 13 de diciembre de 2008

Document B : Un article de presse et une photographie tirés du site vénézuélien *Noticias 24*, 07 de agosto de 2012

Document C : Javier Marías, *Salvajes y sentimentales, Letras de futbol*, edición Debolsillo, 2000, p 113-114

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.

[4 pages numérotées de 1/4 à 4/4]

Document A

Barcelona-Madrid o el pesado siglo veinte español

El fino fútbol del Barcelona se enfrenta este fin de semana al tormentoso Real Madrid: un nuevo capítulo en el mayor choque del balompié ibérico.

Encuentro que supone división de opiniones en bares desde Bangkok hasta Lima, pasando por El Cairo o Sydney; cotejo seguido por multitudes en más de cien países; partido cargado de nociones regionalistas, culturales, lingüísticas e históricas; juego que divide y reivindica, que hace supurar heridas de imposible cicatrización.

Hablar del duelo entre blaugranas y merengues² supone inevitablemente remitirse a conceptos no meramente futbolísticos o deportivos. El siglo veinte español con todas sus complejidades –monarquía derrocada, Guerra Civil, represiva dictadura, vuelta a la democracia, regiones e idiomas en pugna– tiene completo reflejo en el derby de la península hispana.

El nombre de Santiago Bernabéu suele ser asociado en primera instancia al estadio madridista y en segundo término al máximo directivo blanco durante épocas gloriosas. Sin embargo, las inclinaciones políticas del presidente Bernabéu determinaron en buena medida lo que sería uno de los más turbulentos clásicos del balompié mundial. En múltiples entrevistas reconoció con orgullo haber sido parte del ejército franquista que tomó Cataluña. Nunca escatimó en descalificaciones a los habitantes de dicha región (por ejemplo, “quiero y admiro a Cataluña a pesar de los catalanes”) y en plena dictadura permitió que la institución merengue fuera utilizada como arma publicitaria del Generalísimo.

Para comprender tan peculiar rivalidad, debemos añadir al comportamiento de Bernabéu lo que explicara Manuel Vázquez Montalbán, celebrado escritor catalán: “la significación del Barcelona se debe a las desgracias históricas de Cataluña desde el siglo XVII, en perpetua guerra civil armada o metafórica con el estado español”.

La enemistad del cuadro blaugrana con el aparato político español es tan añeja como el equipo mismo y posee un capítulo ilustrativo en cada etapa de la historia ibérica.

Ya en 1908 el fundador del club Barcelona, el suizo Hans Gamper (luego rebautizado catalanamente como Joan) apoyaba toda propuesta de autonomía para la región catalana. Quince años después, la dictadura de Primo de Ribera clausuró el equipo por silbidos al himno español. En 1936, al inicio de la Guerra Civil, el presidente del club, Josep Sunyol, fue fusilado por tropas franquistas. En 1939, tras el conflicto armado, el gobierno militar decidió que el “nuevo” Barcelona jugara su primer cotejo con el uniforme de la selección española e intentó sin éxito cambiar el nombre de la institución por el de “España”. Mientras colapsaba Franco, las elecciones a la presidencia del club fueron los primeros actos públicos que autorizaron discursos en catalán, aunque desde mucho antes el estadio Camp Nou se había convertido en el único sitio en el que se hablaba este idioma prohibido y en el que la resistencia antifranquista aprovechaba los partidos para distribuir en las gradas propaganda contra el tirano.

Jordi Puyol, quien se convertiría en el más importante político de la región en las últimas décadas, llegó a plantear que debían politizarse los logros del equipo “dada la importancia que tiene el FC Barcelona como representante de Barcelona y de Cataluña en el ambiente futbolístico, y dadas las inmensas posibilidades de hacer país por medio de él”. [...].

En el 2003 se creó el concepto “país deportivo” en una cumbre realizada, tenía que ser, en Barcelona; el siguiente paso para los catalanes no ha sido posible y difícilmente lo será: que Cataluña dispute eliminatorias y aspire a jugar los mayores eventos internacionales.

Toda esa controversia se revive por el simple motivo del derby: las ideas opuestas, el antecedente que enfrenta, los rencores políticos y sociales que brotan mediante el fútbol.

² *Blaugranas y Merengues*: Apodosos debidos al color de las camisetas de los jugadores

Barcelona y Madrid, con sus planteles cosmopolitas, con sus presupuestos llenos de ceros, con sus escudos posicionados como marcas globales, intentan aferrarse a su historia e incluso lucrar con ella: los blancos con el equipo todopoderoso que se sabía superior al mundo, para gloria y gracia de España; los blaugranas con su cuadro sufrido y victimista que representaba a una cultura oprimida.

Difícil pedirles que se limiten a aquello de hacer goles y evitar los del contrario.

Alberto Lati, *Milenio*, 13 de diciembre de 2008

Document B

Foto: Prensa Miraflores

El esgrimista bolivarenses Rubén Limardo hizo historia en el deporte venezolano al ganar, el pasado 1 de agosto, la medalla de oro en la especialidad de la espada en los Juegos Olímpicos de Londres 2012, tras vencer en una vibrante final al noruego Bartosz Piasecki, con marcador final de 15-10.

El esgrimista fue recibido por el Presidente de la República en el Palacio de Miraflores. Allí Chávez le ofreció un efusivo abrazo al campeón olímpico, quien no dejó de sonreír. **Vestido con los colores patrios y con la medalla dorada en el pecho, Limardo recibió de manos del presidente Hugo Chávez la Orden Libertadores y Libertadoras de Venezuela.** “Es un honor para mí haber condecorado, en nombre de todo el pueblo, a nuestro campeón olímpico con la Orden de los Libertadores”, dijo Chávez. “A mí se me ocurrió esto, porque un gran esgrimista que nosotros tuvimos, medalla de oro 1 y 100 veces se llamó Simón Bolívar, un gran esgrimista, peleaba con la zurda y con la derecha”, agregó Chávez. [...]. **La emoción en el ambiente fue palpable, pero el punto culminante de la jornada fue definitivamente la entrega de la réplica de la Espada del Libertador**, por lo que el presidente Chávez decidió convocar a cadena de radio y televisión. Así, todo el país pudo ver a Limardo recibir la espada de manos del Presidente de la República. Limardo, vestido de Venezuela y con toda su familia junto a él, fue el centro de los honores.



En un breve discurso ofrecido luego de recibir la condecoración y la réplica de la Espada de Bolívar, Limardo agradeció al gobierno, a Chávez y a todo el país que lo acompañó y celebró su triunfo. “Hay que reconocer que después de ocho años viviendo en Polonia y Venezuela, **esto se debe al apoyo que le ha dado el Presidente al deporte**, por eso le agradezco, esto lo hice posible gracias a él”.

“Sueñen con los pies sobre la tierra. Estas son palabras de mi madre que siempre me enseñó desde chiquito que si vamos a soñar, soñemos en grande. Y hay que soñar con los pies sobre la tierra porque sabemos que mientras más tenemos, más debemos ayudar a los que están abajo”, agregó.

El teatro Teresa Carreño y todo el país escucharon atentos el discurso de Limardo, quien dijo: “Comparto esta medalla con todos ustedes que sintieron y me enviaron todas esas energías positivas durante la competencia, y derrocharon lágrimas de victoria. Gracias a toda Venezuela y a todo este equipo deportivo. Los quiero mucho, estoy orgulloso de ser venezolano. ¡Corazón venezolano!”

Así, anunció que la réplica de la espada la dejará en su natal estado Bolívar para que todos tengan la oportunidad de verla.

“Algo muy importante que me acaba de recordar el Presidente: **mi espada la voy a dejar en la casa de Simón Bolívar, en el estado Bolívar, porque de verdad ahí es donde merece estar** para que todas las personas que lleguen y visiten ese lugar conozcan la espada que esta vez me la dieron a mí”.

Noticias24, Caracas, 07 de agosto de 2012.

Document C

El club de mis amores

Que el club de mis amores de infancia lo siga siendo de mi edad adulta no significa que yo sea ciego a sus defectos. (...) Un buen número de sus seguidores son lo peor de nuestra sociedad, con sus cánticos y símbolos racistas y nazis y sus banderas franquistas, que no españolas. Deberían saber estos iletrados, por cierto, que han metido la pata hasta el fondo al hacerse hinchas del Real Madrid. Como es sabido por los que tienen memoria y ha recordado hasta hace muy poco un resabiado periodista que se las da mucho de “rojo”, la gente de izquierdas y la republicana, los derrotados de la guerra civil, preferían al Madrid sobre el Atlético, pese al adjetivo “Real” aparentemente contradictorio. El Madrid llevaba en su nombre el de la ciudad asediada y bombardeada, mientras que el Atlético Aviación (como se llamaba en sus orígenes el Atleti) era el equipo de los pilotos franquistas, justamente de los que se habían dedicado a bombardear la ciudad con saña. Entre nuestros jugadores ha habido no pocos “rojillos”, como del Bosque, o el portero Miguel Ángel o Breitner el abisinio o Pardeza o Valdano, y sólo los triunfos europeos de los años cincuenta y sesenta hicieron que el régimen dictatorial, con su oportunismo, se aproximara a él, no a la inversa. Que lo sepan pues así los ultras: apoyan al equipo que fue de los perdedores bélicos, más vale que se inscriban todos en el Frente Atlético.

Javier Marías, *Salvajes y sentimentales, Letras de fútbol*, edición Debolsillo, 2000, p 113-114.