



Concours du second degré

Rapport de jury

Concours : Agrégation interne

Section : Espagnol

Session 2015

Rapport de jury présenté par :

Mme Caroline PASCAL,
présidente

AVEC LA COLLABORATION DE :

- Christine LAVAIL, Ina SALAZAR (vice-présidentes),
- Yann PERRON (secrétaire général),

- Marianne BLOCH-ROBIN pour l'épreuve de composition,
- Thomas FAYE, Pascal GOSSET pour l'épreuve de thème,
- Nathalie BOISSIER, Brigitte DEL CASTILLO pour l'épreuve de version et la justification des choix de traduction,
- Jeannette GARCIA VILA, Maria GOMEZ pour l'épreuve de préparation d'un cours,
- Catherine HEYMANN pour l'épreuve d'explication de texte,
- Philippe REYNÉS pour l'épreuve de thème oral.

SOMMAIRE

• Composition du jury	p. 4
• Modalités des épreuves	p. 5
• Remarques générales	p. 6
• Bilan de l'admissibilité	p. 10
• Bilan de l'admission	p. 12
• Epreuve de composition	p. 14
• Epreuve de thème	p. 32
• Epreuve de version et justification des choix de traduction	p. 39
• Bibliographie pour l'épreuve de traduction	p. 48
• Epreuve de préparation d'un cours	p. 50
• Sujets de l'épreuve de préparation d'un cours	p. 61
• Epreuve d'explication de texte	p. 76
• Epreuve de thème oral	p. 85
• Programme de la session 2016	p. 91

COMPOSITION DU JURY

Directoire	Qualité	Académie d'origine
PASCAL Caroline présidente	Inspecteur général de l'Éducation nationale	Paris
LAVAIL Christine vice-présidente	Maître de Conférences	Versailles
SALAZAR Ina vice-présidente	Professeur des Universités	Caen
PERRON Yann secrétaire général	Inspecteur pédagogique régional	Rouen
Membres du jury		
ALQUIER Marie-Carmen	PRAG	Versailles
BLOCH-ROBIN Marianne	Maître de Conférences	Lille
BOISSIER Nathalie	Professeur agrégé CPGE	Lille
BOYER Christian	Professeur agrégé CPGE	Paris
BREYSSE-CHANET Laurence	Professeur des Universités	Paris
CUENCA Marta	Professeur agrégé CPGE	Bordeaux
DEBLEDS Xavier	Professeur agrégé	Bordeaux
DEL CASTILLO Brigitte	Professeur agrégé CPGE	Strasbourg
DIAZ BLANCO Alberto	Professeur agrégé	Besançon
DISERVI Carine	Professeur agrégé	Montpellier
ESTEVE Raphaël	Professeur des Universités	Bordeaux
FAYE Thomas	Maître de Conférences	Limoges
GARCES Marie-Thérèse	Inspecteur pédagogique régional	Montpellier
GOMEZ Alejandro	Maître de Conférences	Lille
GOMEZ María	Inspecteur pédagogique régional	Créteil
GOSSET Pascal	Professeur agrégé CPGE	Créteil
HERNANDEZ Sandra	Professeur des Universités	Lyon
HEYMANN Catherine	Professeur des Universités	Versailles
LARRUE Christophe	Maître de Conférences	Paris
LENOIR Pascal	Maître de Conférences	Nantes
LUCIEN Renée	Maître de Conférences	Paris
LYVET Caroline	Maître de Conférences	Lille
MARTOS Elise	PRAG	Bordeaux
MENARD Béatrice	Maître de Conférences	Versailles
MERLO Philippe	Professeur des Universités	Lyon
OROBITG Christine	Professeur des Universités	Aix-Marseille
PARISOT Fabrice	Professeur des Universités	La Réunion
PELOILLE Manuelle	Professeur des Universités	Nantes
REYNÉS Philippe	Maître de Conférences	Amiens
RUAUD Olivier	Professeur agrégé	Montpellier
SABBAH Jacqueline	Maître de Conférences	Paris
VILA Jeannette	Professeur agrégé	Montpellier

MODALITÉS DES ÉPREUVES

Arrêté du 21-2-2001

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

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.

(Publié au BO n° 12 du 22-03-2001)

REMARQUES GÉNÉRALES

Avant d'entrer dans le détail des commentaires et des recommandations, il convient de tirer un rapide bilan de cette session à partir des quelques données chiffrées. Pour cette session 2015, les barres d'admissibilité se situent à 11,25 pour le public et à 9,25 pour le privé et les barres d'admission à 10,21 pour le public et à 9 pour le privé. Ces résultats s'inscrivent parfaitement dans la continuité de ceux qui étaient présentés pour les sessions précédentes, ce qui témoigne fort heureusement de la manière dont ce nouveau jury s'est inscrit dans la filiation du précédent.

S'il est bon de voir que pour l'agrégation interne publique, on assiste à une tendance régulière à la hausse des barres d'admissibilité comme d'admission que vient encore confirmer cette session, il est surtout rassurant de voir que l'agrégation du privé retrouve des résultats proches de ceux de 2012, avant le passage de 5 à 10 postes. Il faut sans doute y voir là une préparation plus rigoureuse des candidats et une meilleure appréhension du niveau requis pour ce concours. Reste une différence notable entre les résultats des candidats du public et ceux du privé dont une part doit pouvoir être attribuée à la différence de leur nombre global. Enfin, une dernière remarque s'impose : l'oral fait légèrement baisser les résultats définitifs, la moyenne de celui-ci étant inférieure à celle de l'écrit. Or, nous tenons à rappeler aux candidats à venir que les coefficients sont de 2 à l'écrit et de 4 à l'oral et qu'il convient donc d'attacher la plus grande importance à l'ensemble des épreuves orales. En effet, le jury s'est étonné d'une forme évidente d'impréparation des épreuves de didactique et de thème oral, comme si les candidats envisageaient de s'y présenter avec leur seul bagage professionnel. Si le jury est bien conscient que le programme est lourd pour des candidats qui, par ailleurs, continuent d'exercer leur mission d'enseignant, il leur rappelle que l'agrégation interne suppose malgré tout une vraie réflexion menée au cours de l'année sur leur pratique pédagogique et sur leur maîtrise de la langue pour espérer le succès. Les lauréats de cette session ont su ainsi montrer une bonne connaissance des questions au programme tant à travers la composition que pour l'explication ainsi qu'un recul fructueux sur leurs pratiques de classe et une belle aisance dans les deux langues.

Après cette rapide analyse, nous souhaiterions insister sur quelques points qui sont à la fois de l'ordre du bilan et de la prospective. La composition, qui a d'ailleurs donné lieu à de belles réussites, portait sur la question de cinéma. Même si celle-ci n'est plus au programme, nous avons choisi de proposer un rapport très précis et très complet, établi par Marianne Bloch-Robin, afin de montrer aux candidats comment les supports cinématographiques peuvent être utilisés dans toute leur spécificité dans le cadre d'une question de civilisation. Si ce ne sera plus immédiatement exploitable dans la composition de la session à venir, les candidats auraient tout intérêt à lire ces recommandations avec la plus grande attention afin d'en tirer également des pistes pour l'exploitation des documents filmiques à l'oral. En effet, le jury a noté combien une majorité de candidats étaient dépourvus face à ces documents dans le cadre de la préparation du cours à l'oral, se contentant bien souvent d'énumérer les

éléments de présentation et d'en évoquer la thématique mais se montrant rarement capables d'en tirer les quelques lignes de force, les caractéristiques essentielles, d'en décrire les spécificités formelles et d'analyser le point de vue. Le rapport établi par Jeannette García Vila et María Gómez au sujet de la préparation de cours reviendra sur l'importance de bien traiter chaque document pour ce qu'il est, à la fois dans l'analyse et ensuite dans son utilisation en classe.

L'épreuve de traduction a donné lieu à des résultats légèrement déséquilibrés entre le thème et la version. Le premier, bien que d'une langue plus ancienne, ne contenait pas de difficultés considérables pour qui faisait preuve du niveau de compréhension du français attendu des candidats à l'agrégation, à la fois précis et nuancé. Il a donné lieu à de très bonnes copies. Il va de soi qu'il supposait d'apporter la plus grande attention à la syntaxe très travaillée et au registre. Les copies qui se sont vu attribuer de très mauvaises notes, ont le plus souvent fait montre de négligence dans la syntaxe et d'anachronismes ou de fautes de ton réhivitoires. La traduction est un exercice qui doit allier technique linguistique et subtilité littéraire afin de rendre à la fois la lettre et l'esprit du texte source. La version, elle, de lecture pourtant très aisée, a donné du fil à retordre à bien des candidats dans la mise en français, celui-ci étant parfois franchement maltraité. Pour les deux exercices, les rapporteurs, Thomas Faye et Pascal Gosset pour le thème, Nathalie Boissier et Brigitte Del Castillo pour la version, indiquent ainsi un certain nombre d'exemples significatifs sur lesquels les candidats ont été départagés. Pour ce qui est de la justification des choix de traduction qui portait cette année uniquement sur la version, nous devons avant tout présenter nos excuses aux candidats car le deuxième segment souligné « se lo insolentaban uno u otros » comportait une coquille qui, si elle n'entravait pas la compréhension de cette formulation familière et n'empêchait pas la traduction, rendait toute analyse impossible. Le choix a donc été fait de neutraliser cette question et d'attribuer l'ensemble des points à tous les candidats qui avaient essayé de répondre à la question. Il va de soi qu'elle n'apparaît pas non plus dans le corrigé. Nous tenons à profiter de ce rapport pour indiquer aux candidats qu'à partir de la session à venir, comme nous l'autorise l'arrêté définissant les épreuves, une question sera posée sur chacun des textes, et ce, dans un souci d'équité, afin de ne pas favoriser les francophones ou les hispanophones. Enfin, nous rappelons que la justification des faits de traduction représente 20% de la note de l'épreuve et qu'il convient donc de lui accorder toute l'importance qu'elle mérite. Afin d'aider les candidats dans leur préparation pour la session à venir, le rapport de l'épreuve donne le déroulé attendu par le jury sur chacune des questions. Nous ne saurions que leur conseiller de se préparer formellement sur cette base au cours de l'année afin de ne pas se trouver contraints à improviser le jour du concours.

Les épreuves orales méritent également quelques commentaires. La première épreuve qui consiste en l'exposé d'une préparation d'un cours a surpris le jury, comme nous l'avons déjà souligné, car les candidats, pourtant d'efficaces professionnels, ont souvent montré un manque de rigueur et de réflexion sur leur pratique, préjudiciable à leur présentation. Nous avons donc dès cette année réordonné les questions qui doivent aider le candidat à donner de la cohérence à son projet de séquence. En effet, loin d'un catalogue, d'une énumération plus ou moins réaliste d'activités diverses, il s'agit bien de construire un projet cohérent, dont

chaque activité a partie liée avec la précédente, qui s'appuie sur la spécificité de chaque document et sait l'utiliser, et dont les objectifs en termes d'acquis linguistiques, culturels et méthodologiques sont clairs pour les élèves. La part donnée à l'analyse des documents doit être à la fois efficace et mesurée. En effet, les trois heures de préparation doivent permettre aux candidats d'extraire l'essentiel des documents, leur sens général, leur construction, leur spécificité et leur intérêt. Au moment de la présentation au jury, il ne convient pas de faire une explication détaillée de chacun qui occuperait largement le temps imparti, pas non plus de se contenter d'énumérer les éléments des paratextes, mais de montrer ce qui les distingue et ce qu'il faut retenir pour chacun d'eux dans le projet envisagé. Leur exploitation doit servir ensuite le cours tout comme celui-ci doit reposer sur une analyse fine des documents jamais réduits à l'état de prétexte. Cette présentation ne doit pas excéder environ un tiers du temps de l'exposé. La deuxième partie de l'exposé qui consiste à répondre aux différentes questions telles qu'elles ont été posées cette année (voir les consignes des sujets dans ce rapport) doit faire la preuve d'objectifs clairs et construire une séquence où chaque étape s'inscrit dans une logique. Les candidats doivent faire la démonstration de leur réflexion sur le métier. En dernier lieu, nous tenons à préciser que cette épreuve qui requiert une excellente connaissance des textes officiels (listés dans ce rapport) et des programmes reposera pour la session 2016 sur les textes actuellement en vigueur et non sur ceux qui ne trouveront leur traduction concrète qu'à la rentrée 2016 (programmes de collège et définition du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture).

Pour finir, quelques mots sur la dernière épreuve orale. Catherine Heymann, secondée par les autres spécialistes des questions au programme, propose un corrigé succinct mais complet de chacun des textes qui ont été donnés aux candidats, ce qui permettra à ceux dont la performance n'a pas été à la hauteur de leurs attentes de comprendre leurs erreurs. Il s'agissait de deux textes de María Zambrano, d'un texte d'Ana García Bergua et du commentaire d'un « bando ». Il est à noter que les textes qui apparaissaient comme plus difficiles aux candidats ont au contraire donné lieu souvent à de meilleures notes que des textes réputés faciles à tort. *La tumba de Antígona*, pour ne pas la citer, a permis à certains candidats d'exprimer une sensibilité littéraire et une finesse d'analyse que le jury a toujours su valoriser. À l'inverse, *Isla de bobos* a conduit certains candidats à une paraphrase d'une grande platitude quand ils ne percevaient pas le jeu subtil et très maîtrisé de la narration. Enfin, si la technique de l'explication de texte littéraire est très majoritairement bien connue et souvent correctement maîtrisée, le commentaire du « bando » a montré que celle du commentaire de civilisation l'était beaucoup moins. Le rapport en redonne donc les grandes lignes et nous invitons les candidats à s'y reporter avec la plus grande attention car le plus souvent, les mauvaises performances sont dues à un manque de savoir-faire, à une application inappropriée des règles de l'explication littéraire à un texte dont le statut ne s'y prête aucunement. Le thème oral a subi quelques modifications dans son organisation au bénéfice des candidats, dont ils étaient avertis dès la réunion d'information. Ces modifications seront reconduites l'année prochaine. Elles consistent en un temps plus long pour prendre connaissance du texte (5min) et pour le traduire (10min), et en la possibilité offerte au jury de proposer aux candidats s'il lui reste du temps de se corriger sur quelques segments. Philippe Reynés décrit très précisément dans son rapport de l'épreuve ces nouvelles conditions de passage qui sont destinées à favoriser une

traduction plus réfléchie. Il s'agit d'une traduction semi-improvisée : il n'est donc pas question d'interprétariat, mais pas non plus d'une épreuve qui répondrait aux mêmes critères que le thème écrit et qui validerait les mêmes compétences. On jugera ici le naturel, l'authenticité, la correction de la langue du candidat dans un cadre contraint mais on n'attendra pas la même précision, la même richesse lexicale que dans l'épreuve écrite. Comme pour la justification des choix de traduction à l'écrit, cette deuxième partie de l'épreuve ne doit pas être négligée car elle représente un quart de la note finale. Or, elle demande un véritable entraînement auquel les candidats doivent se soumettre régulièrement pendant l'année s'ils veulent réussir. Pour finir, le jury tient à préciser que chaque texte fait l'objet d'un barème particulier, adapté à son niveau de difficulté particulier afin de ne pas porter préjudice à une vague de candidats par rapport à une autre.

Après cette rapide analyse de la session, il me reste à féliciter les lauréats qui ont souvent montré des connaissances réfléchies et de solides compétences et qui ont parfois même su donner beaucoup de plaisir au jury qui avait l'honneur de les écouter, à encourager ceux qui n'ont pas réussi cette année, -l'agrégation est un concours exigeant, très sélectif et il est loin d'être déshonorant de devoir s'y représenter-, à espérer que ces quelques recommandations seront utiles à ceux qui dès cet été, engageront ce lourd travail de préparation qui, nous l'espérons, leur donnera aussi de grandes satisfactions intellectuelles. C'est dans cet espoir en tous cas que nous avons construit le programme qu'ils trouveront en fin de rapport et pour lequel il convient de préciser que l'œuvre de Goya pourra faire l'objet, bien entendu, d'un sujet de composition mais aussi d'une explication de tableau à l'oral, l'arrêté définissant l'épreuve devant connaître une légère modification dans l'été pour l'autoriser.

Enfin, je remercie l'ensemble des membres du jury qui ont montré comme chaque année exigence, bienveillance, disponibilité et bel esprit, ainsi que les personnels du SIEC et du lycée Jean-Pierre Vernant qui assurent une intendance sans faille pour que le concours se déroule dans les meilleures conditions pour tous, jury comme candidats.

Caroline PASCAL, IGEN
Présidente du jury

BILAN DE L'ADMISSIBILITÉ

Concours : EAI AGREGATION INTERNE

**Section / option : 0426A
ESPAGNOL**

Nombre de candidats inscrits : 871

Nombre de candidats non éliminés : 547 Soit: 63 % des inscrits.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire
(AB, CB, CA, NR, RD, EI, RA, NV, HN, FA, 00.00)

Nombre de candidats admissibles : 69 Soit: 13 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 15.81 (soit une moyenne de : 7.91/20)

Moyenne des candidats admissibles : 24.61 (soit une moyenne de : 12.31/20)

Rappel

Nombre de postes : 28

Barre d'admissibilité : 22.5

(soit un total de : 11.25/20)

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

Concours : EAH ACCES ECHELLE REM AGREGATION (PRIVE)

**Section / option : 0426A
ESPAGNOL**

Nombre de candidats inscrits : 152

Nombre de candidats non éliminés : 105 Soit: 69 % des inscrits.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, CA, NR, RD, EI, RA, NV, HN, FA, 00.00)

Nombre de candidats admissibles : 27 Soit: 26 % des non éliminés.

<i>Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité</i>

Moyenne des candidats non éliminés : 13.97 (soit une moyenne de : 6.99/20)

Moyenne des candidats admissibles : 21.18 (soit une moyenne de : 10.59/20)

<i>Rappel</i>

Nombre de postes : 11

Barre d'admissibilité : 18.5

(soit un total de : 9.25/20)

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

BILAN DE L'ADMISSION

Concours : EAI AGREGATION INTERNE (PUBLIC)

Section / option : 0426A ESPAGNOL

Nombre de candidats admissibles : 69

Nombre de candidats non éliminés : 69 Soit: 100 % des admissibles.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, CA, NR, RD, EI, RA, NV, HN, VA, FA, 00.00)

Nombre de candidats admis sur liste principale : 28 Soit: 41 % des non éliminés.

Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0 Soit: 0 % des non éliminés.

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 : 59.16 (soit une moyenne de : 9.86/20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 70.96 (soit une moyenne de : 11.83/20)

Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire : 0 (soit une moyenne de : 0/20)

Moyenne des candidats admis titre étranger : 0 (soit une moyenne de : 0/20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 34.56 (soit une moyenne de : 9.86/20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 45.79 (soit une moyenne de : 11.45/20)

Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire : 0 (soit une moyenne de : 0/20)

Moyenne des candidats admis à titre étranger : 0 (soit une moyenne de : 0/20)

Rappel

Nombre de postes : 28

Barre de la liste principale : 61.25 (soit un total de : 10.21/20)

Barre de la liste complémentaire : 0 (soit un total de : 0/20)

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

Concours : EAH ACCES ECHELLE REM AGREGATION (PRIVE)
Section / option : 0426A ESPAGNOL

Nombre de candidats admissibles : 27

Nombre de candidats non éliminés : 25 Soit: 93 % des admissibles.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, CA, NR, RD, EI, RA, NV, HN, VA, FA, 00.00)

Nombre de candidats admis sur liste principale : 11 Soit: 44 % des non éliminés.

Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0 Soit: 0 % des non éliminés.

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 : 54.09 (soit une moyenne de : 9.02/20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 65.75 (soit une moyenne de : 10.96/20)

Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire : 0 (soit une moyenne de : 0/20)

Moyenne des candidats admis titre étranger : 0 (soit une moyenne de : 0/20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 32.72 (soit une moyenne de : 9.02/20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 42.95 (soit une moyenne de : 10.74/20)

Moyenne des candidats admis sur liste complémentaire : 0 (soit une moyenne de : 0/20)

Moyenne des candidats admis à titre étranger : 0 (soit une moyenne de : 0/20)

Rappel

Nombre de postes : 11

Barre de la liste principale : 54 (soit un total de : 9/20)

Barre de la liste complémentaire : 0 (soit un total de : 0/20)

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

ÉPREUVE DE COMPOSITION

Rapport établi par Marianne Bloch-Robin

SUJET :

En *Las Huellas del Tiempo*. Cine español 1951-1961, Carlos F. Heredero afirma:

[...] *el neorrealismo italiano conectará en España con la cultura del realismo (que impregna una buena parte de las tradiciones artísticas del país) y con la cultura de la disidencia – social, cultural y política–, enfrentada a la pobreza y a la falsedad del arte oficial.*¹

Comente y explique en qué medida esta aseveración se puede aplicar a la representación de Madrid en *Surcos* de José Antonio Nieves Conde et en *Los Golfos* de Carlos Saura.

OBSERVATIONS GÉNÉRALES

La question de civilisation dans laquelle ce sujet s'inscrit invitait les candidats à s'interroger sur la ville de Madrid à travers deux œuvres cinématographiques ayant la capitale de l'Espagne comme contexte spatial et social. Le sujet de composition proposé permettait d'exploiter les connaissances historiques sur la période du « pre-desarrollismo » à partir des visions de la ville de José Antonio Nieves Conde et de Carlos Saura, considérés tout deux comme dissidents malgré leurs idéologies opposées. Les œuvres proposées, *Surcos* (1951) et *Los Golfos* (1959), offrent des points de vue sur la ville à presque dix années d'écart et permettent d'évoquer l'évolution de Madrid au cours de la décennie des années cinquante. Comme le précisait le programme, outre les problématiques urbanistiques, sociales, culturelles et politiques, cette question exigeait des candidats certaines connaissances spécifiques propres aux études cinématographiques puisque, dans une œuvre filmique, l'espace de la ville est construit à partir des lieux référentiels par le choix des différents éléments filmiques (cadres, mouvements de caméra, montage, bande son, etc.). Le sujet proposé, centré sur les principaux enjeux de la question, ne présentait pas de difficulté majeure, tant du point de vue des connaissances que de celui de la méthodologie. La particularité de la question n'a donc pas constitué un problème spécifique pour les candidats bien préparés qui sont parvenus, pour la plupart, à prendre en compte ces différents aspects et à les exploiter de façon pertinente dans leur argumentation. Le principal écueil rencontré par certains a été plus généralement celui de la méthodologie de la dissertation (un point sur lequel les derniers rapports de jury sont revenus de façon récurrente). Il est par conséquent encore nécessaire d'insister sur l'importance de cet aspect. En effet, les connaissances fournies par les cours et la lecture attentive de la bibliographie ne sont pas suffisantes car un entraînement à l'exercice de la dissertation est la clé de la réussite au concours. Cet exercice invite les candidats à réfléchir sur un sujet précis et à exploiter leurs connaissances en

¹ Carlos F. Heredero, *Las Huellas del Tiempo. Cine español 1951-1961*, Valencia, Filmoteca de la Generalitat Valenciana, Filmoteca Española, 1993, p.288.

fonction – et au service – de cette réflexion. Il convient donc de sélectionner les connaissances nécessaires et de les exploiter pour étayer le développement de l'argumentation. Or le jury a eu l'impression que la démarche de certains candidats avait été inverse et qu'il s'agissait plutôt de dérouler, à tout prix et souvent maladroitement, des connaissances plaquées sur le sujet proposé sans avoir procédé préalablement à une analyse approfondie de la citation. Le sujet a parfois constitué un prétexte à des développements historiques, des exposés sur le contexte, sur le néo-réalisme ou sur le cinéma officiel. Ces connaissances sont nécessaires, mais doivent être intégrées au fur et à mesure dans le déroulé de l'argumentation. Outre des pans entiers de cours ou de lectures, les correcteurs ont même pu reconnaître, dans plusieurs copies, des dissertations sans doute traitées dans différents centres de préparation au cours de l'année, mais qui ne pouvaient correspondre à ce qui était attendu, car chaque sujet est unique. Certains candidats ont eu également tendance à raconter longuement les trames des films au lieu d'utiliser l'analyse des œuvres pour étayer leurs propos.

Il convient donc de rappeler que l'analyse du sujet est une étape préalable indispensable à l'élaboration de la réflexion. Alors que la citation ne semblait pas présenter de difficulté particulière de compréhension, le jury a été surpris que certains candidats centrent leur réflexion sur le néo-réalisme, qui, s'il correspondait au premier terme de la citation, n'en constituait qu'un élément parmi d'autres, ce qui a conduit à des problématiques réductrices autour du mouvement italien. D'autres candidats ont commis un contresens étonnant sur le terme « pobreza », comprenant qu'il s'agissait de la pauvreté des Madrilènes sans saisir que le terme se rapportait tout comme « falsedad » à l'art officiel. Ces erreurs sont peut-être dues à une trop grande précipitation ou même à une crainte de devoir élaborer une réflexion personnelle qui pousse certains candidats à ne pas vouloir s'interroger véritablement sur la citation. Une telle attitude ne peut conduire qu'à une mauvaise compréhension dont découlera un devoir inévitablement hors sujet.

Nous souhaitons ici attirer l'attention des candidats sur l'importance de la structure de l'introduction. Là encore, les correcteurs ont été surpris à la lecture d'introductions dont les paragraphes s'enchaînaient sans aucun lien logique : la problématique apparaissait soudain sans découler de l'analyse de la citation ou les différentes parties ne permettaient pas de répondre à la problématique annoncée. Rappelons que la contextualisation du sujet doit conduire à l'analyse de la citation qui, elle-même, mène à la problématisation puis à l'annonce du plan.

Outre les problèmes méthodologiques, le jury a également pu remarquer dans certaines copies des erreurs importantes en matière de repères historiques, parfois élémentaires, non seulement en ce qui concerne l'histoire de l'Espagne, mais également en matière d'histoire européenne : rappelons qu'en 1951 l'Italie ne connaît plus le fascisme et que Mussolini a été exécuté en 1945.

Si la langue est généralement satisfaisante, des erreurs récurrentes auraient sans doute pu être évitées grâce à une relecture attentive des copies. Enfin, rappelons que la présentation

claire de la composition avec des paragraphes aérés, organisés autour d'une seule idée, contribue à la clarté de l'argumentation et de la réflexion.

ANALYSE DU SUJET

L'analyse du sujet constitue le fondement sur lequel le candidat va pouvoir élaborer une problématique et une réflexion personnelle. Il convient donc de lui consacrer le temps nécessaire et de prendre en compte, non seulement la citation, mais également la consigne qui l'accompagne et qui invitait ici les candidats à centrer spécifiquement leur réflexion sur la vision de la ville de Madrid proposée par les deux films du corpus.

La citation proposée, tirée de l'ouvrage de Carlos F. Heredero sur le cinéma espagnol des années cinquante, était assez courte et claire, mais dense car elle recouvrait plusieurs aspects de la question. Le premier terme du sujet « el neorealismo italiano » renvoyait à un mouvement artistique et social né en Italie pendant la seconde guerre mondiale et qui s'est développé dans les années d'après-guerre. Le néo-réalisme s'oppose à la manipulation de l'image et du spectateur propres à des techniques cinématographiques utilisées à outrance par les films de propagande des régimes totalitaires et cherche à refléter la réalité sociale du pays le plus fidèlement possible. Selon André Bazin, ce mouvement se définit par ses thématiques sociales et ses conditions de réalisation – tournage en décors naturels, unité de l'espace et de la temporalité, prise de son directe – mais également par des caractéristiques esthétiques intimement liées à cette volonté de minimiser la manipulation du réel : montage limité, unité de l'espace et du temps, cadrages larges et profondeur de champ permettant de capter la contingence autour des personnages. Ce mouvement réaliste – relativement peu connu dans l'Espagne franquiste des années cinquante (cf. corrigé) – a néanmoins trouvé un écho tout particulier dans le pays (« conectó con »), puisque, selon l'auteur, le réalisme est intimement lié à l'idiosyncrasie de l'art du pays : « impregna una buena parte de las tradiciones artísticas del país ». Cette connexion a coïncidé avec un moment historique au cours duquel s'est également développée une culture de la dissidence « cultura de la disidencia ». Cette tendance s'est manifestée dans les arts en général et au cinéma en particulier dans les œuvres de réalisateurs que Carlos F. Heredero a inclus dans le « cinéma de la dissidence » – qualifié par certains auteurs de « néo-réalisme espagnol » –, des films qui adoptaient une esthétique réaliste dans une optique d'opposition au régime. Selon le critique espagnol, le choix du réalisme ne constitue donc pas uniquement une option esthétique et narrative mais également une option politique puisqu'il s'agissait de s'opposer aux productions favorisées par le régime franquiste, qualifiées d'art officiel « arte oficial », dont l'indigence esthétique (« pobreza ») n'avait d'égal que la manipulation d'une représentation conforme à la propagande franquiste. En revanche, le réalisme s'est développé dans le cadre de la « dissidence » cinématographique puisque les mouvements réalistes impliquent toujours un engagement social et plus encore dans une dictature.

Parallèlement à cette analyse, il ne fallait pas oublier que, selon l'énoncé, le questionnement découlant de la citation devait porter spécifiquement sur la représentation de la ville de Madrid dans les deux films.

PROBLÉMATIQUE

Le sujet invitait donc le candidat à s'interroger sur la façon dont le réalisme permettait d'élaborer, dans les deux films du corpus, une représentation de la ville de Madrid comme reflet des postures « dissidentes » des deux cinéastes. Si la dissidence des deux réalisateurs est admise, il convenait en revanche de souligner que ces deux visions critiques étaient ancrées dans des postures idéologiques opposées puisque l'œuvre de Nieves Conde reflète la déception d'un phalangiste qui n'approuve pas l'évolution du régime franquiste et que Carlos Saura est proche des idéaux républicains.

La problématique proposée est la suivante : « Nos podemos pues preguntar en qué medida las representaciones de Madrid que aparecen en las dos películas recogen esas influencias y herencias realistas dispares para oponerse desde una perspectiva disidente a las producciones de lo que Carlos F. Heredero llama el cine oficial. »

Proposition de plan :

Analizaremos cómo las representaciones de la ciudad en las dos películas se oponen radicalmente a las del cine oficial. Estas oposiciones se plantearon desde una voluntad de realismo como opción disidente ya que, como lo examinaremos, las estéticas de las obras se pueden calificar de híbridas, combinando distintas influencias. Por fin veremos que estas evocaciones de Madrid se asentaron en dos posiciones ideológicas opuestas que influyeron sobremanera en su alcance crítico e hicieron que las películas fueran sancionadas por el régimen.

PLAN DÉTAILLÉ

I) Unas representaciones de Madrid opuestas a las del cine oficial

1) La visión oficial de la ciudad

En los años cincuenta, la única visión audiovisual oficial de Madrid fue la imagen propagandística fomentada por el NO-DO que presentaba una ciudad ordenada, dominada por

el poder franquista, una capital que se encaminaba hacia un futuro prometedor y en la que la miseria y el hambre no tenían cabida. Sin embargo, a pesar de que las productoras de cine fueran compañías privadas, las representaciones de las películas de ficción fueron condicionadas por el régimen franquista. Por eso, Carlos F. Heredero, cuando se refiere a un “arte oficial”, designa también estas películas cuyas representaciones fueron encauzadas por múltiples mecanismos de control. La censura directa –censura previa del guión y censura de la película ya realizada–, la calificación de los filmes en categorías que podían hasta impedir sus exhibiciones en las salas y el crédito sindical, otorgado a partir de la presentación del guión, del equipo y del plan de financiación, constituían un complejo aparato que conducía al retrato de una realidad conforme a las orientaciones del poder. La capital de España evocada en las películas afines al poder resultaba pues ser una ciudad falsa, artificial y fabricada que no correspondía a la dura realidad de la época y en la que se ensalzaban los fundamentos de la ideología franquista y las realizaciones del régimen.

En este cine oficial, los espacios que se mostraban y los modos de enseñarlos provocaban una distorsión de la realidad. En efecto, se elegían principalmente lugares emblemáticos de la ciudad, privilegiando los barrios elegantes y los ejes de poder que volvían constantemente en los filmes: Plaza de Cibeles, Gran Vía o Castellana. Los barrios populares, cuando aparecían, ostentaban a menudo un casticismo teatral y falso o eran el escenario de un camino de redención.

Como lo señala Jean-Paul Aubert en su obra², en los años cincuenta, destacan en particular dos representaciones de Madrid en las películas cuya ideología era afín al régimen: la ciudad castiza y la ciudad del desarrollismo.

En la imagen de la ciudad castiza, se desprende cierta nostalgia de un pasado prerepublicano con la evocación de unos barrios retratados como pueblecitos, organizados alrededor de la parroquia y poblados de amables chulapos y chulapas. En estas películas que transcurrían principalmente en los barrios antiguos de la capital (El Rastro, Lavapiés, Las Vistillas, Embajadores), la solidaridad reinaba en corralas y pensiones pintorescas. Ejemplos de esta tendencia son las películas *La chica del barrio* (1956, Ricardo Nuñez) o *Manolo guardia urbano* (1956, Rafael J. Salvia).

La urbe del desarrollismo aparece en la segunda mitad de la década. Se trata de una ciudad moderna, rodada en Eastman color con coches de lujo, barrios elegantes y edificios altos o escenarios más desheredados presentados como simpáticos y alegres. Madrid se evoca en estas películas como una ciudad dinámica y ordenada. Dos ejemplos de esta segunda tendencia serían *La Saeta rubia*, (Javier Setó, 1956) y *Las Chicas de la Cruz Roja* (Rafael J. Salvia, 1958).

El cine religioso que se desarrolla a partir de finales de los años cuarenta, tomando el relevo de las películas bélicas y del llamado cine imperial en una plasmación cinematográfica de la evolución ideológica del régimen, presenta otra variante de la ciudad. En este cine de propaganda enmascarado, en el que los antagonistas eran preferiblemente extranjeros o

² AUBERT, Jean-Paul, *Madrid à l'écran* (1939-2000), Paris, PUF, 2013.

“marxistas”, el sacerdote heroico llegaba para salvar la capital del país que había sido corrompida por su pasado republicano. *Balarrasa* (1951), la película anterior de Nieves Conde es un buen ejemplo de ello (o *Cerca de la ciudad* de Luis Lucía, 1952). En estas obras, el legado republicano reside principalmente en los barrios pobres - las chabolas (*Cerca de la ciudad*) o los barrios populares. Si en *Balarrasa*, la corrupción alcanza a los más acomodados, en *Cerca de la ciudad*, los madrileños de los barrios ricos son solidarios y se desviven por ayudar a los más pobres en cuanto el sacerdote les pide ayuda y les revela el desamparo de los habitantes de las chabolas periurbanas. Estas películas con temática religiosa, que constituyen, en la época, un medio seguro de conseguir la máxima calificación de “Interés nacional” otorgada por la censura, presentaban siempre un final feliz. Los delincuentes, ayudados por el cura y por algún milagro, volvían siempre a encontrar el camino del Señor.

En todas estas obras, los madrileños (excepto las ovejas descarriadas) se mostraban principalmente alegres, solidarios y honrados. La Junta de Censura toleraba no obstante la representación de una pequeña delincuencia, pero sólo si se trataba de pillos de poca monta que se arrepentían al final de la obra. El arco dramático de las películas debía cumplir con las pautas morales impuestas por los valores del régimen que imponían una redención final.

Desde el punto de vista estético y en función de la temática de la película, la construcción de la imagen de la ciudad potenciaba la creación de un espacio armonioso (o que volvía a serlo al final de la película) con una planificación amplia, que introducía planos generales o de conjunto y unos movimientos de cámara que creaban simetría y circularidad. La fluidez del montaje unificaba el espacio y potenciaba la creación de un espacio urbano simétrico y ordenado.

2) El Madrid de *Surcos* y de *Los Golfos*

La imagen amable y solidaria de Madrid promovida por el franquismo no aparece en las dos obras del corpus. Por el contrario, se muestra en las películas una ciudad miserable, caótica y corrupta en la que reina el mercado negro, el desempleo, la prostitución y la delincuencia. La planificación, los movimientos de cámara y el montaje refuerzan estos aspectos y contribuyen a crear unos espacios opuestos a las representaciones que acabamos de evocar.

Una ciudad opuesta a la representación oficial de la urbe

En las dos películas, no se retrata la ciudad burguesa ni los ejes amplios o los monumentos con los que el régimen afirmaba su poderío. Sólo aparecen barrios populares, céntricos y periféricos, viviendas miserables y espacios que no suelen verse en los filmes oficiales. Si se muestran lugares que también pertenecen al cine afín al régimen, como las corralas, las que aparecen en *Surcos* y en *Los Golfos* distan mucho del espacio alegre y castizo a menudo retratado en las películas franquistas ya que se subrayan el hacinamiento y las condiciones de higiene precarias de las viviendas.

Surcos transcurre principalmente en un Madrid céntrico cuyos topónimos Atocha, Lavapiés, Mercado de San Ildefonso – permiten crear una topografía de los barrios populares. Los exteriores son escenarios naturales y se puede identificar la ciudad de Madrid pero sin que

aparezca ninguno de sus monumentos emblemáticos. En cambio aparecen espacios muy poco evocados hasta entonces como la oficina de colocación con su cola descomunal de parados agresivos y la fábrica presentada como un infierno.

En *Los Golfos*, se construye, a partir de varias localizaciones del extrarradio, un espacio periurbano madrileño depauperado con varios tipos de viviendas míseras –desde las corralas hasta las chabolas a lo largo del Manzanares pasando por la casa de autoconstrucción– en una periferia desprovista de infraestructura. Se reconoce también la ciudad céntrica con un Rastro que carece de cualquier casticismo amable o un guiño a la emblemática Fuente de Cibeles cuya majestad imponente se ve reducida a un carro publicitario. El estadio Santiago Bernabéu es el único monumento emblemático de la ciudad que aparece en la película pero la cámara no penetra en su recinto que sólo aparece como una masa imponente y amenazadora.

Una ciudad mísera, corrupta, insolidaria y violenta

En las dos películas, se muestran la gran miseria y las pésimas condiciones de vida de las clases populares : el alojamiento superpoblado e insalubre – corralas abarrotadas con pisos realquilados, casas de autoconstrucción y chabolas en el extrarradio –; el hambre (*Surcos*) y la lucha por la simple supervivencia – vertedero en el que rebuscan los más desvalidos *en los Golfos* – constituyen temáticas centrales.

Por otra parte, la corrupción aparece generalizada en la ciudad. Prostitución, mercado negro, delincuencia, crimen organizado reinan en el espacio urbano en el que resulta imposible ganarse la vida honradamente. En *Surcos*, los miembros de la familia Pérez se ven inmediatamente abocados al estraperlo ya que cualquier tentativa de trabajar legalmente fracasa: al hijo menor le roban la mercancía y el trabajo en la fábrica resulta insoportable para el padre. En *Los Golfos*, el único trabajo legal es el de Juan, cargador en el mercado de Legazpi. Apenas le permite sobrevivir en condiciones precarias con su madre y su hermano y no le alcanza para costear sus prácticas taurinas. En *Surcos* se evidencia el proceso de corrupción de la ciudad que convierte a los honrados y solidarios campesinos recién llegados en seres egoístas. La afirmación, al principio de la obra, del padre de familia “todos nos ayudaremos” desaparece rápidamente, siguiendo el ejemplo de la Señora Engracia, que se niega rotundamente a entregar a crédito un cuarto de alubias a una niña demacrada cuyo padre está en el paro. Para poder integrarse en el espacio urbano, los personajes tienen que corromperse como el hijo mayor, Pepe, que cede al crimen organizado y la hija, Tonia, que acaba prostituyéndose. La urbe lleva a una pérdida de dignidad y de identidad. La dignidad del labrador que trabaja la tierra se opone al anonimato del peón en el que se convierte fugazmente el padre en la fábrica después de verse obligado a dedicarse al estraperlo.

En *Los Golfos*, la corrupción del mundo taurino y de los intermediarios conduce a los protagonistas a cometer delitos cada vez más graves ya que el único trabajo legal aparece como una verdadera esclavitud. En la periferia donde viven los personajes, el trabajo es inexistente o irrisorio, como lo demuestra el anciano que da mecánicamente golpes con un mazo sobre un objeto situado fuera de campo. Los jóvenes se ven pues abocados a delinquir o prostituirse para sobrevivir.

Una ciudad hostil, tanto desde el punto de vista estético como narrativo

En *Surcos*, el espacio urbano rechaza a los protagonistas, los encierra, los aplasta, los abruma con su bullicio y su violencia. En la primera secuencia después de los títulos de crédito, todos los elementos filmicos – movimientos de cámara, encuadres, angulación – y profilmicos – obstáculos que se interponen entre la cámara y el objetivo, muchedumbre, ruidos estridentes de la ciudad – contribuyen a crear un espacio hostil que seguirá presente a lo largo de la película. Cuando, Manuel, el hijo menor se encuentra en la feria, aparece visualmente atrapado entre la muchedumbre y la estructura metálica de la atracción, aplastado por su propio cesto. Tonia no puede salir de la casa en la que sirve. Cuando intenta huir, queda visualmente acorralada en la escalera entre los barrotes y su hatillo. Un ejemplo paradigmático de la opresión urbana es la secuencia en la que el padre se dirige a un parquecito para vender sus mercancías ilegales. El primer travelín de retroceso que acompaña su llegada lo presenta atrapado entre los edificios y abrumado por la voz de su mujer. Progresivamente, Manuel queda atrapado en el encuadre y visualmente aplastado por los picados, entre la multitud de niños que lo acosan, invadiendo el encuadre. Uno de los planos finales muestra al protagonista en fuerte picado, entre los niños que le reclaman caramelos, evocando una manada de lobitos hambrientos. Más tarde, cuando Manuel se da cuenta de que su hija es la amante del Chamberlain, la cámara se eleva en un travelín vertical hasta encuadrarlo en un picado casi cenital, que, junto con el leitmotiv musical extradiegético, acentúa su desesperación.

En *Los Golfos*, la ciudad es también un espacio hostil caracterizado por un hormigueo y un bullicio permanente. Dos secuencias presentan en particular a la muchedumbre como una ola o un maremoto que lo invade y hasta lo paraliza todo: la secuencia del Santiago Bernabéu en la que cuatro planos de conjunto, en picado, acompañan el movimiento de la multitud que se precipita hacia la puerta del estadio y la secuencia en la que Paco huye después de que lo haya reconocido el taxista (1h 02mn). En esta escena, los travelines que siguen su carrera subrayan los obstáculos que tiene que sortear constantemente y la violencia de la muchedumbre que lo persigue entre gritos y bocinazos. El mercado de Legazpi (TC: 9mn 45s/ 10mn 40s) –que por su característica de recinto cerrado por altos muros puede considerarse como una sinécdoque de la ciudad–, aparece como un hoyo que engulle a los protagonistas. Un plano de conjunto de 20 segundos muestra al gentío que se precipita entre los coches y las columnas de cargadores, aplastados por el peso de los enormes bultos. A los planos de conjunto del principio de la secuencia que presentan la integralidad del mercado como una fosa (con alternancia de picados y contrapicados que acentúan la profundidad del mercado) suceden unos planos con encuadres más reducidos que subrayan la dificultad del trabajo. La ciudad aparece también constantemente asociada con un nivel sonoro muy alto y agresivo: desde el principio, el fragor de motores y los bocinazos se mezclan con los gritos de la cajera ciega de la Once que pide auxilio. A lo largo del relato filmico, una saturación sonora casi insoportable caracteriza el espacio urbano, en el que no interviene ninguna música extradiegética. Además, la representación de Madrid como espacio fragmentado que encierra y que atrapa a los protagonistas se verifica a lo largo de la película: boca negra de la tienda del Rastro, boca de alcantarilla que traga a Paco o rejas de diversas índoles que encierran visualmente a los

protagonistas. Como en *Surcos*, la opresión es un rasgo característico de la ciudad: los edificios, el mercado o las plazas de toros (filmados en picados y contrapicados) encierran a los protagonistas.

Las dos secuencias de los intentos fracasados de debut de Tonia como folclórica en el teatro La Latina y de Juan en la plaza de toros constituyen dos estructuras en abismo muy semejantes del fracaso de la familia y del grupo de amigos. La oposición entre el (o la) joven y el público en plano contraplano, acentuada por una angulación muy pronunciada en una utilización clásica de las funciones del picado (ningunea a los dos protagonistas) y el contrapicado (acentúa la violencia y la agresividad del público) son paradigmáticas del carácter ineludible del fracaso. Estas secuencias son ejemplares de una visión disidente de la ciudad porque las dos actividades representadas (canción y tauromaquia) eran los sueños que muchas veces alcanzaba la muchacha o el muchacho pobre de las películas franquistas, bajo la forma de un cuento de hadas moderno.

Respecto a las imágenes promovidas por las películas afines al régimen, estas representaciones de la ciudad llevan a interpretar la corrupción de la urbe como una característica generalizada tanto en *Surcos* como en *Los Golfos*. Desde un punto de vista narrativo, el esquema de redención sólo funciona parcialmente en la primera película ya que, si los protagonistas se arrepienten o incluso reciben castigo, el Chamberlain, jefe del crimen organizado, triunfa y asienta su poder en Madrid. Asimismo, al final de *Los Golfos*, si se entiende que la policía está a punto de detener a los delincuentes, sigue vigente la corrupción del mundo taurino, una evocación de la corrupción más generalizada de la ciudad.

Las urbes retratadas en las dos películas del corpus se oponen pues totalmente a las ciudades evocadas en las películas franquistas ya que no convocan los mismos lugares y cuando es el caso, los puntos de vista de los directores las convierten en espacios estéticamente opuestos. Estas visiones tienen en común una voluntad de realismo claramente vinculada con un deseo de oposición “a la pobreza y a la falsedad del arte oficial” como lo subraya Carlos F. Heredero pero que en cada caso es el resultado de distintas influencias que confluyen en cada obra.

II) Unas estéticas híbridas que tienen el realismo como meta

1) Una voluntad realista

Este deseo de plasmar en la pantalla una visión realista de la ciudad tiene varios orígenes entre los cuales destaca la importancia del neorrealismo italiano, un movimiento cada vez más conocido en España a lo largo de la década de los cincuenta. En los años cuarenta se habían distribuido sólo unas pocas películas neorrealistas en España debido a los aspectos ideológicos que no eran aceptables para el régimen. En efecto, el neorrealismo nace en Italia durante la segunda guerra mundial y se desarrolla en la posguerra como un cine opuesto al fascismo de Mussolini y el poder franquista no podía aceptar el contenido social y político de la mayoría de las obras neorrealistas. Posteriormente se celebraron en 1951 y en 1953 dos Semanas de Cine Italiano en Madrid en las que se proyectaron varias películas emblemáticas del neorrealismo. Sin embargo, tanto Nieves Conde como Carlos Saura se negaron a admitir

una fuerte influencia del neorrealismo en sus obras y reivindicaron sobre todo una voluntad de entroncar con una tradición realista española refiriéndose a Cervantes, a la tradición de la novela picaresca, a la obra de Benito Pérez Galdós o a *La busca* de Pío Baroja.

Según Jean-Paul Aubert, más allá de la tradición española cervantina reivindicada por Nieves Conde y la de Pío Baroja, se puede establecer un paralelismo entre la visión negra propuesta por *Surcos* y lo que los críticos literarios de la postguerra llamaron tremendismo, un término que se forjó para calificar las obras de autores literarios afines a la falange como Camilo José Cela en los años cuarenta. Luis Deltell señala que: “La película se enmarcaba dentro del crudo realismo español”, añadiendo “No es extraño que, al ver el filme, Camilo José Cela localizara y hablase con el director para que adaptase su novela, *La colmena*. El realismo del guión se debe enmarcar dentro de esta tendencia literaria española [...]”³

La obra de Carlos Saura remite a la literatura de realismo social que se desarrolló en los años cincuenta con claro compromiso político. Según el propio director, la larga secuencia de ocio a orillas del río Manzanares es un homenaje a la novela *El Jarama* (1955) de Rafael Sánchez Ferlosio con su componente “behaviorista” pero no sin cierto lirismo – un doble aspecto que por cierto coincide con la visión de *Los Golfos* que rechaza cualquier indagación psicológica una postura disidente frente a una cultura falseada por el régimen. En efecto, según José Enrique Monterde, la vía abierta por el neorrealismo: “se convirtió en un mítico punto de referencia para esos forzados disidentes españoles, que veían en él un modelo de aproximación a la realidad española, una forma de superar las deficiencias de una cinematografía engolada y retórica, tal como fuera considerada por los adalides del movimiento italiano el cine fascista, al tiempo que ofrecía también un modelo industrial alternativo a la ineficaz industria nacional.”⁴

Esta voluntad se plasmó en las Conversaciones Cinematográficas de Salamanca que pueden ser consideradas como la culminación de la cultura cinematográfica disidente y de sus aspiraciones (14-19 de mayo de 1955). Durante estas jornadas multitudinarias, organizadas por Basilio Martín Patino y que reunieron a un amplio abanico ideológico del sector cinematográfico, se reclamó “un cine más metido en la realidad española, más abierto a la realidad de lo que se hacía en el mundo”⁵. También se apeló a la tradición realista española para criticar el cine español que se realizaba y poner de relieve una necesidad de cambio hacia un retrato de la realidad española. Esta postura fue resumida por la famosa frase de Juan Antonio Bardem: “El cine español actual es políticamente ineficaz, socialmente falso, intelectualmente ínfimo, estéticamente nulo e industrialmente raquítico.”

Según Carlos F. Heredero, Nieves Conde con *Surcos* y Carlos Saura con *Los Golfos* forman parte de los directores del cine de la disidencia interior junto con Luis García Berlanga, Juan

³ DELTELL, Luis, *Madrid en el cine de la década de los cincuenta*, Madrid, Ayuntamiento de Madrid, 2006, p.167.

⁴ MONTERDE, José Enrique “Continuismo y disidencia” (1951-1962) in GUBERN, Román, MONTERDE, José Enrique, PÉREZ PERUCHA, Julio, RIAMBAU, Esteve, TORREIRO, Casimiro, *Historia del cine español*, Madrid, Cátedra, 1995, p.280.

⁵ GARCÍA ESCUDERO, José María, *Vida cultural. Crónica independiente de doce años (1951-1962)*, Madrid, Cultura Hispánica, 1963, p.269.

Antonio Bardem, Fernando Fernán Gómez o Marco Ferreri. No obstante, si sobrepasa esta voluntad de realismo en las películas del corpus, se pueden también distinguir otras influencias estéticas.

2) *Surcos*: entre realismo y cine negro

Cuando se rodó *Surcos* en 1951, aún se habían distribuido en España pocas películas neorrealistas y siempre con cortes impuestos por la censura, como *Ladri di Biciclette* de Vittorio de Sica en 1948. Nieves Conde manifiesta sin embargo en *Surcos* que conoce el neorrealismo a través de diálogos entre el personaje del Chamberlain y su amante. En una secuencia, los dos aluden al cine neorrealista que se ha puesto de moda, oponiéndolo, fundamentalmente, al cine de Hollywood que enseña la vida de los multimillonarios cuando el cine neorrealista se interesa por la vida de los más desfavorecidos.

En realidad, se puede destacar en la película muchas influencias que contribuyen a conferir a la obra una estética híbrida entre neorrealismo y cine negro.

Desde el punto de vista de las condiciones de realización y de producción, en el neorrealismo se privilegian escenarios naturales, sonido directo y actores no profesionales.

En *Surcos*, se rodaron los exteriores en escenarios naturales pero los interiores en estudio. Se buscó realismo en la preparación del rodaje: se vistió a los actores con ropa usada y se reprodujeron lugares reales de la ciudad que habían sido seleccionados previamente. Algunos personajes se elaboraron a partir de modelos reales como el personaje del “Mellao” por ejemplo. Por fin, los actores no eran estrellas famosas, eran poco conocidos pero profesionales.

Nieves Conde afirmó que quería rodar toda la película en escenarios naturales pero que en una corrala auténtica no hubiera podido realizar algunos planos que le interesaban particularmente. “Nuestra obsesión era que todo resultara real, real artístico, naturalmente”. Este real artístico poco tiene que ver con la intención de captación de la realidad del neorrealismo. Como lo recalca Luis Deltell, en la corrala, sitúa Nieves Conde la cámara desde detrás de la escalera principal en una posición de espectador no real para subrayar que el espacio público invade el espacio privado.

Desde el punto de vista temático, una de las primeras características del neorrealismo es su contenido social como respuesta al cine de Mussolini. Su lema, “hay que salir a la calle”, expresa la voluntad de reflejar el estado de la sociedad y de denunciar sus injusticias. En *Surcos*, la temática de la pobreza es central ya que se trata de reflejar el sufrimiento y de denunciar la situación de los más necesitados, mostrando sus difíciles condiciones de vida y su lucha cotidiana para sobrevivir en un entorno hostil.

Sin embargo, en el neorrealismo imperan también criterios formales y estéticos. Según André Bazin, la representación de la realidad prima sobre la estructura dramática con una revelación singular y la importancia de lo contingente ya que en el neorrealismo la realidad no se corrige

respecto a las exigencias del drama⁶. Ahora bien, en *Surcos*, se nota que la muchedumbre de la corrala se ha creado, fabricado para las exigencias de la narración. Se trata de un espacio dramatizado por la luz y la acentuación de los ángulos de cámara. Las reflexiones de los niños que fuman con chulería revelan una torpe sobreactuación fabricada y artificial. Aparecen algunos planos generales que muestran el espacio urbano—el mercado de San Ildefonso o la glorieta de Embajadores— pero la cámara se centra inmediatamente en los personajes. En la feria, se distingue a la muchedumbre que se está divirtiendo detrás de los protagonistas. Sin embargo, la cámara se centra rápidamente en la presentación del titiritero y de su hija y en el flechazo entre Manuel y la hermosa Rosario cuya figura elegante remite a las estrellas del cine clásico.

En general lo contingente no aparece en la pantalla y si es el caso se trata de una contingencia fabricada como la conversación agria de las mujeres en la corrala al principio en el momento de la llegada de los protagonistas. La planificación y los movimientos de cámara focalizan constantemente la atención del espectador en la narración de la película, lo contingente aparece a menudo creado artificialmente y siempre en relación directa con el relato. Se percibe el ambiente de la calle, del teatro, de los mercados pero la cámara se centra en la trama principal y en los protagonistas. Todo lo que ocurre a su alrededor desempeña una función de dramatización como el espacio de las ciudad cuando Manolo huye por la calle con una luz trabajada y una música extradiegética que enfatiza la acción.

Cabe subrayar la diferencia fundamental entre iluminación realista diurna de los escenarios exteriores y la iluminación nocturna y la de los interiores, muy contrastada, propia del cine negro y hasta expresionista. Esta diferencia de tratamiento crea una dicotomía entre los espacios exteriores diurnos realistas y los interiores – y espacios exteriores nocturnos – que remiten al género negro. Esta oposición estética se ve reforzada por el montaje, los encuadres, los ángulos de cámara y la profundidad de campo.

La influencia principal de la estética y de la narrativa de *Surcos* proviene del cine negro estadounidense de los años cuarenta, y en particular de la estética de las películas de Fritz Lang con una iluminación contrastada heredera del cine expresionista alemán.

En los escenarios exteriores, cuando la acción transcurre de noche, las iluminaciones son expresionistas. Es el caso de las secuencias de los robos de los camiones por ejemplo, en las que unos focos de luz alumbran las caras de los ladrones y los troncos de los árboles en claroscuro. Por consiguiente, la iluminación nocturna y la iluminación de los interiores no se pueden calificar de realista ya que utilizan contraluces y focos que alumbran los rostros o los elementos importantes para la narración. Sin embargo, si las iluminaciones diurnas de los exteriores se acercan al realismo, no siempre el espacio se puede calificar de realista. El plano de conjunto en contrapicado acentuado del Chamberlain que arroja el cadáver de Pepe y desaparece en la humareda del tren, remite a la estética expresionista ya que una de las características de esta tendencia radica en que el espacio que rodea al personaje se convierte en el reflejo de su estado psicológico. En este plano, el ángulo de cámara en fuerte

⁶ BAZIN, André, *Qu'est-ce que le cinéma ?*, Paris, Les Éditions du Cerf, 1958, p.280.

contrapicado y el humo de la locomotora convierten el espacio en una extensión infernal de la figura satánica de Don Roque.

Los espacios reflejan pues en su mayoría una estética expresiva propia del cine negro americano y remiten de manera muy limitada al neorrealismo. Se puede mencionar también una influencia del formalismo ruso que se revela en la secuencia de la fábrica (montaje rítmico, ángulos de cámara muy acentuados) que está también construido como un espacio infernal. Estas estéticas expresivas contribuyen a convertir Madrid en espacio hostil e inquietante.

3) *Los Golfos*: entre neorrealismo y nouvelle vague.

Si *Surcos* (muchas veces calificada de primera película neorrealista española), poco tiene que ver con el neorrealismo, la estética de *Los Golfos* presenta muchas similitudes con el neorrealismo, que está llegando a su término en 1959 y también con otro movimiento de la modernidad cinematográfica, la Nouvelle Vague, que nace en la misma época en que Carlos Saura rueda su primer largometraje. Pero cuando las estéticas difícilmente reconciliables de *Surcos* crean una imagen heterogénea de la ciudad, no es el caso en *Los Golfos* ya que la Nouvelle Vague es heredera del neorrealismo en muchos aspectos, inscribiéndose el segundo movimiento en la continuidad del primero.

La influencia neorrealista es importante en la película de Saura tanto desde el punto de vista temático como en lo que atañe a las condiciones de realización y a la construcción del espacio. Como ya lo hemos evocado, el interés por los más desvalidos es central en el neorrealismo con una voluntad de documentar su sufrimiento en lo que André Bazin califica de reportaje reconstituido. Cabe subrayar que la película de Saura surgió de la idea de realizar un documental sobre el mercado de Legazpi a partir de unos reportajes previamente escritos por el escritor Daniel Sueiro. Al principio de la película, la larga secuencia que muestra las diferentes viviendas de los protagonistas es también de índole documental. Se puede oponer, por ejemplo, la corrala paupérrima, cuyas paredes desconchadas se caen a pedazos con la corrala artificial de *Surcos*. Además, muchos planos de la película se pueden calificar de descriptivos en el sentido que le da André Gardies a la palabra: en esos planos se detiene la temporalidad de la narración y prima la descripción. Es el caso en el plano secuencia del principio de la película que enseña el barrio periférico al alba o de los primeros minutos de la secuencia del Baile Cha Cha Cha del antiguo cine Salamanca en los que la cámara se demora en filmar a las parejas en la pista sin focalizarse directamente en los protagonistas.

Por otra parte, *Los Golfos* se rodó enteramente en escenarios naturales (exteriores e interiores) con una iluminación artificial mínima realizada por Juan Julio Baena. Luis Deltell, que opone las infraviviendas de los protagonistas a los interiores reconstituidos de *Surcos*, subraya: “[...] son la realidad misma. El espacio en sí, sin mayor manipulación que la creada por las distintas ópticas utilizadas.” Habría que matizar esta afirmación, añadiendo a las ópticas, la manipulación intrínseca del medio cinematográfico: encuadres, angulación, movimientos de cámara y montaje. La utilización mayoritaria de actores no profesionales persigue el mismo objetivo de acercamiento a la realidad, destacando el protagonismo del colombiano Juan

Cruz, un joven aprendiz de torero sin ninguna experiencia cinematográfica, que interpreta el papel de Juan.

La voluntad de captar la realidad con sus contingencias y las diversas historias que podrían surgir más allá de la trama central y de los protagonistas se manifiesta en varias ocasiones. En la secuencia del Baile de Salamanca, los planos de conjunto y la profundidad de campo permiten distinguir a múltiples parejas cuya historia permanecerá inconclusa. Es también el caso de la secuencia rodada en los alrededores del estadio Bernabéu, en la que los protagonistas deambulan entre la muchedumbre presente en el momento de la filmación.

La continuidad del espacio y el montaje limitado propios del cine neorrealista constituyen un aspecto de la estética de la obra. Por otra parte, la película presenta también correspondencias con el movimiento heterogéneo de la Nouvelle Vague que, por el contrario, explota el montaje para deconstruir la ilusión cinematográfica considerada como manipuladora. En el seno de las diferentes secuencias de la película, el montaje es a menudo no transparente y contribuye a crear una fragmentación del espacio pero el procedimiento es casi sistemático entre las distintas secuencias, a menudo cortadas antes de su desenlace. El efecto de deconstrucción del espacio que produce el corte anticipado de estas secuencias inacabadas se ve reforzado por las múltiples elipsis espaciales y temporales ya que a menudo los protagonistas desaparecen de un lugar y surgen en otro sin seguir una lógica narrativa clara. Estos procedimientos hacen que el espectador mantenga cierta distancia con el relato fílmico puesto que difícilmente puede identificarse con los protagonistas, lo que le permite elaborar una visión crítica opuesta a los procedimientos ilusionistas del cine clásico y de propaganda.

Dentro de estas influencias estéticas variadas, las dos películas retratan la realidad española de sus dos épocas de realización con un realismo crítico. Cabe subrayar sin embargo que esta voluntad surge de dos posiciones ideológicas opuestas aunque disidentes que se traducen en puntos de vista críticos de índoles muy distintas.

III) La disidencia desde dos posiciones ideológicas opuestas

1) La ideología falangista de Nieves Conde

La representación de Madrid en *Surcos* corresponde a la ideología falangista de Nieves Conde y del grupo de falangistas partícipes del proyecto: Eugenio Montes falangista de primera hora y cronista de ABC en la Italia fascista, Natividad Zaro y Gonzalo Torrente Ballester. El director y el escritor en particular pertenecían al llamado falangismo hedillista que se distanció rápidamente del régimen, que, según su opinión, no había seguido los primeros preceptos de José Antonio Primo de Rivera. En este contexto, la influencia del neorrealismo sólo podía ser superficial ya que se trataba ante todo de un movimiento social y político que nació como una oposición al fascismo italiano.

Por eso, sin lugar a duda, Madrid aparece en la película como una urbe que corrompe porque era una ciudad que fue republicana y no siguió los preceptos primeros del movimiento cuando la Castilla de donde es originaria la familia Pérez “simboliza esa España rural e incorrupta que

venció la Cruzada en defensa de la religión y el *modus vivendi español*".⁷ Además, la exaltación de lo rural que se encuentra en la película se puede relacionar con el pasado de la Segunda República en el que las grandes ciudades estaban gobernadas por la izquierda. En las poblaciones de provincias vinculadas con el mundo rural, la religiosidad y la familia tradicional eran primordiales.

La familia, núcleo fundamental de la sociedad falangista, se desintegra en el espacio urbano. La solidaridad familiar no pervive en la ciudad, con la excepción de los personajes del padre y del hijo menor, simbólicamente llamados Manuel, los guardianes de estos valores, cuando en el campo se conservan las bases de los valores del falangismo. La familia, que se sustenta en el matrimonio cristiano, "me podía haber casado con un buen mozo" confiesa la hija de la familia al principio de la película, mantiene su estructura patriarcal en el espacio rural. Cuando el padre toma la decisión de volver al campo recupera la autoridad del cabeza de familia. No es el caso en Madrid donde la mujer, sin control del marido, se corrompe e invierte los papeles tradicionales: le obliga a su marido a llevar el mandil o a mondar patatas. Además, la madre, sin la autoridad de un hombre, es incapaz de seguir por el buen camino y deja que su hija, Tonia, se corrompa, llegando a la prostitución. En la urbe, el hombre se convierte pues en un fante entre las manos de su mujer hasta que le asesta una paliza. Sólo entonces, la estructura familiar se recuperará y retornará a la senda de los "verdaderos valores". Es también lo que expresa el titiritero, un buen cristiano, en la obrita que representa en su casa. El caos de la ciudad refleja esta desintegración de los valores fundamentales del falangismo: el padre es hasta incapaz de trabajar en una fábrica cuyo espacio aparece infernal y caótico.

La religión católica, otro valor fundamental del falangismo, no tiene cabida en la ciudad. Al principio de la película cuando el padre se dispone a rezar, el hijo interviene para impedirlo tajantemente: "Ya os he dicho que estas cosas había que dejarlas para el pueblo". En cambio, el Campo Santo como bien lo indica su nombre, con su tranquilidad, sus cipreses que señalan el cielo y la reunión ordenada de la familia alrededor de la tumba es ya una evocación y una prefiguración del regreso al campo, refugio de los valores cristianos. El largo travelín, que unifica el espacio en una prefiguración del regreso final, acaba en un plano de conjunto de la familia reunida alrededor del sacerdote en una armonía y una simetría que se opone al caos de la ciudad. Esta representación de la urbe entronca con la tradición cristiana que identificó la ciudad con el pecado.

El carácter crítico del retrato de la sociedad española y de la capital tiene que vincularse con el desencanto de los falangistas –o por lo menos de una parte de ellos– respecto a las orientaciones del régimen franquista. En la representación de Nieves Conde, la corrupción original de la ciudad no ha sido remediada por el régimen que no ha tomado las medidas necesarias y se ha alejado del ideal falangista. La muchedumbre remite entonces a un proletariado corrompido por la república y que no ha sido educado en los verdaderos valores.

⁷ ZUMALDE, Imanol, "Surcos" en PÉREZ PERUCHA, Julio (ed.), *Antología crítica del cine español. 1906-1995*, Madrid, Cátedra-Filmoteca Española, 1997, p.296.

2) La visión de Carlos Saura

En cambio, la evocación de la ciudad en la película de Carlos Saura remite a una oposición arraigada en un posicionamiento ideológico de izquierda opuesto al régimen franquista y a los valores falangistas. Se puede pues interpretar su retrato opresivo de una manera distinta. En particular, la muchedumbre, que constituye un elemento característico del espacio urbano, simboliza, según Marvin D'Lugo⁸, la existencia colectiva manipulada por el régimen franquista, a la que se oponen los protagonistas que intentan huir de esta condición. Según el investigador estadounidense, al final de la película, la multitud impide el movimiento ascendente de los individuos y luego acaba por frustrar sus esfuerzos para liberarse del anonimato. La muchedumbre es efectivamente un elemento fundamental pues es la representación de una sociedad completamente dominada por el régimen autoritario franquista que rechaza cualquier tentativa de realización personal. En su docilidad, aparece completamente al servicio de la sociedad represiva. Es ella la que provoca directamente la desaparición de Paco y la ejecución simbólica de Juan y por fin la futura detención del grupo al final de la película.

Más allá de este aspecto, la represión franquista aparece simbolizada por las características del espacio urbano en su conjunto: ángulos de las construcciones, carácter imponente de los edificios que aplastan visualmente a los protagonistas, ruidos estridentes y vehículos amenazantes se unen en la pantalla a la muchedumbre para que los personajes no tengan ninguna posibilidad de alcanzar su objetivo.

Desde un punto de vista narrativo, la voluntad de conquistar la ciudad que anima al grupo de jóvenes traduce el deseo de Carlos Saura de realizar su proyecto en su propio país a pesar de las dificultades a las que se enfrenta: “Donde hay que echar el resto, ¡es aquí!” declara Juan cuando sus camaradas evocan la posibilidad de exiliarse. Esta opinión refleja la del realizador y de su grupo de amigos como lo subraya el mismo Saura: “Los personajes de *Los Golfos* nos representaban un poco a nosotros mismos, en cuanto que queríamos hacer una serie de cosas y que nos lo impedían; era muy difícil hacer cine en aquella época, y la única forma de hacerlo era rompiendo muchas cosas.”⁹

El realismo aparece pues íntimamente vinculado con la disidencia en *Surcos* y en *Los Golfos*. Más allá de las diversas referencias estéticas, las dos representaciones de la capital de España remiten a unas visiones críticas que se pueden interpretar desde dos puntos de vista muy distintos. Sin embargo, estas visiones no pudieron tener mucho alcance ya que, aunque las representaciones de la capital de España se asentaran en dos ideologías opuestas, la censura impidió que se difundieran estas visiones.

⁸ D'LUGO, Marvin, *The films of Carlos Saura; the practice of seeing*, Princeton, Princeton University Press, 1991, pp.35-37.

⁹ BRASÓ, Enrique, Carlos Saura, *Madrid*, Taller de Ediciones Hosefina Betancor, 1974, p.62.

3) Los límites impuestos por la censura

Las dos películas se vieron censuradas en particular por el carácter realista de su representación de la capital española ya que no correspondía en absoluto con la propaganda de bienestar y de seguridad que el franquismo pregonaba.

Surcos dividió a la Junta Censora del ministerio de Cultura formada por las dos ideologías fundamentales del régimen: los falangistas y la iglesia que velaba por la moralidad del cine español. A José María Escudero, director de la cinematografía y falangista, le pareció una película de gran valor pero el representante de la Iglesia juzgó que la película era gravemente inmoral y exigió su prohibición. En la censura previa y para que se permitiera el rodaje, se tuvo que modificar la última secuencia del guión: la familia abandonaba la ciudad en el mismo tren en que otra familia de campesinos llegaba a Madrid lo que otorgaba a la obra un carácter circular desesperanzador. Además, la hija menor se arrojaba del tren en marcha, prefiriendo la vida en la ciudad y su destino como prostituta. Los censores admitían la tesis de la película, la ciudad con sus peligros y seducciones es pernicioso para la gente honrada del campo pero no aceptaron los aspectos sociales relacionados con la ciudad y afirmaron que en la capital no existía un crimen organizado sino aislado.

Una vez rodada y a pesar de la oposición de la Iglesia, José María García Escudero aceptó que se estrenara y hasta le otorgó la calificación de interés nacional cuando la Iglesia por su parte la calificó de gravemente peligrosa.

En el caso de *Los Golfos*, la censura previa exigió que el guión se reescribiera varias veces y que se suprimiera, en particular, el carácter desinteresado de la ayuda del grupo a Juan. Se exigió también que se evitara cualquier generalización posible sobre el estado de la juventud española: “La actuación de esta banda de golfos debe ser una cosa puramente localista, es decir, en ningún momento ha de desprenderse de la línea argumental que se trata del fiel reflejo del estado de una juventud y de la que es directamente responsable la sociedad.”¹⁰

Después del rodaje, y a pesar de que la película había sido elegida para representar el país en el Festival de Cannes de 1960, la película fue clasificada en 2da categoría B y sólo fue distribuida después de la nominación de José María García Escudero como responsable de la cinematografía en julio de 1962¹¹ tras revisar la calificación para permitir que la película pudiera estrenarse en los circuitos de exhibición comerciales.

Cabe subrayar sin embargo, las dificultades con las que se enfrentaron los dos directores para volver a dirigir películas después de estas dos obras. En efecto, tanto Nieves Conde como Saura sufrieron el recelo de la industria. Nieves Conde aseguró: “En cierta medida, *Surcos* es una película que me cerró puertas, hubo productores que tras felicitar me externamente no

¹⁰ Cuerpo de lectores de la Dirección General de la Cinematografía. Informe de los lectores, 9/09/59, sobre la segunda versión del guión presentada a censura. Ref. Archivo C/36.4807. Alcalá, Ministerio de la Cultura, Informe de censura de *Los Golfos*.

¹¹ Es decir más de diez años después de su dimisión forzada tras el escándalo provocado por la atribución de la calificación de Interés Nacional a *Surcos*.

hicieron nada por ofrecerme trabajo y tardé cerca de dos años en volver a rodar.”¹². En cuando a Carlos Saura, se añade al recelo provocado por su primera película, el escándalo causado por la película de Luis Buñuel, *Viridiana*, cuyo rodaje propició Saura. Pues, sólo en 1964 consiguió rodar *Llanto por un Bandido*, su segundo largometraje.

Conclusión:

Las dos películas del corpus proponen visiones de Madrid radicalmente opuestas a las imágenes amables o al camino de redención propiciados por el régimen en la década de los cincuenta. Sus puntos de vista críticos se arraigan en una voluntad de realismo como única propuesta disidente posible respecto al poder franquista, una estética influenciada por el neorrealismo italiano que como lo subraya Carlos F. Heredero conectó en España “con la cultura del realismo” y “la cultura de la disidencia”. Cabe sin embargo recalcar que la voluntad de realismo de los directores se arraiga en unas estéticas híbridas en las que se recogen otras influencias además de las corrientes realistas. Asimismo, la postura moralizadora de Nieves Conde, que refleja su ideología falangista, dista mucho de la perspectiva de Saura, que se oponía al régimen desde una ideología de izquierda de corte republicano. La imagen hostil de la ciudad en las dos películas corresponde por una parte a una urbe corrompida por su pasado republicano y por otra a un espacio cerrado y controlado por la fiscalización inflexible de una dictadura opuesta a la expresión de cualquier libertad individual. A pesar del carácter críptico de las críticas de las dos películas, no fueron toleradas por el régimen que se aseguraba del aniquilamiento de cualquier atisbo de disidencia a través del complejo aparato de censura. Este control férreo siguió con muy poca apertura hasta la muerte del dictador a pesar de que “un nuevo cine español” fuera propiciado por José María García Escudero cuando se encargó de nuevo de la dirección general de la cinematografía en 1962. En realidad, se trataba más bien de una operación de promoción del régimen destinado a fomentar una imagen más abierta del país en el contexto de apertura económica de los años sesenta. La censura siguió alerta e inflexible y los cineastas buscaron otras vías para expresar su postura crítica pero sin poder exceder los estrechos límites del “posibilismo”. Nieves Conde, entre películas de género y después de tantear con la comedia crítica *El inquilino* (1957) que trataba la temática del problema de la vivienda en tono humorístico, volvió a cauces oficiales con la moralizadora *Don Lucio y el hermano Pío* (1960). En cambio, Carlos Saura desarrolló un fecundo estilo metafórico que le permitió seguir luchando desde el interior y con el que realizó varias de sus obras maestras como *La prima Angélica* (1973) o *Cría Cuervos* (1975).

¹² LLINÁS, Francisco, *José Antonio Nieves Conde. El oficio de cineasta*, Valladolid, 40 semana Internacional de Cine de Valladolid. 1995, p.84.

EPREUVE DE THÈME

Rapport établi par Thomas Faye et Pascal Gosset

1. Sujet

Depuis ce matin, j'ai froidement envisagé mon avenir. Il est plus horrible pour moi que pour tout autre, moi choyé par une mère qui m'adorait, chéri par le meilleur des pères et qui, à mon début dans le monde, ai rencontré l'amour d'une Anna ! Je n'ai connu que les fleurs de la vie : ce bonheur ne pouvait pas durer. J'ai néanmoins, ma chère Annette, plus de courage qu'il était permis à un insouciant jeune homme d'en avoir, surtout à un jeune homme habitué aux cajoleries de la plus délicieuse femme de Paris, bercé dans les joies de la famille, à qui tout souriait au logis, et dont les désirs étaient des lois pour un père... Oh ! mon père, Annette, il est mort... Eh bien!, j'ai réfléchi à ma position, j'ai réfléchi à la tienne aussi. J'ai bien vieilli en vingt-quatre heures. Chère Anna, si, pour me garder près de toi, dans Paris, tu sacrifiais toutes les jouissances de ton luxe, ta toilette, ta loge à l'Opéra, nous n'arriverions pas encore au chiffre des dépenses nécessaires à ma vie dissipée ; puis je ne saurais accepter tant de sacrifices. Nous nous quittons donc aujourd'hui pour toujours. [...] Quand reviendrai-je ? je ne sais. Le climat des Indes vieillit promptement un Européen, et surtout un Européen qui travaille. Mettons-nous à dix ans d'ici. Dans dix ans, ta fille aura dix-huit ans, elle sera ta compagne, ton espion. Pour toi, le monde sera bien cruel, ta fille le sera peut-être davantage. Nous avons vu des exemples de ces jugements mondains et de ces ingratitude de jeunes filles; sachons en profiter. Garde au fond de ton âme comme je le garderai moi-même le souvenir de ces quatre années de bonheur, et sois fidèle, si tu peux, à ton pauvre ami.

Honoré de Balzac, *Eugénie Grandet*

2. Traduction proposée

Desde esta mañana he considerado fríamente mi porvenir. Es más horrible para mí que para cualquier otro, ¡yo, mimado por una madre que me veneraba, adorado por el mejor de los padres, y que encontré, en el momento de debutar en el mundo, el amor de una Anna! No he conocido más que las flores de la vida. Esa felicidad no podía durar. Sin embargo, mi querida Annette, tengo más valor del que le era permitido tener a un muchacho despreocupado. Y más a un joven acostumbrado a las caricias de la mujer más encantadora de París, arrullado en los placeres de la familia, a quien todo le era grato en el hogar, y cuyos deseos eran ley para un padre. ¡Ay! mi padre, Annette, ha muerto... ¡Pues bien!, he estado pensando en mi posición, también he estado pensando en la tuya. He envejecido mucho en veinticuatro horas. Querida

Anna, si para conservarme a tu lado, en París, sacrificaras todos los placeres que te proporcionan tu lujo, tus vestidos, tu palco en la Ópera, no alcanzaríamos siquiera la cifra de los gastos necesarios para mi vida disoluta; además, no podría aceptar tantos sacrificios. Nos separamos pues hoy para siempre. ¿Cuándo volveré? No lo sé. El clima de las Indias envejece prontamente a un europeo, y sobre todo a un europeo que trabaja. Imaginémos de aquí a diez años. Dentro de diez años tu hija tendrá dieciocho, será tu compañera, tu espía. Contigo la sociedad será muy cruel, tu hija quizás lo sea más. Ya vimos ejemplos de esos juicios mundanos y de esas ingratitudes de muchachas; sepamos aprovecharlo. Conserva en el fondo de tu alma, como lo conservaré yo mismo, el recuerdo de estos cuatro años de felicidad, y sé fiel, si puedes, a tu pobre amigo.

3. Attentes de l'épreuve et conseils de méthode

Il est rappelé aux candidats que cette épreuve n'est pas celle d'un concours de recrutement de traducteurs, mais bien un exercice destiné à s'assurer de la parfaite maîtrise des deux langues française et espagnole et des difficultés spécifiques au passage de l'une à l'autre auxquelles un professeur d'espagnol du système éducatif français est confronté dans sa pratique quotidienne. Bien plus que la virtuosité de la traduction, c'est donc la solidité et la précision de ces connaissances, lexicales comme morphosyntaxiques, qui y seront exigées des candidats et évaluées par le jury.

A ce titre, l'épreuve de thème ne peut passer que par une analyse rigoureuse et précise du texte proposé en français, par une réflexion sur le sens du lexique employé en contexte, hors de tout automatisme. Il est pour cela indispensable, avant d'entamer toute traduction, de prendre connaissance du texte dans sa globalité, d'en analyser précisément l'époque, le style et le registre de langue afin d'éviter tout contresens ou anachronisme.

Sans chercher à vouloir constituer un bêtisier anecdotique, relevons quelques cas significatifs d'un manque de rigueur méthodologique qui a été souvent très préjudiciable aux candidats :

Traduire « souriait au logis » par « le iba bien » ou « le iba de maravilla » témoignait ainsi d'une grande maladresse de candidats pensant à tort que la maîtrise de l'espagnol familier serait vue avec indulgence par le jury alors qu'elle est ici hors de propos.

Traduire « pour toi, le monde sera bien cruel » par « para ti..» démontrait une lecture bien trop automatique de candidats n'ayant pas perçu qu'ici la préposition avait le sens d' « envers toi » et devait être traduite par « (para) contigo » ou « hacia ti ».

Des automatismes du même ordre et relevant d'une lecture superficielle du texte auront conduit certains candidats à des contresens, comme traduire « le monde » par « todo el mundo » alors qu'il s'agissait ici du « monde » pris dans son sens de milieu social ou à prendre le verbe savoir dans son sens premier dans l'expression « je ne saurais accepter » alors qu'il ne pouvait ici signifier autre chose que « no podría aceptar ».

Que dire des traductions de « loge » par « logia » ou de « toilette » par « baño » témoignant d'une méconnaissance de la vie mondaine au XIXe siècle, qui fournit pourtant le cadre de nombre de romans du patrimoine classique de la langue française dont on est en droit d'attendre qu'il soit connu d'un enseignant?

D'autres automatismes, plus graves encore, ont amené des candidats à des calques de traduction aberrants comme traduire « mettons-nous » par « pongámonos » ou de graves fautes de syntaxe, faisant suivre sans réfléchir l'interrogatif « Cuando » d'un subjonctif présent alors qu'il s'agissait d'une interrogation directe et en aucun cas d'une subordonnée temporelle au futur !

Parmi les recommandations méthodologiques, rappelons ensuite qu'il est indispensable de **respecter précisément la lettre du texte**, sans rien omettre ni ajouter, à moins, bien entendu, que la correction linguistique de la langue cible ne l'exige. Les réécritures et broderies sont fortement pénalisées par le jury : elles témoignent non seulement d'un manque de rigueur difficilement acceptable de la part d'un enseignant mais elles pourront d'autre part s'apparenter à une stratégie de contournement face à une structure de langue posant difficulté et seront pénalisées comme telles.

L'exigence de rigueur indispensable à la réussite d'une épreuve de traduction porte également sur **les signes typographiques et la mise en page** : les retours à la ligne, la présence de tirets, l'ouverture et la fermeture des guillemets et autre signes de ponctuation sont, bien évidemment, évalués par le jury dans une épreuve de traduction. Le placement des points d'interrogation et d'exclamation en espagnol fait partie intégrante de la maîtrise des spécificités de la langue. Signalons par ailleurs que **l'ajout ou le retrait de virgules**, loin d'être négligeables, peuvent aller jusqu'à altérer le sens du texte. Ainsi, « pues » ou « luego » placés en début de phrase sans virgule peuvent être pris respectivement pour les conjonctions de coordination causales ou consécutives « car » ou « donc » et induire de ce fait un véritable contre-sens de phrase, ce dont le jury a également dû tenir compte.

Ajoutons, enfin, que pour que le jury puisse correctement évaluer les copies, il faut que celles-ci soient **parfaitement lisibles**, dépourvues d'ambiguïtés et de ratures, en prenant soin de former correctement les voyelles, d'une grande incidence sur la correction des formes verbales, ou, pour des raisons similaires, **de former clairement et distinctement les points et les accents**. Le jury a déploré avoir dû pénaliser plusieurs copies face à l'impossibilité de les lire correctement, le doute sur la correction d'une forme ne pouvant pas, un jour de concours, bénéficier au candidat. Rappelons aussi que les candidats ne peuvent en aucun cas soumettre au jury des variantes et doivent impérativement s'en tenir à une seule traduction, car refuser de choisir s'apparentera à un refus de traduction.

En amont, on ne peut que préconiser aux candidats un travail assidu et précis, sur l'une et l'autre langue qui passe par la fréquentation régulière d'une langue riche et authentique, dans une variété de registres sans en privilégier aucun, par des vérifications régulières et précises, par la constitution de fiches lexicales ou syntaxiques. Pour réussir le jour J, il est souhaitable par ailleurs de s'entraîner dans des conditions proches de celles du concours ; pour cela nous proposons ci-dessous une bibliographie indicative.

Nous encourageons tous les futurs candidats à ce travail minutieux et régulier et félicitons tous ceux qui ont déjà démontré, lors de la session 2015, une maîtrise très satisfaisante de l'exercice comme en témoignent les très bonnes copies que le jury a eu le plaisir de lire.

4. Difficultés linguistiques présentées par le texte

Après ces quelques remarques méthodologiques essentielles sur la préparation et la pratique du thème universitaire à l'Agrégation interne, le jury souhaite à présent revenir sur quelques difficultés précises auxquelles il convenait que les candidats prêtent une attention particulière. Il ne s'agit aucunement de dresser l'inventaire des fautes le plus fréquemment trouvées, ni même de proposer un cours de grammaire mais simplement de justifier, pour les candidats de cette session, les décisions du jury sur les quelques points qui ont pu poser problème à un grand nombre d'entre eux. Espérons que ces éclaircissements serviront également aux futurs candidats dans leur préparation à une épreuve qui demande beaucoup de rigueur et une grande maîtrise de la langue et de ses subtilités.

Rappelons avant toute chose que la maîtrise d'un **lexique** à la fois correct, riche, précis et varié constitue l'un des prérequis fondamentaux à l'exercice de traduction. Si les erreurs lexicales sont bien souvent loin d'être les plus graves, et si des réflexes de traduction, acquis

par des entraînements réguliers, permettent à des candidats astucieux de se sortir d'un mauvais pas en recourant à une périphrase ou à un hypéronyme (plus faiblement sanctionnés qu'un barbarisme lexical ou une absence de traduction), il convient de rappeler qu'un lexique de base devrait malgré tout être maîtrisé par l'ensemble des candidats (cruel, pauvre, la différence entre joie et bonheur et entre leurs traductions respectives, ...).

Le texte proposé invitait les candidats à s'interroger sur **l'emploi des temps du passé**. En effet, les différentes occurrences de passé composé du texte de Honoré de Balzac (« j'ai [...] envisagé », « [j']ai rencontré », « je n'ai connu », « j'ai réfléchi », « j'ai [...] vieilli ») devaient faire l'objet d'une analyse précise qui invitait les candidats à choisir – hormis quelques cas dans lesquels le jury a admis l'un ou l'autre temps – d'utiliser un passé composé ou un prétérit. Une étude affinée du texte menait les candidats à bien différencier les actions présentées par le narrateur comme totalement révolues et appartenant à une temporalité distincte de celle qui voit naître le récit (le narrateur a « rencontré l'amour d'une Anna » à son « début dans le monde », sur lequel la narration lui permet de se pencher à nouveau avec le recul de l'âge et de la maturité de celui qui dresse un bilan de sa vie), des actions insérées dans une temporalité très intimement liée au narrateur qui « depuis ce matin » a envisagé son avenir, « en vingt-quatre heures » a beaucoup vieilli, ou qui, au fil de son existence, n'a « connu que les fleurs de la vie ». Dans le premier cas, le prétérit était requis (« encontré »), alors que dans le deuxième on pouvait difficilement envisager d'autres formes que des formes de passé composé (« he envejecido », « he conocido »).

L'analyse du point de vue narratif était tout aussi essentielle à la traduction des **adjectifs démonstratifs** déterminant les substantifs « jugements », « ingratitude » et « années ». Dans les deux premiers cas, le narrateur imagine ce que pourra être le comportement de la fille d'Anna, suggérant qu'elle adoptera peut-être une attitude consistant à juger ou à agir avec ingratitude comme le faisaient beaucoup de jeunes filles. Il ne s'agit guère ici pour lui d'intégrer, même de manière figurée, cette attitude à son univers mais plutôt de s'y référer anaphoriquement, la présentant comme une attitude dont il présuppose que son interlocutrice a une connaissance même minime, puisque, précise-t-il, ils en ont déjà « vu des exemples ». Cette connivence autour de l'expérience vécue établit un savoir partagé autour de l'attitude réprochée par le narrateur, qu'il convenait d'exprimer par les adjectifs démonstratifs de la série « es- » (« esos juicios » et « esas ingratitude »). En revanche, lorsqu'au moment de la séparation, en fin de texte, il pointe les quatre années passées aux côtés d'Anna, c'est bien la valeur déictique de l'adjectif qui prévaut alors, puisque le démonstratif utilisé doit rendre compte de la façon dont le narrateur organise les éléments de son univers, en termes notamment d'éloignement ou de proximité – ici temporelle. Ces quatre années viennent tout juste de s'écouler et devaient indiscutablement être déterminées, en espagnol, par le démonstratif « estos » marquant la proximité temporelle immédiate.

Que les deux paragraphes précédents convainquent une nouvelle fois les candidats de l'absolue nécessité de procéder à une analyse littéraire globale mais précise du texte, de manière à en percevoir des subtilités qui, assurément, se révéleront éclairantes pour la traduction elle-même.

Si le texte de Balzac exigeait une grande finesse dans la mise en forme des phrases en espagnol, il recelait peu de difficultés grammaticales. Pourtant, nous avons pu constater que certains candidats s'étaient heurtés à un obstacle dans la traduction de **la proposition subordonnée circonstancielle de condition** « si [...] tu sacrifiais toutes les jouissances de ton luxe ». Certes, la présence de plusieurs syntagmes hachant la continuité de la phrase pouvait s'avérer déroutante ; mais une lecture attentive de la proposition ne pouvait laisser aucun doute sur sa nature. Une fois que le candidat avait déterminé qu'il s'agissait bien d'une conditionnelle, dont l'action était présentée comme non réalisable par le narrateur, il devenait indiscutable qu'il faille y employer le subjonctif imparfait (« si sacrificaras » / « si sacrificases »), complété d'un conditionnel simple dans la proposition principale (« nous n'arriverions pas » > « no alcanzaríamos »). Dans le même ordre d'idée, il convenait de s'interroger avec précision sur la nature **des propositions subordonnées relatives** du texte. La plupart d'entre elles étaient des propositions subordonnées relatives explicatives et admettaient, par conséquent, lorsque l'antécédent du pronom était un être humain, l'alternance entre le pronom « que » et le pronom « quien ». En revanche, la proposition subordonnée relative « qui travaille », dont l'antécédent est « un Européen » ne peut en aucune manière être considérée comme explicative. Essentielle au sens de la phrase, il s'agit bien d'une déterminative qui vient qualifier son antécédent. Dans ce cas, seul le pronom « que » était alors envisageable.

Pour clore ce bref rappel sur quelques spécificités des propositions subordonnées en espagnol, soulignons enfin que l'attention des candidats aurait dû être attirée par la présence d'une **proposition subordonnée de comparaison** dont la construction en espagnol diffère un tant soit peu de la structure française équivalente. Lorsque la comparaison porte sur un substantif (le comparé) – qui est donc déterminé par más ou menos – et que celui-ci est sous-entendu dans le deuxième terme de la comparaison (la proposition subordonnée étant ici le comparant), comme c'est le cas dans « plus de courage qu'il était permis à un jeune homme d'en avoir », l'espagnol emploie la préposition « de » suivie de la forme définie de l'article pour introduire le comparant. L'article neutre « lo » s'emploiera, lui, lorsque la comparaison porte sur un adjectif attribut, un infinitif ou une proposition entière (cf. Bedel, § 502). La traduction attendue était donc « más valor del que le era permitido tener ». Un peu plus loin, c'est **une structure adjectivale superlative** canonique que proposait le texte : « la plus délicieuse femme de Paris » ; celle-ci, à son tour, a pu représenter un écueil pour les candidats qui, sans doute, auront voulu y trouver une difficulté qu'elle ne présentait pourtant pas. Très simplement, comme le rappelle J.M. Bedel (§505b), « l'omission de l'article est obligatoire et systématique dans la détermination adjectivale du substantif, lorsque le superlatif relatif d'un

adjectif est postposé au nom qu'il détermine ». Dans le cas présent, dès lors qu'on optait pour une traduction du type « subst. + adj. au superlatif », aucune autre solution n'était envisageable que de traduire par « la mujer más encantadora de París ». Sur des points de détails comme celui-ci, qui peuvent s'avérer très discriminants lors de la traduction, le jury invite les candidats, lors de leur préparation, à ne jamais hésiter à consulter, au moindre doute, les quelques ouvrages qu'en tant qu'hispanistes ils ont toujours été habitués à manipuler et dont nous rappelons quelques références dans la dernière partie de ce rapport.

Nous réservions pour la fin de ce rapport un dernier commentaire sur un point qui nous semble tout à fait essentiel. Le texte, en trois occasions, contenait des **formes verbales à l'impératif**. Le jury a été surpris par le nombre de copies présentant des erreurs morphologiques dans la construction de ces formes, inacceptable à ce niveau. Certes, les formes présentes dans cet extrait de Balzac donnaient lieu à des traductions s'écartant de la norme générale, s'agissant pour l'une d'une forme irrégulière (« sachons » > « sepamos »), pour l'autre d'une forme pronominale impliquant une enclise (« mettons-nous » > « imaginémonos ») et pour la dernière d'une forme irrégulière et monosyllabique (« sois » > « sé »). Pour autant, elles ne peuvent en aucune manière être ignorées par un candidat à l'agrégation interne et doivent inciter ceux qui auraient commis des erreurs ainsi que les futurs candidats qui se sentiraient peu sûrs d'eux-mêmes sur ce point, à très vite mettre en œuvre les dispositifs nécessaires afin que la conjugaison, objet par ailleurs de l'enseignement dispensé par les candidats, ne constitue plus un frein à leur pratique de la langue.

Que tous ces conseils et ces rappels orientent le travail des candidats afin que ceux-ci puissent poursuivre leur réflexion sur la langue espagnole et disposent des clés du succès à l'épreuve de thème écrit de l'Agrégation interne.

EPREUVE DE VERSION

Rapport établi par Nathalie Boissier et Brigitte Del Castillo

1. Sujet :

Lo más parecido a la magdalena de Proust que había en la vida de Martín Obes era la máquina tragaperras de un bar cualquiera. Sucedió siempre igual: comenzaba a sonar una melodía, oía el caer de las monedas e inmediatamente, como si fuera al conjuro del sabor “de ese pastelillo que mi tía Leoncia me ofrecía mojado en su infusión de té los domingos por la mañana”, aparecía allí, en Madrid, España, a 11 000 kilómetros y a muchos años de su desastroso pasado, todo un desfile de recuerdos. Dicen que los recuerdos se difuminan con el paso del tiempo y que de tanto evocarlos terminan por perder su fuerza, pero los de Martín Obes debían de ser de un material muy duro porque ahí estaban todos sentados sobre la barra del bar como niños malos sobre una tapia, tercios y minúsculos, con las piernas colgando mientras gritaban: mírennos.

Y, según el momento, o mejor dicho, según el contenido del vaso o de la taza que tuviera delante, se lo insolentaban uno u otros. Así, el café de la mañana invocaba, normalmente, unos molestos recuerdos de su infancia: tardecitas de Punta del Este paseando cerca de las ventanas abiertas del Casino de San Rafael, cling, cling, de la mano de su madre, tan linda, con la pollera del vestido cubriendo y descubriendo sus piernas al hacer del viento. Aquel recuerdo no tenía cabeza, sólo tronco y extremidades, porque era el mundo visto desde la altura de los cuatro años: Cuidado con el helado, sonso, ¿no ves que vas a ensuciarle el vestido a mamá?, decía la voz de su hermana Florencia cuando ya era demasiado tarde, cuando ya la mano pegajosa se había agarrado a la pollera tan linda. Mami, mirá a Martín, mirá lo que hace. Y mirando a Martín se había quedado toda la familia desde entonces: Martín metido en drogas a los quince años, Martín rebotando de colegio en colegio primero y después de universidad en universidad siempre queriendo agarrarse a la pollera de su madre, siempre con las manos sucias.

Carmen Posadas, *El buen sirviente*, 2003 Booket, p. 41-42

2. Traduction proposée :

Ce qui ressemblait le plus à la madeleine de Proust dans la vie de Martín Obes était la machine à sous de n'importe quel bar. Cela se passait toujours de la même façon : une mélodie commençait à retentir, il entendait les pièces de monnaie tomber et aussitôt, comme convoqué par la saveur "de ce petit gâteau que ma tante Léonie m'offrait après l'avoir trempé dans son infusion de thé le dimanche matin", apparaissait là, à Madrid, Espagne, à 11000 kilomètres et à bien des années de son désastreux passé, tout un cortège de souvenirs. On dit que les souvenirs s'estompent avec le temps qui passe et qu'à force de les évoquer ils finissent par perdre leur force, mais ceux de Martín Obes devaient être faits d'un matériau très résistant parce qu'ils étaient tous là assis sur le comptoir du bar comme des garnements sur un muret, obstinés et minuscules, les jambes ballantes tandis qu'ils criaient : regardez-nous.

Et, selon le moment, ou plutôt, selon le contenu du verre ou de la tasse qu'il pouvait avoir devant lui, l'un ou l'autre le narguait. Ainsi, le café du matin invoquait, d'habitude, de désagréables souvenirs de son enfance : des fins d'après-midis à Punta del Este à se promener près des fenêtres ouvertes du Casino de San Rafael, cling, cling, tenant la main de sa mère, si jolie, le bas de sa robe couvrant et découvrant ses jambes au gré du vent. Ce souvenir n'avait pas de tête, seulement un tronc et des extrémités, parce que c'était le monde vu du haut de ses quatre ans : fais attention à ta glace, bêta, tu ne vois que tu vas salir la robe de maman ? disait la voix de sa sœur Florencia quand il était déjà trop tard, quand sa main poisseuse s'était déjà agrippée à la jupe si jolie. Maman, regarde Martín, regarde ce qu'il fait. Et c'était sur Martín que toute la famille avait eu les yeux fixés à partir de ce moment-là : Martín tombé dans la drogue à quinze ans, Martín valsant d'école en école d'abord et ensuite d'université en université voulant toujours s'agripper à la jupe de sa mère, toujours avec les mains sales.

1) **Commentaire d'ensemble**

La version proposée cette année à l'agrégation interne était extraite du roman *El buen sirviente* de l'écrivaine uruguayenne Carmen Posadas, dont le roman *Pequeñas infamias* avait remporté en 1998 le Prix Planeta et connu un succès de librairie.

Pris en charge par un narrateur omniscient, le passage évoque l'effet que produit sur l'un des personnages, Martín Obes, la petite musique de ces machines à sous que l'on trouve souvent dans les bars en Espagne (en l'occurrence, à Madrid). Comme la fameuse madeleine de Proust, cette mélodie a le pouvoir de faire surgir des souvenirs d'enfance, personnifiés sous la forme de garnements insolents. Dans un deuxième mouvement, le texte s'attarde sur un de ces souvenirs, avec sa mère et sa sœur. Le texte se termine par l'évocation, en « accéléré », de la jeunesse apparemment tourmentée de Martín sous l'œil de sa famille.

2) **Rappels de quelques règles propres à l'exercice de la traduction dans le cadre du concours**

L'exercice ne s'improvise pas et, en plus de l'entraînement indispensable pour aborder efficacement les cas de traduction qui se posent tout au long d'un texte, le candidat doit veiller à respecter les points suivants :

- Le traducteur se doit de respecter non seulement la présentation du texte en éventuels paragraphes et, dans la mesure du possible, l'ordre des mots, mais aussi la ponctuation des phrases. Cette dernière règle revêtait, dans le texte proposé, une importance capitale puisque la présence ou l'absence de virgule pouvait facilement changer le sens d'un segment comme dans « ils étaient tous assis, là, sur le comptoir du bar », qui ne veut pas dire la même chose que « ils étaient tous là assis sur le comptoir du bar ».
- Si la qualité d'une version passe par la capacité du candidat à proposer une traduction du texte dans une langue correcte et élégante, il est néanmoins fort déconseillé de prendre trop de liberté et de se livrer à une réécriture qui laisse souvent penser à une tactique d'évitement. Dans le cas présent, le jury a sanctionné l'ajout de « en Espagne » là où Carmen Posadas ne semble donner qu'une simple indication géographique, la tentative d'élucidation de « allí » par « là où il se trouvait » ou la transformation de « 11 000 kilómetros » en « onze mille kilomètres ».
- En ce qui concerne les noms propres –et « magdalena » n'en est pas un–, nous rappelons que la règle veut qu'ils ne soient pas traduits, donc « Martín Obes », « San Rafael » et « Florencia » devaient apparaître tels que dans le texte espagnol. « Leoncia » était un cas particulier car il correspondait déjà à une traduction et devait donc redevenir « Léonie » puisque tel est le nom que Marcel Proust lui avait donné dans *À la recherche du temps perdu*,

dont nous ne pouvons que recommander la lecture à certains candidats. En ce qui concerne les toponymes, s'il n'existe pas d'équivalent dont l'utilisation est avérée dans la langue-cible, ils doivent également apparaître tels que. « Punta del Este » devait donc rester « Punta del Este ».

- Enfin, lorsqu'un mot apparaît à plusieurs reprises dans un texte, comme c'est le cas ici pour « pollera », « tan linda » et « agarrar », le choix de traduction doit être respecté pour les différentes occurrences.

3) Commentaires sur la traduction de la session 2015

□ Le texte ne présentait pas de difficultés lexicales importantes si l'on considère que l'américanisme « pollera » pour « jupe » est d'un emploi suffisamment généralisé pour ne pas dérouter un candidat habitué à lire des textes écrits par des auteurs hispano-américains, ou que les termes « máquina tragaperra », « tapia » ou « tercios » relevaient d'un lexique tout à fait courant. Nous rappelons néanmoins que lorsqu'un mot est inconnu du candidat, il doit essayer de proposer une traduction cohérente en s'aidant du contexte. Ainsi, traduire littéralement « máquina tragaperras » ou suggérer que des enfants puissent être assis sur « un couvercle » ou sur une « taupe » relevait d'un manque de discernement que le jury a lourdement sanctionné. La locution prépositive « al conjuro de » pouvait poser quelques problèmes non pas de compréhension (pour qui a lu Proust et connaît le pouvoir d'une « madeleine ») mais de traduction, car il fallait essayer de rendre à la fois l'idée de « magie » et celle d'« appel ». Compte tenu de la difficulté, le jury a accepté nombre de propositions, à partir du moment où elles allaient dans le sens du texte et s'intégraient correctement dans la structure de la phrase.

□ La difficulté était donc ailleurs, et apparemment certains candidats n'ont pas jugé bon de s'interroger en amont sur les nombreux « pièges » que l'extrait présentait pour un traducteur. Ainsi était-il indispensable d'avoir une approche d'abord globale de son fonctionnement en ce qui concerne les différents cadres spatiaux-temporels. Ainsi le récit premier (au passé, la narration était, de façon assez classique, postérieure) était celui du personnage à Madrid qui se souvient, et le second correspondait au temps de l'enfance, en Uruguay (même si le candidat ignorait la localisation de Punta del Este, la mention des 11.000 kilomètres et l'utilisation du voseo par la soeur de Martín –« Mirá » – permettait au moins d'identifier une région). Les souvenirs s'imposent à Martín, l'assaillent en vagues successives : d'abord la promenade près du Casino (et ses machines à sous puisque c'est leur « mélodie » qui déclenche la mémoire et crée donc le lien, d'où l'onomatopée « cling cling » dont beaucoup de candidats n'ont apparemment pas compris la présence), puis l'intervention de sa sœur en discours direct qui fait irruption sans préavis pour actualiser le souvenir et en montrer encore une fois la « force » (ou « vigueur », traduction qui a également été acceptée pour le syntagme « perder su fuerza »).

Ces repérages étaient indispensables d'abord pour traduire correctement les déictiques (« allí » met a priori le narrateur loin de Madrid, les seuls choix possibles pour le traduire étaient « là » ou « là-bas ») mais aussi pour comprendre les nuances de certains passages, qu'une lecture trop hâtive ou une traduction « au fil du texte » sans l'avoir lu entièrement au préalable (sans doute la pire stratégie que puisse adopter un candidat) ne permettait pas forcément d'apprécier.

Ainsi pour rendre le syntagme « niños malos », il fallait respecter la dimension enfantine de la tournure en proposant des traductions comme « garnements », « sales gosses », « chenapans » ou « galopins », qui convenaient bien mieux à l'esprit de la personnification opérée dans le texte que des traductions littérales intégrant les adjectifs « méchant » ou « mauvais ». De même pour la traduction de l'adjectif « molestos » qui qualifiait les souvenirs du personnage, compte tenu de la teneur des souvenirs évoqués plus avant dans le passage, les adjectifs

comme « pénibles », « gênants », « ennuyeux » étaient inexacts. En ce qui concerne la traduction du segment de discours direct, donner à l'intervention de la petite Florencia un ton trop formel (« Ne vois-tu pas... ») ou, à l'inverse, trop agressif (« crétin ») témoignait d'une erreur d'appréciation sanctionnée comme telle par le jury.

Que dire enfin de ceux des candidats qui, pour traduire le segment « aquel recuerdo no tenía cabeza, sólo tronco y extremidades » se sont lancés dans des interprétations fantaisistes et incohérentes du type « ce souvenir n'avait ni queue ni tête », « ce souvenir n'avait que des bribes » alors que la phrase ne disait pas autre chose que ce qu'elle disait (et qui était explicité juste après), à savoir que le petit garçon de quatre ans qui tenait la main sa mère ne voyait pas son visage « du haut de ses quatre ans » ?

□ Une traduction réfléchie et efficace demande la mobilisation des connaissances sur le fonctionnement linguistique des deux langues.

• Elle devait servir notamment à éviter les « pièges classiques » que posent certaines particularités de l'espagnol que l'on ne retrouve pas en français. Le syntagme « con las piernas colgando » en combinait deux. La préposition « con » d'abord, qui introduisait classiquement un complément circonstanciel de manière, ne devait pas être traduite en français, qui préfère construire ce type de complément sans préposition et entre virgules. Notons au passage qu'il en allait de même pour « con la pollera del vestido cubriendo y descubriendo sus piernas ». En revanche le syntagme « siempre con las manos sucias » qui se trouvait à la fin du texte pouvait également être considéré comme un complément de moyen, dès lors la traduction de « con » par « avec » était acceptée.

En ce qui concerne les gérondifs présents dans les deux premiers syntagmes cités, là encore la connaissance des règles d'emploi de cette forme non personnelle du verbe était indispensable pour éviter les calques ou les ruptures de construction. Le gérondif espagnol exprime une circonstance et ne peut déterminer un substantif que lorsqu'il exprime une action en cours de réalisation, ce qui le distingue du participe présent français qui peut, lui, déterminer un substantif à la manière d'un adjectif (ce qui oblige, dans une traduction inversée, à passer par une proposition subordonnée relative). Il existe néanmoins trois gérondifs qui échappent à cette règle, l'un d'entre eux étant précisément « colgando » qui détermine le substantif « piernas ». Il fallait donc pour le traduire opter pour un adjectif verbal –qui s'accorde donc– (« pendantes » ou, encore mieux, « ballantes », car il permettait l'utilisation de « pendant que » pour « mientras que ») et non par un participe présent ou une relative, qui induisait un emploi verbal.

Dans le deuxième syntagme, les gérondifs exprimaient une action en cours de réalisation et pouvaient être rendus par des participes présents français (en emploi verbal, donc sans accord) mais pas par des relatives car celles-ci ne pouvaient s'intégrer dans un complément circonstanciel de manière (proposer « le bas de sa robe qui couvrait et découvrait ses jambes » supposait une rupture de la construction de la phrase et était donc lourdement sanctionné).

Enfin, l'ellipse du verbe « pasarse » dans le syntagme, « tardecitas de Punta del Este paseando cerca de las ventanas abiertas del Casino de San Rafael » induisait l'emploi de l'infinitif (« à se promener ») en français, le choix de « se promenant » ou « en train de se promener » introduisant une rupture dans la construction de la phrase qui aurait dû alerter les candidats qui sont tombés dans cette facilité.

À l'inverse, le dernier gérondif (« siempre queriendo ») ne pouvait être traduit par « à vouloir » ; il s'agissait là d'un emploi classique de gérondif dans une circonstancielle de temps exprimant une action qui se déroule en même temps que l'action principale, emploi qu'il a en commun avec le participe présent ou le gérondif français, il pouvait donc être traduit par « voulant toujours » ou « en voulant toujours ».

• Dans la même logique, une analyse syntaxique élémentaire pouvait permettre d'éviter des erreurs syntaxiques dans des phrases pourtant simples du type « comenzaba a sonar una

melodía » « aparecía allí [...] todo un desfile de recuerdos » où le sujet, comme assez souvent en espagnol, était postposé. De même, la personnalisation de la troisième personne du pluriel « Dicen » par le pronom « Ils » relevait d'une erreur d'appréciation ou même de compréhension assez surprenante de la part d'un candidat à l'agrégation interne.

- Il en allait de même pour les cas de substantivation d'un verbe à l'infinitif (fréquents en espagnol), qui étaient au nombre de deux dans le texte : « el caer de las monedas » y « el hacer del viento ». Dans le deuxième cas, le simple constat de la présence d'un complément introduit par la préposition « de » interdisait d'identifier le syntagme comme un complément circonstanciel « AL + infinitif ». Le français n'autorisant pas avec la même souplesse cette substantivation, il fallait trouver d'autres solutions, et proposer « il entendait le bruit des pièces tomber » n'en était pas une car un simple retour sur sa construction aurait dû alerter le candidat sur le non-sens d'un bruit qui tombe.

- Pour la traduction de « debían de ser de un material muy duro », le jury a accepté plusieurs possibilités allant du simple emploi du verbe « devoir » à l'introduction d'un adverbe pour traduire l'idée de probabilité de la structure « deber de », mais a sanctionné lourdement la traduction littérale de « ser de » (qui permet d'indiquer, comme un professeur d'espagnol l'explique souvent à ses élèves, la matière), ce que ne fait pas « être de » en français, qui ne dit que l'origine.

- Enfin, dans le syntagme « de la mano de su madre » il fallait reconnaître l'ellipse (fréquente dans cette tournure) du participe passé « cogido » ou « tomado ». Traduire par un calque (« de la main de sa mère »*) relevait du parfait non-sens, « à la main de sa mère » était très inapproprié s'agissant d'un enfant et « donnant la main à sa mère » suggérait une action en cours qui ne convenait pas non plus.

□ Il ne semble pas superflu, cette année encore, de rappeler aux futurs candidats l'importance, pendant leur année de préparation, de la fréquentation assidue d'auteurs français, qui leur permettra d'employer dans leur traduction une langue riche, élégante et précise et d'éviter hispanismes et autres maladroites.

Dès le début du texte le jury a sanctionné comme bien malheureuses les traductions de « lo más parecido a » par « ce qu'il y a de plus proche », de « sonar » par le verbe « sonner » (une musique ne peut que « retentir » ou « résonner ») ou du participe passé « mojado » par son cousin français « mouillé ». Pour ce dernier, le choix du verbe « tremper » convenait mieux, mais il fallait bien marquer qu'il s'agissait du résultat de cette action en indiquant la postériorité (« après l'avoir trempé ») pour éviter de donner au jury l'impression que la tante Léonie présentait la madeleine surnageant dans sa tasse de thé.

Dans le syntagme « los domingos por la mañana », on attendait que les candidats sachent éviter l'hispanisme qui consistait à traduire par un pluriel.

Pour ce qui est du groupe nominal « la pollera del vestido », certains candidats ont voulu éviter la lourdeur d'une traduction littérale en utilisant le mot « jupon », qui ne convenait pas puisque celui-ci se porte SOUS la jupe. Toujours dans ce même passage, l'article défini dans « del vestido » renvoyait à la tendance de l'espagnol à utiliser ce déterminant plutôt qu'un possessif quand la relation de possession est sans ambiguïté (ce que ne peut pas ignorer un candidat entraîné à l'exercice), et devait être rendu par un adjectif possessif en français. Il en allait de même dans la relation de possession induite par l'article défini devant « helado ». En revanche, il n'y avait aucune raison de traduire le possessif de « sus piernas » par un article défini sauf à exprimer la nature du possesseur par un pronom COI comme dans « lui découvrant les jambes » comme le français autorise à le faire quand il s'agit d'une partie du corps. Pour « la mano », le jury a accepté les deux possibilités, « la/sa main » en estimant que l'emploi de l'article défini pouvait ici se justifier par une forme de recul du narrateur par rapport à la scène évoquée.

Enfin le passage au français de la séquence « Y mirando a Martín se había quedado toda la familia desde entonces » présentait une certaine difficulté et le jury a donc accepté toutes les traductions qui ont su mettre l'accent sur l'idée du regard porté sur Martin, même si l'emphase présente dans la construction espagnole avec l'antéposition du complément « mirando a Martín » n'était pas rendue. Ainsi a-t-il validé des propositions comme « et c'est sur Martín que la famille avait fixé son regard », « et toute la famille était restée les yeux rivés sur Martín », « et c'est les yeux rivés sur Martín que la famille était restée depuis ce temps-là », « et toute la famille n'avait pas lâché Martín du regard à partir de ce moment-là », « et toute la famille n'avait pas cessé de regarder Martín », ou encore « n'avait eu de cesse de regarder Martín ». En revanche, traduire « quedarse mirando » par « se mettre à regarder » était un contresens et « était restée à regarder » un calque de l'espagnol qui relevait du contresens.

En ce qui concerne la traduction du participe passé espagnol « metido », le choix du participe présent français (« plongeant dans la drogue ») ne tenait pas compte de l'aspect perfectif du participe passé et a été considéré comme un faux sens, de même que l'emploi du verbe « toucher » et le terme « drogas » qui devait être traduit en français par un singulier.

□ Nous terminerons ce rapport en insistant sur l'importance de relire sa copie afin de corriger les fautes d'orthographe ou de syntaxe que le jury a pu déplorer dans certaines copies et qui sont difficilement admissibles chez un candidat à l'agrégation, comme les confusions entre les formes du passé-simple et du subjonctif imparfait, les barbarismes ou encore des constructions fautives comme dans les exemples suivants:

- Dans le segment « Sucedió siempre igual » certains candidats ont proposé la traduction de l'adverbe de manière « igual » par « pareil » qui, dans la norme française, n'est qu'adjectif et peut donc se construire avec le verbe « être » (« c'était toujours pareil ») mais pas avec « arriver » ou « se passer ».

- La forme « de tanto evocarlos » a également donné lieu, parfois, à des propositions erronées du type « à force de tant/de tellement les évoquer *» où « tanto » était traduit deux fois, ou par « de tant les évoquer » qui constituait un solécisme.

Nous tenons à rappeler que les incorrections, fussent-elles être le fruit d'un accent manquant ou d'une virgule qui rompt le sens d'une phrase, sont très sanctionnées et qu'il revient donc au candidat d'être particulièrement scrupuleux sur cet aspect incontournable de l'exercice.

Justification des choix de traduction

1) Remarques générales

Le jury a eu à déplorer, une fois encore, les lacunes importantes que beaucoup de copies ont révélées dans un domaine qui renvoie pourtant à un aspect incontournable de l'enseignement de l'espagnol.

Nous tenons à rappeler ici que l'Agrégation est un concours exigeant qui demande la maîtrise de compétences diversifiées et complémentaires, parmi lesquelles ne saurait être considérée comme un parent pauvre la connaissance réfléchie des deux systèmes linguistiques, de leurs similitudes et de leurs divergences, seule garante de la clarté et de l'efficacité des explications susceptibles d'être données à des élèves sous forme simplifiée.

C'est à l'évaluation de cette compétence essentielle du professeur, et à plus forte raison du professeur agrégé, qu'est dédiée cette partie de l'épreuve, qui a un poids certain sur la note finale et, par voie de conséquence, sur les chances de décrocher une admissibilité. Cela rend

d'autant plus incompréhensible le peu d'importance que certains candidats semblent lui accorder.

Les défauts les plus fréquemment constatés dans les copies pour cette session 2015 ont été :

- la glose superficielle de la traduction, avec quelques renvois à des notions vagues (comme le fait que « le subjonctif exprime l'hypothèse* » sans qu'ait été au préalable identifié le type de subordonnée dans lequel ledit subjonctif était employé), et surtout, sans qu'il y ait de véritable comparaison avec le système français, ce qui a donné lieu à des raccourcis irrecevables du type « l'imparfait du subjonctif espagnol se traduit généralement par un imparfait de l'indicatif en français* ».

- l'incapacité à définir correctement des catégories grammaticales élémentaires. Ainsi la préposition « según » est-elle devenue « un adverbe » ou « une conjonction », la proposition subordonnée relative une « circonstancielle de cause » ou de « condition », pour ne citer que les cas où la catégorie grammaticale proposée existait par ailleurs, ce qui n'est pas le cas, par exemple, de la « proposition subordonnée conjonctive* » ou de la « proposition relative causale* ».

- les approximations terminologiques qui révèlent des confusions parfois graves (entre les notions de « temps » et de « mode » par exemple, ou les contextes d'application de la concordance des temps), et qui ont conduit certains candidats à affirmer sans ciller que, « la concordance des temps étant moins stricte en français qu'en espagnol », ils ont préféré opter pour « un imparfait de l'indicatif ».

Il se trouve que le problème principal que posait le fragment proposé à l'analyse (l'emploi du subjonctif dans la proposition subordonnée relative) demandait justement une connaissance fine du fonctionnement des deux systèmes pour être traduit de façon satisfaisante. Beaucoup de candidats n'ont pas rendu, dans leur traduction, la nuance que supposait l'emploi de ce subjonctif, et ont confirmé ensuite dans leur explication que c'était bien leur incapacité à confronter les deux systèmes linguistiques sur ce point précis qui les a amenés à faire ce mauvais « choix ».

Il ne paraît donc pas inutile de rappeler que la sélection des éléments soumis à la réflexion des candidats a pour objet d'attirer leur attention sur certaines difficultés de traduction qui auraient pu passer inaperçues. C'est là un gros avantage dont curieusement beaucoup de candidats n'ont pas su tirer parti.

Pour que les futurs candidats aient une pleine conscience de l'importance de cette partie de l'épreuve pour la réussite au concours de l'agrégation interne, le jury tient à préciser qu'elle comptera à partir de la session 2016 pour 20% de la note finale de l'épreuve de traduction.

De façon à ce que les attendus soient bien clairement identifiés par les futurs candidats, nous rappelons qu'ils doivent respecter le cahier des charges suivant :

1) Identification du ou des éléments à analyser (morphème, syntagme, catégorie, fonction...)
2) Présentation théorique, exemples à l'appui, du fonctionnement de cet élément dans la langue-source puis du fonctionnement du ou des équivalents dans la langue-cible. Nous rappelons que l'épreuve consiste à présenter les DEUX systèmes dans une démarche comparative.

3) Justification des choix de traduction étayée par les présentations théoriques mais qui ne concernent que la phrase, la proposition ou le ou les syntagmes figurant dans le texte.

Le jury attend un travail bien rédigé, argumenté et structuré en paragraphes aérés, dans une langue française correcte, illustrant une parfaite compréhension du fonctionnement des deux langues par rapport aux problèmes posés, ainsi qu'une capacité à exposer ces questions avec clarté et pédagogie, en se servant d'une terminologie adéquate. Sur ce point, le jury tient à préciser qu'il n'est pas attaché à une terminologie en particulier et que les candidats peuvent expliquer correctement un fait de langue en utilisant des termes non techniques. Mais il est évident que l'épreuve suppose une capacité de réflexion sur les systèmes linguistiques ainsi

que sur l'activité traductive qui ne s'improvise pas et nécessite d'avoir au moins présente à l'esprit la grammaire enseignée dans le second degré.

2) Éléments de correction

Le candidat était invité, pour cette session 2015, à s'interroger sur le syntagme souligné « Y, según el contenido del vaso o de la taza que tuviera delante », sur lequel le verbe « tuviera » apparaissait en gras, ce qui indiquait clairement que son regard devait se porter sur lui. La dimension sémantique ne pouvant être en jeu ici, c'était bien le fait qu'il apparaisse au subjonctif imparfait qui devait être analysé.

Il fallait donc avant toute chose identifier le contexte d'emploi du mode subjonctif, qui, comme son nom l'indique, ne peut, hors cas très spécifiques, se trouver que dans une proposition qui a une relation de subordination avec une autre (parfois elliptique, certes).

(Identification de l'élément à analyser)

Il s'agit d'une proposition subordonnée relative déterminative (c'est-à-dire qui restreint l'extension de son antécédent) qui complète le syntagme nominal optatif « el vaso o la taza » (il était également possible de considérer, à la rigueur, que l'antécédent était « el contenido del vaso o de la taza »). Elle est introduite par le pronom relatif « que » qui est COD du verbe « tener » (« Martín Obes tenía un vaso o una taza delante ») conjugué à l'imparfait du subjonctif.

Remarque : les relatives, comme en font abondamment écho la plupart des grammaires de référence, sont essentiellement de deux sortes, les explicatives (qui déclarent une caractéristique accessoire, incidente, sans participer à la définition de l'antécédent), et les déterminatives (qui restreignent l'extension de l'antécédent, c'est-à-dire le nombre d'êtres ou d'objets auxquels on peut appliquer un mot). Préciser cette distinction n'était pas optionnel car le choix du mode, EN FRANÇAIS COMME EN ESPAGNOL, dépend de la nature de la subordonnée. Dès lors, le caractère déterminatif de la relative est une condition nécessaire pour l'emploi du subjonctif, nécessaire mais, comme nous allons le voir, non suffisante.

(Explication théorique, exemples à l'appui)

- Le fonctionnement du mode dans une relative est sensiblement le même en espagnol et en français.

Ainsi, si une relative explicative est toujours à l'indicatif, il n'en va pas de même pour la déterminative. Le choix du mode dépend du degré d'assertion que le locuteur imprime à son discours. Il emploiera donc ce mode, dit « du virtuel », quand la relative présente une caractéristique souhaitée ou exigée de l'antécédent ou exprime un souhait (ou une crainte), une intention, une recherche... (qui renvoie donc au « monde des possibles »).

Exemples : « se busca una persona que tenga coche », « necesitamos una guía que nos oriente », et en français « je cherche un appartement qui ait une terrasse », « j'aimerais faire un métier qui me plaise », « je crains qu'il ne soit le seul qui puisse le faire »

L'emploi d'un indicatif dans ces phrases changerait leur sens en suggérant qu'il ne s'agit que d'une personne ou d'un appartement précis.

On trouvera également un subjonctif lorsque la principale est négative, restrictive ou interrogative

Exemples : « no quiero contratar a nadie que no sepa inglés », et en français « connaissez-vous quelqu'un qui sache autant de choses ? ».

- L'emploi du subjonctif dans une relative déterminative n'est cependant pas strictement identique dans les deux langues, loin s'en faut.

En français par exemple, quand l'antécédent comporte un adjectif au superlatif relatif ou un mot semblable exprimant un degré extrême de restriction, comme « le seul », « l'unique », « le premier »..., la relative sera au subjonctif pour insister sur l'appréciation subjective.

Exemple : « c'est l'épreuve la plus longue que nous ayons eu à subir ».

L'espagnol, quant à lui, préférera dans ce cas l'indicatif. A l'inverse, le subjonctif est obligatoire quand l'action est envisagée comme future et/ou fortement hypothétique (là où le français utilisera plutôt un futur ou un conditionnel dans l'expression au passé).

Exemples : Haz lo que quieras/Fais ce que tu voudras

El primero que lo viera le comunicaría la noticia/Le premier qui le verrait lui donnerait la nouvelle.

Remarque : ce qui vient d'être présenté ici a un caractère assez exhaustif qui n'était pas exigé d'un candidat, mais il était indispensable de préciser que le français, au même titre que l'espagnol, emploie le subjonctif dans des relatives déterminatives, ce que la plupart des candidats semblaient ignorer.

(Justification de la traduction fondée sur les explications théoriques)

Le cas de « según el contenido del vaso o de la taza que tuviera delante » rentre dans cette dernière catégorie. Le mode subjonctif s'impose en espagnol car l'existence de l'antécédent est elle-même remise en question par la présence de la préposition « según », qui « virtualise » l'ensemble du syntagme et lui donne une nuance fortement hypothétique. Quant au temps, il obéit à l'application (obligatoire en espagnol) de la concordance des temps : le verbe de la principale (« insolentaban ») étant à l'imparfait, celui de la subordonnée est à l'imparfait du subjonctif.

Dans ce cas de figure, le français, autrefois, pouvait utiliser un imparfait du subjonctif, qui était apte à dire une éventualité dans un contexte passé, mais celui-ci étant tombé en désuétude, c'est le conditionnel qui le remplace le plus souvent.

Néanmoins, du fait de son caractère prospectif, il ne peut convenir ici car l'action exprimée par la relative n'est pas envisagée comme future, seulement comme hypothétique. Pour rendre la nuance d'hypothèse, il faut passer, comme le propose Jean-Marc Bedel dans sa *Grammaire de l'espagnol moderne*, par l'emploi d'un adverbe (« peut-être », « éventuellement ») ou à l'aide du verbe « pouvoir » qui exprime la possibilité, l'éventualité.

C'est cette dernière option que nous avons choisie en proposant la traduction suivante :

« Et selon le contenu du verre ou de la tasse qu'il pouvait avoir devant lui »

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE POUR L'ÉPREUVE DE TRADUCTION

• Manuels de thème et de version :

- Jean BOUCHER, *Fort en version*, Rosny, Bréal, 2001.
- Alain DEGUERNE et Rémi LE MARC HADOUR, *La version espagnole*. Licence/Concours, Paris, Nathan, 1999-2001.
- André GALLEGO, *Thèmes espagnols*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2005.
- Françoise GARNIER, Natalie NOYARET, *La traduction littéraire guidée du premier cycle aux concours*, Nantes, Éditions du Temps, 2004.
- Henri GIL, Yves MACCHI, *Le thème littéraire espagnol*, Paris, Armand Colin, 2005.
- Christine LAVAIL, *Thème espagnol moderne*, Paris, PUF, 2010.

• Dictionnaires de langue espagnole :

- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 2001(22^a edición). Désigné ici sous l'abréviation DRAE. Consultation gratuite sur le site <http://www.rae.es>
- Real Academia Española, *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana, 2005. Consultation gratuite sur le site : <http://www.rae.es>
- María MOLINER, *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 2007. 2 volumes.
- Manuel SECO, Olimpia ANDRÉS, Gabino RAMOS, *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar, 1999. 2 volumes.

• Dictionnaires de langue française :

- Émile LITTRÉ, *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Hachette, 1876 (1^{ère} édition). En consultation libre sur <http://littrereverso.net>
- Josette REY-DEBOVE et Alain REY (dir.), *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1998.
- *Grand Robert de la Langue française*, dir. A. Rey, Paris: Dictionnaires Le Robert, 2001, 6 volumes.
- *Trésor de la langue française informatisé*. Désigné ici sous l'abréviation TLF. En consultation libre sur: <http://www.cnrtl.fr>

• Dictionnaires bilingues :

- *Grand Dictionnaire bilingue*, Paris Larousse 2007.
- Denis MARAVAL, Marcel POMPIDOU, *Dictionnaire espagnol-français*, Ed. Hachette, 1984.

• **Grammaires et manuels de langue espagnole :**

- Emilio ALARCOS LLORACH, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1994.
- Jean-Marc BEDEL, *Grammaire de l'espagnol moderne*, Paris, PUF, 2010.
- Jean COSTE et Augustin REDONDO, *Syntaxe de l'espagnol moderne*, Paris, Sedes, 1965.
- Pierre GERBOIN, Christine LEROY, *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Paris, Hachette, 1991-1994.
- Samuel GILI GAYA, *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Vox, 1993.
- José MARTÍNEZ DE SOUSA, *Manual de estilo de la lengua española*, Gijón, Trea, 2001.
- Bernard POTTIER, Bernard DARBORD, Patrick CHARAUDEAU, *Grammaire explicative de l'espagnol*, Paris, Armand Colin, 2005.
- Manuel SECO, *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 2002.
- Real Academia Española/Asociación de Academias de la Lengua Española, *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 2010.
- Real Academia Española, *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1999. (2009). En consultation libre sur <http://aplica.RAE.es/grweb/cgi-bin/buscar.cgi>

• **Grammaires du français et autres ouvrages utiles :**

- Delphine DENIS et Anne SANCIER-CHATEAU, *Grammaire du français*, Livre de Poche, Paris.
- Jean DUBOIS et René LAGANE, *La nouvelle grammaire du français*, Paris, Larousse, 1991.
- Maurice GREVISSE, *Le bon usage*, édition refondue par André Goosse, Paris - Gembloux, Duculot, 1993, 13e édition.
- René-Louis WAGNER et Jacqueline PINCHON, *Grammaire du français classique et moderne*, Hachette Education, Paris.

• **Linguistique et traduction :**

- Albert BELOT, *Espagnol Mode d'emploi, pratiques linguistiques et traduction*, Paris Ellipses 1997.
- BÉNAC, *Dictionnaire des synonymes*, Paris, Hachette, 1956.
- Édouard et Odette BLED, *Cours supérieur d'orthographe*, Paris, Classiques Hachette, 1954.
- Jean-Pierre COLIGNON, *Un point c'est tout ! La ponctuation efficace*, Paris, Victoires-Éditions, 2004.
- Jean-Paul COLIN, *Dictionnaire des difficultés du français*, Paris, Dictionnaire Le Robert, 1994.
- Jean GIRODET, *Dictionnaire Bordas. Pièges et difficultés de la langue française*, Paris, Bordas, 2007.
- Maurice GREVISSE, *Le français correct : guide pratique des difficultés*, Duculot, Louvain.

EPREUVE DE PREPARATION D'UN COURS

Rapport établi par Jeannette García Vila et María Gómez

Les lecteurs de ce rapport trouveront à la suite des remarques et recommandations pour cette épreuve les quatre sujets proposés aux candidats.

REMARQUES GÉNÉRALES

La spécificité de l'épreuve

L'épreuve d'Exposé de la préparation d'un cours (EPC), dont le coefficient attribué est de 2, comme pour l'épreuve d'Explication en langue étrangère (ELE), permet de mettre en valeur les compétences du professeur dans l'exercice de son métier. Les candidats doivent donc lui accorder la plus grande importance 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 dans sa classe, 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. Si les modalités de l'épreuve sont en général bien maîtrisées, le jury a pu constater une préparation et un entraînement insuffisants en ce qui concerne la réflexion sur les enjeux didactiques et pédagogiques du cours d'espagnol.

La préparation du concours

La réussite des candidats à l'épreuve « Exposé de la préparation d'un cours » nécessite d'une part une bonne connaissance des textes, des programmes officiels et du CECRL auxquels ces derniers sont adossés, et d'autre part une capacité d'analyse de son expérience professionnelle. La combinaison de ces facteurs conduira le professeur à proposer un projet de séquence réaliste dans lequel le jury pourra apprécier son aptitude à développer de façon cohérente et rigoureuse les outils facilitateurs d'accès au sens, ainsi que les compétences culturelles et linguistiques des élèves.

La composition des dossiers

Comme dans les sessions précédentes, les consignes qui accompagnent les dossiers invitent les candidats à présenter une séquence pédagogique intégrant tous les documents proposés, qui peuvent être des textes (extraits de romans, d'essais, articles de presse, poèmes, etc.), des documents iconographiques (tableaux, BD, etc.) et des supports audiovisuels (audio ou vidéo). Pour cette session 2015, chacun des dossiers comportait un document iconographique ou vidéo, visible sur tablette et dont le script était fourni au candidat.

Par ailleurs, la formulation des questions a été quelque peu modifiée comme il a été dit dans le préambule.

La gestion du temps

Il est nécessaire de rappeler ici que les candidats disposent de 40 minutes pour exposer leur projet pédagogique. Si certains d'entre eux ont su gérer leur temps en établissant un juste équilibre entre l'analyse de chacun des documents et la présentation d'une séquence d'enseignement, d'autres, au contraire, ont présenté une analyse trop détaillée aux dépens du projet didactique. Certains candidats ont même reconnu avoir manqué de temps pour finir la préparation du projet pédagogique. Le jury rappelle la nécessité d'un entraînement rigoureux en amont afin de gérer au mieux le temps de préparation et ainsi répondre aux exigences de l'épreuve.

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>

(Les textes officiels sur la réforme du collège et le nouveau socle commun de compétences et de culture ne prévoient une application qu'à la rentrée 2016 et ne figurent pas dans le présent rapport).

LYCEE

Programmes de 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/LyceesGT_Ressources_LV_2_Demarchedetaillee_les-us-et-coutumes_211671.pdf

Cycle terminal :

Programme d'enseignement :

Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010

Modalités du baccalauréat :

<http://eduscol.education.fr/cid60505/les-nouvelles-modalites-des-epreuves-de-langues-vivantes.html>

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

Littérature étrangère en langue étrangère :

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

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

Documents généraux :

Le CECRL :

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

Circulaire sur l'enseignement des LVE au lycée :

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

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

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

Ressources pour le premier et le second degré : Enseigner les langues vivantes.

<http://eduscol.education.fr/enseigner-langues-vivantes>

LE PROJET DIDACTIQUE

Ce chapitre reprend les questions qui figurent sur le dossier fourni aux candidats.

Analyse de chacun des documents

Une analyse de document n'est en aucun cas une explication linéaire. Elle vise à dégager les lignes de force du document afin d'en expliciter le sens. Ce travail préalable est essentiel afin de proposer aux élèves des pistes réalistes d'accès au sens, adaptées à chaque niveau d'enseignement. Les candidats oublient souvent que la forme et la spécificité du support sont aussi porteuses de sens. Comment, en effet, guider l'élève vers l'interprétation de la BD de Pulgarcito si l'on pense qu'il s'agit d'une revue pour adultes ? Présenter la fresque murale de Rivera comme un tableau (les dimensions indiquées pouvaient être un indice) conduit à des erreurs qui peuvent fausser toute la démarche pédagogique.

C'est de cette analyse que le professeur va faire émerger les axes qu'il retiendra pour son projet pédagogique.

Le jury a parfois déploré une méconnaissance de la terminologie propre à l'exercice ainsi qu'un manque d'outils permettant l'analyse : les expressions comme « on voit, nous avons, le narrateur dit » enferment le candidat dans une paraphrase peu productive et révèlent parfois une incompréhension du document. Par ailleurs, une explication qui se réfère systématiquement à la ligne du texte démontre que le candidat n'est pas parvenu à se détacher de l'explication linéaire et descendante. De même, l'analyse filmique a ses propres règles et ne doit pas se limiter à un repérage de plans.

En revanche, les candidats qui ont su utiliser les outils d'analyse appropriés à chaque support ont pu présenter un projet pédagogique plus élaboré et pertinent.

De nombreux candidats se contentent de paraphrases, repérages de champs lexicaux sans en tirer de conclusions. Il s'agit davantage d'une analyse rigoureuse que d'un simple exercice d'élucidation ou de compréhension. Les candidats qui n'ont pas analysé convenablement les documents ont été contraints de proposer des activités peu cohérentes avec le dossier.

Le jury rappelle également que même si le candidat a choisi de n'exploiter qu'une partie du document dans son projet, il doit présenter l'analyse intégrale du document.

De la réussite de cette étape dépend la cohérence du volet pédagogique.

Sens et intérêt des documents

Dégager le sens et l'intérêt des documents est facilité si l'analyse est bien menée. C'est une étape intermédiaire qui détermine les mises en œuvre pédagogiques et les activités langagières proposées pour faciliter l'accès au sens. Cette réflexion porte sur l'ensemble du dossier pour pouvoir en définir la cohérence. C'est sur cette phase de la préparation que l'on va s'appuyer pour définir la problématique.

Complémentarité des documents

La complémentarité des documents réside dans les différentes résonances qui les unissent. Celles-ci peuvent être d'ordre thématique, générique, spatio-temporelle...

Démontrer la complémentarité des documents, c'est trouver leur spécificité pour les rassembler sous un dénominateur commun qui permettra de définir la problématique.

Justification de la problématique

La problématique est au cœur de la séquence et elle facilite l'appropriation des compétences linguistiques et culturelles. Elle est en cohérence avec le programme du niveau de la classe destinataire. Une analyse fine des documents permettra de faire émerger des axes de sens qui constitueront le socle à partir duquel on pourra envisager de dégager une problématique. Nombreux sont les candidats qui, après avoir réalisé une analyse juste, pertinente et cohérente des documents, ont su vertébrer leur dossier autour d'une problématique réunissant tous les documents et ils ont pu établir un lien entre les notions inscrites aux programmes et la problématique ; cette réflexion est d'autant plus importante que l'on envisage un entraînement aux épreuves du Baccalauréat.

Il faut souligner qu'une mauvaise lecture des documents assortie d'une analyse succincte et/ou superficielle conduit le plus souvent à une problématique réductrice voire erronée ; le seul fait de formuler une interrogation ne constitue pas pour autant une problématique. Par exemple dans le dossier Bolívar/Neruda/Los colores de la montaña, on ne saurait réduire la portée des documents au seul thème de l'écologie ou du pouvoir militaire. Sur le dossier « Los niños de la guerra », le choix de la problématique : « comment l'enfant vit-il en temps de guerre et les conséquences à l'âge adulte » ne permettrait pas aux élèves de mener une réflexion à partir de tous les documents, n'offrant qu'une vision partielle du dossier.

Le jury rappelle qu'il n'a pas d'idée préconçue sur le libellé de la problématique ; au contraire toute proposition cohérente, justifiée et réaliste est recevable.

LE PROJET PEDAGOGIQUE

Cette épreuve a pour finalité d'évaluer la capacité du candidat à construire une séquence à partir d'un dossier donné, en précisant les rapports à établir entre les différents supports afin que la mise en œuvre pédagogique soit en cohérence avec les objectifs culturels et linguistiques fixés. Elle nécessite donc en amont un entraînement régulier et de solides connaissances dans les domaines de la littérature, l'histoire, la géographie, les arts visuels (Cinéma, arts plastiques, BD, etc.).

Le niveau de la classe destinataire en fonction des programmes officiels (justifier la coupe éventuelle)

Le jury relève une bonne connaissance des programmes officiels en vigueur. A partir de leur dossier, bon nombre de candidats ont construit des raisonnements logiques en ciblant correctement la notion du programme -induite par le corpus proposé- ainsi que la classe destinataire. Cela étant, une analyse plus approfondie des supports et une démonstration plus concise quant à l'intérêt d'avoir associé tous les documents auraient certainement fait émerger des propositions plus riches et originales, orientant plus justement le choix du cycle et de la classe. Il est utile d'ajouter ici que certains professeurs ont du mal à bâtir la séquence pour le cycle dans lequel ils n'interviennent pas. Ainsi, un dossier pour cycle terminal est proposé pour « une bonne classe de troisième LV1 », sans que les justifications soient pertinentes. Le jury tient à rappeler que l'ensemble des classes de collège et de lycée peut faire l'objet d'un dossier. Il convient donc de s'y préparer le plus rigoureusement possible afin de bien cibler les activités langagières et les différentes formes d'évaluation qui y seront greffées. Par ailleurs, le jury constate à nouveau que les candidats ont tendance à cantonner leurs propositions aux seules classes de l'enseignement général (surtout série L) écartant d'emblée les projets pour les élèves de l'enseignement technologique (séries STMG par exemple).

Le jury rappelle également que toute coupe éventuelle dans le document doit être justifiée en termes de choix pédagogiques pertinents.

Enfin, lorsque le candidat annonce des travaux menés au niveau interdisciplinaire (exemples : philosophie, histoire et géographie, enseignements artistiques, etc.), il doit effectivement connaître le programme de ces disciplines dans le niveau qu'il propose afin que ces propositions soient réalistes et faisables dans le cadre d'un travail vraiment collaboratif.

Ces considérations conduisent le jury à préconiser une lecture plus attentive et active des textes officiels concernant certaines spécificités afin d'élaborer des projets réalistes, originaux, équilibrés qui permettront aux élèves d'aiguiser leur curiosité, de progresser et d'acquérir plus d'autonomie notamment dans la pratique de la langue orale.

Objectifs culturels et linguistiques en fonction de la problématique

Les objectifs culturels et linguistiques sont indissociables du projet pédagogique et didactique. Ils s'imbriquent dans la séquence au fur et à mesure des besoins afin de construire les différentes compétences dans une logique de consolidation des acquis d'une part, liée à un/des élément(s) complémentaire(s) et nouveau(x) d'autre part ; ce qui exclut d'emblée toute forme exhaustive, tout catalogue de faits historiques, de champs lexicaux et de points grammaticaux (« les élèves pourront étudier la Guerre civile et la dictature de Pinochet au Chili/les élèves pourront travailler sur les temps du passé, le futur, les prépositions, pedir que, decidir, no...sino... »). Ce qui est en jeu, c'est d'abord la motivation de l'élève, son intérêt pour l'objet d'étude, sa curiosité, sa capacité à comprendre et ensuite les moyens mis en œuvre pour aiguiser cette curiosité et pour l'aider à exprimer ce qu'il comprend, comment il le comprend, quelles sont les compétences qu'il mobilise pour comprendre, parler, analyser, pour dire ses émotions, son ressenti, ses doutes, son opinion à partir d'éléments dont il a eu besoin à un moment donné du cours. Beaucoup de candidats ont mis en relief « l'interdisciplinarité », ont pensé à établir des passerelles avec telle ou telle discipline : le jury a regretté que ces mentions, pourtant judicieuses, n'en soient restées qu'à l'état d'un simple catalogue.

Les candidats ont été sensibles aux référents culturels présents dans les différents documents. Cependant, beaucoup d'entre eux n'ont proposé que des listes renvoyant à des événements historiques, à des personnalités, à des genres. Ce repérage n'a pas fait l'objet d'un travail mené avec les élèves afin qu'ils s'en saisissent, qu'ils affinent leur curiosité ; seules quelques recherches sur Internet ou au CDI ont été évoquées sans qu'elles soient vraiment guidées, balisées par des consignes claires et en adéquation avec la mise en œuvre. Par ailleurs, il est important que dans leur préparation au Concours de l'Agrégation Interne, les candidats aient une culture générale solide et diversifiée afin de pouvoir répondre aux questions des élèves ; le jury s'est étonné que les candidats ne sachent pas bien dater la dictature de Pinochet, expliquer la situation socio-politique de la Colombie ou bien encore qu'ils ne reconnaissent pas certaines figures importantes de l'histoire dans la fresque murale de D. Rivera.

Le lexique et la grammaire doivent s'inscrire dans une progression raisonnée, il est essentiel qu'ils soient chevillés aux activités langagières ; de même qu'un élève ne progressera pas si le professeur n'a pas prévu d'emploi « in situ » du fait grammatical ou du lexique rencontré ou demandé en complément par les élèves ou encore de réactivation à travers une/des activités données à la maison. Plusieurs champs lexicaux sont nommés -et à juste titre- néanmoins, ils ne font pas l'objet d'un apprentissage systématique et les consignes des différents exercices les ignorent trop souvent.

Par ailleurs, les candidats ont réservé un sort aux faits grammaticaux rencontrés dans les documents (« sur le document A, je ferai les temps du passé, sur le document B je rappellerai la formation du présent, et sur le document C, je verrai *no...sino* »). Il est, certes, intéressant

de repérer des points grammaticaux, mais ceux-ci doivent en toute logique s'inscrire dans une progression, ils sont au service de l'accès au sens et ils irriguent les séances et la séquence. Enfin, ils sont en résonance avec les différents types d'évaluation qui jalonnent la progression. Il est important que tous ces objectifs soient de plus en plus complexes afin d'aider l'élève à devenir de plus en plus autonome, non seulement dans les activités de réception, de production et d'interaction mais aussi dans la construction de son capital culturel.

Les bonnes prestations ont été celles qui, loin des plaquages, ont su proposer des objectifs clairs et concis, en lien direct avec la spécificité des documents et avec la problématique, tenant compte de la progression dans la complexité et créant des activités leur faisant écho lors des différentes étapes du cours : les repérages, l'analyse, le travail de l'oral et de l'écrit, les devoirs à la maison, l'évaluation, la remédiation. Par ailleurs, ces bonnes prestations ont montré une connaissance très précise quant à l'utilisation des descripteurs du CECRL pour libeller les objectifs en termes de compétence visée.

Enfin ces mêmes candidats ont su créer des synergies entre les pans culturels et les objectifs linguistiques pour créer de véritables situations de communication plus complexes et parvenir à une réflexion commune riche et raisonnée. Tous ces objectifs ont logiquement trouvé une résonance dans les différents types d'évaluation proposés.

Ordre des documents

L'ordre des documents était laissé au choix des candidats. Dans leur grande majorité, ceux-ci ont fait des propositions réalistes et bien justifiées, ne mettant pas les élèves en difficulté (par exemple : « je proposerai d'abord le document écrit car il me permettra de mettre en place un lexique que les élèves pourront utiliser pour analyser la fresque murale de Diego Rivera »).

Malheureusement, d'autres candidats n'ont réfléchi qu'en termes de difficultés grammaticales ou de longueur comme si l'essentiel d'un document était sa seule composante morphosyntaxique ou son nombre de ligne ou de vers. Ce choix peu pertinent n'éclairait absolument pas des problématiques pourtant bien libellées et ne permettait pas de développer des stratégies transférables d'un document à l'autre (par exemple d'un extrait de roman vers un extrait filmique). Plusieurs candidats ont bien saisi la portée des documents mais ils ont eu des difficultés à construire la bonne synergie, celle qui facilite à l'élève l'accès au sens et qui déclenche la communication orale.

Par ailleurs, la croyance selon laquelle un document iconographique est plus facile d'accès qu'un document écrit ne s'estompe pas au fil des sessions malgré les nombreux conseils donnés dans les différents rapports.

En définitive, il est important de bien analyser la portée de tous les documents. C'est à cette seule condition que le candidat pourra construire la colonne vertébrale de la problématique à laquelle il greffera des objectifs culturels et linguistiques réalisables par les élèves. C'est à partir de ce travail qu'il pourra alors envisager un ordre d'étude des documents, non en fonction de leur typologie, de leurs difficultés linguistiques ou de leur longueur, mais plutôt en fonction des résonances qui existent entre eux et des questions et des réponses qu'ils suggèrent aux élèves. L'ordre des documents influencera les différents types d'évaluation ainsi que le projet de fin de séquence quand celui-ci a lieu d'être.

L'entretien avec le jury et la communication

Assurer sa crédibilité en tant que professeur passe, entre autres choses, par la voix, les gestes, la présence et l'autorité.

Le jury attend des candidats qu'ils respectent le format de l'épreuve : ils doivent travailler dans le temps imparti pour leur présentation, utiliser le langage adapté à cette situation de

communication, offrir un discours audible, bien structuré où les enchaînements font écho au plan annoncé. Le candidat qui présentera un exposé bien structuré en utilisant des mots de liaison variés pour nuancer sa pensée, pour ajouter des éléments pertinents, pour mettre en relation les idées entre elles fera également preuve de ses aptitudes à communiquer, ce qui est un des fondements du métier de professeur. Le candidat évitera autant que faire se peut de lister des tâches, au contraire il leur donnera de la consistance en expliquant en quoi elles servent la progression des élèves dans telle ou telle activité langagière, en quoi elles permettent aux élèves de devenir de plus en plus autonomes, en quoi elles leur permettent d'enrichir leur patrimoine culturel. Il doit être convaincu de ce qu'il présente et cette conviction est perceptible à travers le ton de son propos ainsi qu'à travers ses gestes : il naviguera d'un document à un autre, gardera bien en mémoire ce qu'il a avancé dans son introduction, il évitera de lire ses notes et il justifiera ses choix. Le jury a à cœur de revenir sur certains moments de la prestation du candidat pour lui permettre d'améliorer, d'étayer certains points de l'exposé qui méritent que l'on s'y attarde un peu plus et en aucun cas pour lui tendre des pièges. Bon nombre de candidats ont pris le temps de la réflexion lors de l'entretien avec le jury, ce qui leur a permis d'offrir des réponses étayées, illustrées par des exemples précis.

Les questions du jury sont destinées à faire évoluer l'exposé : elles peuvent être de l'ordre du savoir-faire ou des connaissances. Dans tous les cas, elles s'enracinent dans les propos du candidat et contribuent à donner des éclairages sur la pratique professionnelle de celui-ci lors de la préparation d'un cours.

Articulation et progression des activités langagières en fonction des objectifs

Après l'analyse des documents et l'élaboration de la problématique, le candidat doit se poser la question suivante : en quoi ce support est-il intéressant au regard de la problématique ? Le choix des activités langagières d'entraînement découle de l'analyse des supports qui a permis de dégager le sens du dossier pour mieux guider les élèves dans leur réflexion.

De nombreux candidats se contentent encore d'énumérer des activités langagières puisées dans leur pratique professionnelle sans lien direct avec la problématique du dossier ou même la classe destinataire. Ainsi va-t-on proposer à des élèves de terminale de souligner de différentes couleurs des éléments lexicaux pour pouvoir raconter à la classe l'intrigue. Or, toute activité langagière proposée s'inscrit dans une stratégie mise en place par le professeur afin d'accompagner les élèves dans leur apprentissage. Il ne s'agit pas de « plaquer » telle ou telle activité qui « fonctionne bien » mais de se demander comment elle va aider l'élève à progresser. La réussite dans les activités de compréhension ou d'expression, à travers des tâches communicatives, dépend du développement des compétences qui doit constituer le fil conducteur de la progression. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire de hiérarchiser les tâches proposées aux élèves : comment proposer en projet de fin de séquence un débat si à aucun moment on n'a entraîné les élèves à la prise de parole en continu ou à l'expression de l'opinion personnelle ?

Le jury a constaté un recours fréquent au questionnement frontal qui se réduit à des questions très fermées, le candidat pensant mettre ainsi les documents à la portée des élèves et les conduire vers la construction du sens. Cette configuration frontale, loin de permettre à tous les élèves de prendre la parole, conduit l'enseignant non pas à développer l'autonomie langagière de l'élève, mais bien à décourager les plus réservés, les rendant encore plus passifs. De plus, l'activité relève davantage de l'évaluation que de la construction d'un savoir ou d'une compétence. Les candidats qui ont proposé des approches permettant aux élèves de prendre la parole en toute liberté ont davantage fait preuve de cohérence entre les objectifs annoncés et les moyens mis en œuvre pour les atteindre. C'est aussi une façon de prendre en compte la

diversité des élèves, faiblement évoquée dans les exposés des candidats. Peu de professeurs se sont emparés de la possibilité d'établir des différenciations pédagogiques concernant l'acquisition des objectifs linguistiques et culturels : des appareils d'aide à la compréhension de certains documents, des activités différenciées données à la maison, l'utilisation d'outils tels que le dictionnaire ou un site internet donné par le professeur pour aider les plus fragiles à devenir de plus en plus autonomes.

Tout apprentissage suppose une gradation : l'élève doit passer par différentes étapes (imitation, utilisation, adaptation, mémorisation, personnalisation, créativité) avant de pouvoir accomplir une tâche de façon satisfaisante. Les activités correspondant à ces étapes obéissent à une progression nécessaire afin de garantir à l'élève les connaissances culturelles et linguistiques dont il a besoin pour acquérir davantage d'autonomie. Ainsi, une activité de repérage lexical en classe ne peut pas être suivie d'une production écrite nécessitant une mise en perspective. Respecter cette gradation, c'est permettre à l'élève de progresser et lui communiquer le plaisir d'apprendre.

Si le choix des activités proposées se fait en fonction de la problématique et des objectifs linguistiques et culturels fixés, elles doivent obéir à une logique de progression.

Bien souvent, les activités linguistiques se résument à un repérage de faits de langue, de formes verbales, de lexique qui sont autant de prétextes à revoir la formation des temps ou mémoriser des champs lexicaux. Il faut rappeler que la multiplication de faits de langue n'est pas productive car elle ne favorise pas un entraînement régulier et ne permet pas une acquisition et une fixation durables. Ainsi, annoncer que l'on va « faire repérer le lexique des armes et des sentiments » sans que ce repérage s'inscrive dans une activité porteuse de sens revient à faire une liste de vocabulaire improductive. Or, on comprend pour dire, expliquer, discuter et non pour savoir uniquement. De plus il faut veiller à ce que ces choix linguistiques soient en cohérence avec les thèmes traités et les activités langagières dominantes doivent être choisies en fonction du projet.

Le jury attire l'attention des candidats sur l'utilisation de la vidéo. De nombreux candidats oublient qu'à travers une image, on transmet du sens et qu'interpréter les images nécessite un guidage particulier. Cette activité s'intègre également à la mission collective d'éducation à l'image. Si le document audiovisuel permet aussi l'observation de l'utilisation de la langue dans des situations réelles de communication, c'est un support privilégié qui permet ce lien entre langue et culture.

Pour accéder au sens d'un document vidéo, il est nécessaire de mettre en place des stratégies pédagogiques spécifiques pour dépasser l'idée de simple divertissement liée à la représentation cinématographique, en dépassant la croyance que l'image est plus facile à aborder que le document écrit. Il est nécessaire de fixer des objectifs visés, des étapes d'exploitation, des activités langagières, des modalités d'évaluation et se demander ce qu'apporte le document dans le processus d'apprentissage. Dans l'exploitation des documents vidéos proposés dans les dossiers de cette session, le jury a pu constater différentes approches des candidats. Certaines pratiques s'avèrent infructueuses et ne conduisent pas à la construction de savoirs (passer l'extrait du film « *Los colores de la montaña* » sans le son pour faire deviner l'intrigue et ensuite corriger avec la bande son prive cet extrait dans lequel les silences sont significatifs de tout son sens). Croire que les images fonctionnent comme une aide à la compréhension du texte qui les accompagne est souvent une erreur. De même, faire repérer les différents plans cinématographiques sans guider les élèves vers l'interprétation est une activité improductive.

Tâches communicatives et projet de fin de séquence.

Afin de mettre les élèves en activité, il est essentiel que le projet proposé par le professeur soit clairement exprimé et que l'élève en perçoive la finalité. Ce projet se construit sur une somme d'activités dont il ne faut pas perdre de vue qu'elle permet avant tout à l'élève d'avancer dans l'acquisition d'éléments de réponse à la problématique choisie. Certains candidats ont oublié que ces activités doivent lier réception et production pour avoir du sens. Ainsi, un candidat demande aux élèves de faire des recherches sur Pinochet mais ne propose pas d'activité de restitution qui aiderait les élèves à s'approprier les informations. Or, la tâche doit bien être ciblée sur un résultat attendu, les objectifs étant aussi communiqués aux élèves.

De la même façon, le projet de fin de séquence ne doit pas être une fin en soi. Il doit, s'il est proposé, être réaliste afin que les élèves en perçoivent les enjeux et porter sur l'ensemble des documents du dossier. Il peut prendre différentes formes mais doit tendre vers une réponse à la problématique. Demander à un élève de terminale de se mettre à la place d'un « enfant de Morelia » qui écrit à ses parents pour raconter le départ d'Espagne relève du simple exercice de réemploi lexical et en aucun cas ne permet de répondre à la problématique fixée par le candidat, qui était de « réfléchir sur l'évolution de la vision de la guerre en fonction de l'âge ». De toute évidence, le projet de fin de séquence n'a pas tenu compte de la problématique et il n'est pas en cohérence avec l'objectif visé. En revanche, demander aux élèves un article sur l'épisode des enfants de Morelia pour le journal du lycée permettait d'inscrire le récit particulier dans une réflexion plus générale sur l'enfance dans la guerre.

Par projet de fin de séquence on entend toute activité que l'élève pourra mener en autonomie grâce au travail réalisé tout au long de la séquence : on pourra par exemple demander aux élèves d'intégrer un document qu'ils auront choisi en lien avec la séquence et le présenter oralement à la classe, ce qui lui permettra de faire preuve d'une capacité à prendre la parole en continu sur un sujet étudié en mobilisant les connaissances acquises, dans une perspective d'entraînement à l'épreuve orale du baccalauréat. C'est l'occasion pour le jury de rappeler que les modalités écrites et orales du Baccalauréat doivent être très précisément connues de tous les candidats même si leur pratique quotidienne s'exerce au collège et que l'entraînement à celles-ci ne doit pas être exclu des projets de fin de séquence, sous leur forme précise ou sous une forme approchante. Ainsi la rédaction d'un article de journal sur Morelia entre-t-elle indirectement dans la préparation à l'épreuve écrite par la pratique de l'écriture, l'analyse d'un document, la réflexion sur la notion en jeu, etc. Quoi qu'il en soit, le projet de fin de séquence doit répondre aux objectifs de la séquence et pouvoir faire ainsi la preuve des acquis linguistiques, culturels et méthodologiques des élèves.

Les TICE au service de la construction de l'autonomie langagière

Le jury a observé une intégration très fréquente des technologies de l'information et de la communication dans la conception des projets pédagogiques. Ce choix va dans le sens des usages conseillés du numérique en classe et en dehors de la classe mais de nombreux candidats se sont contentés de nommer les outils sans développer concrètement leur incidence sur la mise en œuvre de leur projet. Demander aux élèves de choisir un passage d'un texte et de s'enregistrer sur un MP3 et ensuite d'envoyer l'enregistrement au professeur n'a de sens que si en classe un travail sur la phonologie ou l'intonation a été réalisé. L'utilisation des TICE dans une séquence doit être pertinente et servir un objectif déterminé, linguistique, culturel, technologique, etc.

Rappelons ici que les TICE ne sont pas une fin en soi mais sont des outils qui permettent d'accéder à des supports modernes et variés au service d'un véritable projet pédagogique construit par le professeur.

Evaluation

Les confusions entre « évaluation finale » et « projet de fin de séquence » sont fréquentes. Il faut rappeler qu'une évaluation n'est pas un projet mais qu'un projet peut cependant être évalué. L'évaluation finale doit permettre de vérifier que la démarche adoptée a été efficace, ce qui est le cas s'il existe une véritable cohérence entre les objectifs et les activités proposées tout au long de la séquence.

Bon nombre de candidats ont eu recours à une « évaluation diagnostique » en début de séquence, ou de séance, afin de vérifier les acquis des élèves sur « le passé simple, l'histoire du Chili, les Aztèques, la Guerre civile espagnole... », donnant à cette expression un sens détourné. En effet, il s'agit ici bien plus de réaliser un bilan de connaissances sur tel ou tel sujet que de faire une évaluation diagnostique dont la finalité est d'aider les enseignants à analyser les capacités et les compétences des élèves afin de mettre en place des réponses adaptées à leurs besoins.

En ce qui concerne l'évaluation, les propositions des candidats ont souvent révélé un manque de réflexion par manque de temps. Parfois, la forme de l'évaluation adoptait un format auquel l'élève n'avait pas été entraîné. Rappelons que l'évaluation se conçoit en même temps que la problématique et les objectifs linguistiques et culturels. En effet, pour être efficace et mesurer les acquis des élèves, elle doit porter sur des activités ayant fait l'objet d'un entraînement au long de la séquence.

Les différentes formes d'évaluation sont peu évoquées par les candidats. Certains relèvent des travaux d'élèves et les notent, sans que la question posée ne soit une véritable situation d'évaluation. D'autres précisent qu'ils proposeront « une évaluation type bac sur le même thème », ce qui en effet permet d'entraîner les élèves à un format d'épreuve mais ne renseigne pas sur les finalités de l'évaluation.

Rappelons que si l'évaluation est réalisée lors d'une étape d'apprentissage et qu'elle porte sur des éléments ponctuels, il s'agit d'une évaluation formative qui permet de mesurer les acquis après un entraînement. Elle permet de renseigner le professeur et les élèves sur le degré d'acquisition atteint et permet d'envisager une éventuelle régulation individuelle ou collective. Les critères sont communiqués aux élèves, afin qu'ils perçoivent mieux le travail accompli et celui qui leur reste à faire. En revanche, l'évaluation qui a lieu en fin de séquence porte sur une somme de compétences. Elle valide un résultat et un niveau atteint. Les critères sont également connus et compris des élèves. Pour être efficace, l'évaluation doit toujours être positive, ciblée, critériée et cohérente avec les entraînements de la séquence.

Conclusion

Cette épreuve exigeante demande de la part du candidat une parfaite préparation et le jury a eu le plaisir d'écouter des prestations très réussies de candidats qui ont fait preuve d'une grande réflexivité par rapport à leur pratique quotidienne. D'autres candidats ont présenté des projets moins aboutis mais attestant d'une réflexion qui les a menés à faire quelques propositions pertinentes. Ces conseils sont destinés à aider les futurs candidats dans leur démarche et leur questionnement afin de mieux s'appropriier les exigences du concours. Nous leur souhaitons une bonne préparation et tous nos vœux de réussite.

SUJETOS PROPOSADOS A L'ÉPREUVE DE PRÉPARATION DE COURS

SUJET 1

Composition du dossier :

1. Carlos FUENTES, *Los cinco soles de México*, préface, Seix Barral, 2000, p.8-11
2. Homero ARIDJIS, *La leyenda de los soles*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993, p.17-19
3. Diego RIVERA, *El hombre controlador del universo*, Palacio de Bellas Artes de México, 4.80 x 11.45 m, 1934

Présentation d'une séquence pédagogique :

1. Vous présenterez votre analyse de chacun des documents qui composent ce dossier en dégagant le sens et l'intérêt. Vous en démontrerez également la complémentarité pour justifier d'une problématique d'étude.
2. Vous présenterez une séquence d'enseignement élaborée à partir de l'ensemble des documents qui composent ce dossier en justifiant chacun de vos choix concernant :
 - le niveau de la classe destinataire en fonction des programmes officiels (vous justifierez toute coupe éventuelle dans le document),
 - les objectifs culturels et linguistiques en fonction de la problématique que vous aurez retenue,
 - l'ordre dans lequel vous étudieriez les documents avec les élèves,
 - l'articulation et la progression des activités langagières proposées dans et hors la classe en fonction de vos objectifs,
 - l'évaluation adoptée pour cette séquence en cohérence avec la mise en œuvre pédagogique retenue.

DOCUMENT 1 : Carlos FUENTES, *Los cinco soles de México*, préface, Seix Barral, 2000, p.8-11

Cuentan las memorias vivas de Yucatán que el mundo fue creado por dos dioses, el uno llamado Corazón de los Cielos y el otro Corazón de la Tierra.

Al encontrarse, la Tierra y el Cielo fertilizaron todas las cosas al nombrarlas.

Nombraron la tierra, y la tierra fue hecha.

La creación, a medida que fue nombrada, se disolvió y multiplicó.

Nombradas, las montañas se disiparon desde el fondo del mar.

Nombrados, se formaron mágicos valles nubes y árboles.

Los dioses se llenaron de alegría cuando dividieron las aguas y dieron nacimiento a los animales.

Pero nada de esto poseía lo mismo que lo había creado, es decir, la palabra.

Bruma, tierra, pino y agua, mudos.

Entonces los dioses decidieron crear los únicos seres capaces de hablar y nombrar a todas las cosas creadas por las palabras de los dioses.

Y así nacieron los hombres, con el propósito de mantener día con día la creación divina mediante lo mismo que dio origen a la tierra, el cielo y cuanto en ellos se halla: la palabra.

El ser humano y la palabra se volvieron la gloria de los dioses. [...]

Los antiguos mexicanos inscribieron el tiempo del hombre y su palabra en una sucesión de soles: cinco soles.

El primero fue el Sol de Agua y pereció ahogado.

El segundo se llamó Sol de Tierra, y lo devoró, como una bestia feroz, una larga noche sin luz.

El tercero se llamó Sol de Fuego, y fue destruido por una lluvia de llamas.

El cuarto fue el Sol de Viento y se lo llevó un huracán.

El Quinto Sol es el nuestro, bajo él vivimos, pero también él desaparecerá un día, devorado, como por el agua, como por la tierra, como por el fuego, como por el viento, por otro temible elemento: el movimiento.

El Quinto Sol, el sol final, contenía esta terrible advertencia: El movimiento nos matará. [...]

La población rural del México antiguo, para conciliar la creación y el tiempo, trató de explotar poco y bien la riqueza de la selva y la fragilidad del llano.

Pero cuando las castas gobernantes pusieron la grandeza del poder por encima de la grandeza de la vida, la tierra no bastó para sostener, tanto y tan rápidamente, las exigencias de reyes, sacerdotes, guerreros, funcionarios.

DOCUMENT 2 : Homero ARIDJIS, *La leyenda de los soles*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993, p.17-19

La ciudad de los lagos, los ríos y las calles líquidas ya no tenían agua y se morían de sed. Las avenidas desarboladas se perdían humosas en el horizonte cafés y en el ex Bosque de Chapultepec la vegetación muerta se tiraba cada día a la basura como las prendas harapientas de un fantasma verde.

Desde su estudio, él había sido testigo infiel y perezoso de los cambios que estaban ocurriendo delante de sus ojos y no se había dado cuenta que la pérdida gradual de suelo, de aire y de agua a su alrededor era la pérdida de su propio yo.

En la calle de Río Elba, como en otras calles de la ciudad, el líquido vital se había hecho cada vez más escaso, tan escaso que una mañana de marzo pareció natural a todos que de los lavabos no saliera más que un ahogo. Las averías en el Sistema Cutzamala y en las macroplantas de bombeo, la infición en los dos ríos abastecedores y el agotamiento de los cuatro mil pozos sobreexplotados era el secreto a voces mejor guardado del gobierno y su penuria final no sorprendió a nadie, ni siquiera a aquellos que con ahínco lo ocultaban. Desde hacía décadas, la urbe no era otra cosa que un laberíntico y explosivo canal de desagües. Las tuberías y los túneles de concreto que recorrían subterráneamente cientos de kilómetros parecían ahora los intestinos abandonados de un animal fantástico del subsuelo.

Los vecinos de Ciudad Moctezuma, y cien ciudades periféricas más, un mediodía de diciembre de 2025, declararon a los diarios que no les faltaba agua porque nunca la habían tenido. Los habitantes de Ciudad Netzahualcóyotl, y cien ciudades más, se habían lanzado a manifestar en las calles de acceso a la capital, provocando gigantescos embotellamientos humanos y de tránsito. Lo más irónico de todo había sido que los granaderos los habían dispersado con chorros de agua sucia. Y para burlarse aún de ellos, desde hacía meses los

ayuntamientos les cobraban recibos por consumo de agua, avisándoles que iba a hacer un incremento para el año 2028 de un 15%.

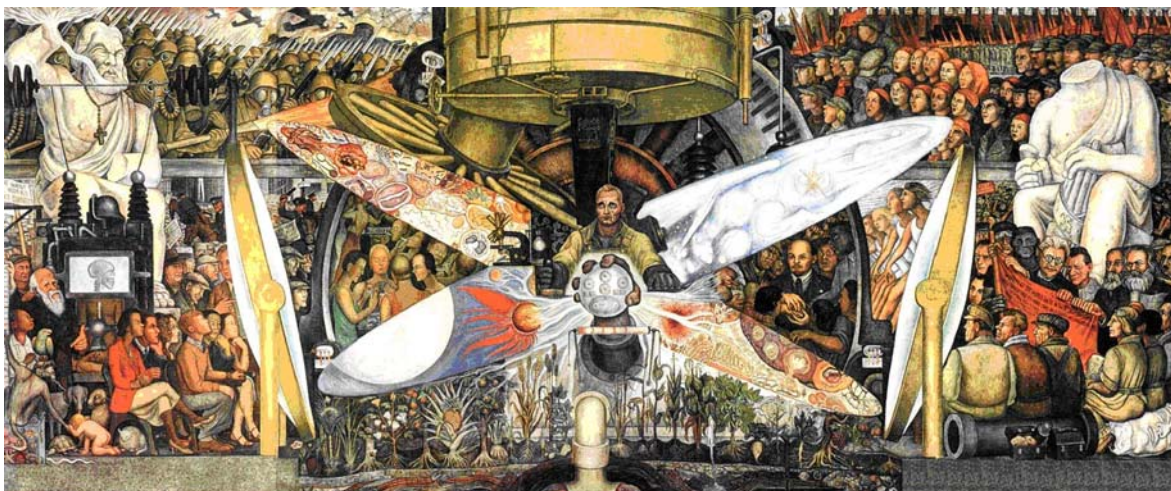
Cuando el lunes a las diez de la mañana Juan de Góngora se dirigió al supermercado de la colonia Cuauhtémoc para comprar botellones de agua electropura, agua mineral, jugos de frutas, latas de cerveza, refrescos, botellas de vino, puré de chícharo o de tomate, litros de leche, té japonés enlatado o cualquier cosa líquida o espesa que fuera potable se encontró con que antes de él miles de gentes habían tenido la misma idea y ya todos esos productos estaban agotados. Afuera de ese establecimiento comercial, y de otros que recorrió inútilmente, los diarios confirmaban con grandes titulares lo que ya todo el mundo sabía, la escasez de agua en la ciudad y en el país. Los funcionarios culpaban a la sequía de los últimos cinco años, que había secado ríos y lagos. Las gentes culpaban a los funcionarios, que habían secado los fondos para obras necesarias para abastecer del líquido al Distrito Federal y la zona conurbada.

Ríos de automóviles se habían formado delante de las gasolineras, filas interminables de hombres y mujeres aguardaban en las glorietas y en las calles la llegada de las *pipas* procedentes del interior de la república. Los restauranteros habían cerrado sus negocios y los animales del zoológico, como las mascotas en las casas, morían deshidratados. [...]

"Ya viene el agua", había anunciado el regente con vaguedad deliberada. "Tenemos que racionarla", había advertido de inmediato, como si los telespectadores ya nadaran en ella. "El auxilio es temporal, casi inminente. Recomiendo a la población que abandone el valle de México y se establezca en la provincia. En la provincia que no tenga problemas de agua, porque abundamos en ríos y lagos muertos. Yo, en lo personal me declaro incompetente para proveer de agua a cuarenta millones de ciudadanos. De paso, les anuncio que los cortes de electricidad no serán muy graves pero serán frecuentes y durarán entre diez y doce horas diarias."

Un olor nauseabundo flotaba en la ciudad, gatos, perros, gorriones y ratas aparecieron muertos en las calles, en los sótanos, en los patios, en las azoteas y en las trastiendas. Los únicos que corrieron con puntual fetidez fueron los ríos de aguas negras y los basureros líquidos, reminiscencias viles de lo que un día fue la Venecia americana.

DOCUMENT 3 : Diego RIVERA, *El hombre controlador del universo*, Palacio de Bellas Artes de México, 4.80 x 11.45 m, 1934



SUJET 2

Composition du dossier :

1. Juan Pablo VILLASEÑOR, *Los niños de Morelia*, Hermanos Film y Arte 7, México, 2004 (85mn). Extrait du documentaire (2'40)
www.youtube.com/watch?v=nEDwFZ_C2Sk
2. Ángel GONZÁLEZ (1925-2008), *Ciudad cero, Tratado de urbanismo*, 1967
3. PULGARCITO n° 794, Año XVI, original de l'année 1937, Editorial Bruguera

Présentation d'une séquence pédagogique :

1. Vous présenterez votre analyse de chacun des documents qui composent ce dossier en en dégagant le sens et l'intérêt. Vous en démontrerez également la complémentarité pour justifier d'une problématique d'étude.
2. Vous présenterez une séquence d'enseignement élaborée à partir de l'ensemble des documents qui composent ce dossier en justifiant chacun de vos choix concernant :
 - le niveau de la classe destinataire en fonction des programmes officiels (vous justifierez toute coupe éventuelle dans le document),
 - les objectifs culturels et linguistiques en fonction de la problématique que vous aurez retenue,
 - l'ordre dans lequel vous étudieriez les documents avec les élèves,
 - l'articulation et la progression des activités langagières proposées dans et hors la classe en fonction de vos objectifs,
 - l'évaluation adoptée pour cette séquence en cohérence avec la mise en œuvre pédagogique retenue.

DOCUMENT 1 : Juan Pablo VILLASEÑOR, *Los niños de Morelia*, Hermanos Film y Arte 7, México, 2004

El 7 de junio de 1937, 456 niños arribaban al puerto de Veracruz huyendo de la Guerra Civil. Al día siguiente, todos los periódicos del país dedicaron sus portadas a esos pequeños de pantalón corto y maleta de cartón que pasarían a la historia como los niños de Morelia.

HOMBRE 1:

Mi padre se enteró de que había esta posibilidad de venir a México una temporada mientras acababa la guerra para evitar estos bombardeos y estas cosas.

HOMBRE 2:

[Yo] quería saber dónde quedaba México, [decían] nos vamos a dejar de ver unos días en lo que pasa la guerra y esto y lo otro y luego nos vamos a juntar. Todavía no nos juntamos y hace sesenta y siete años.

HOMBRE 3:

El tren empieza a arrancar y mi padre se arrepiente de habernos mandado, pero ya el tren ya estaba caminando y se puso a llorar y a gritar desesperado : que no se vayan, que no se vayan mis hijos. Y finalmente pues esto fue para toda la vida, ya nunca nos volvió a ver.

HOMBRE 4:

La impresión que debíamos haber causado en Morelia yendo papeleando en la iglesia y cantando canciones comunistas y demás debe haber sido desastrosa, ¿no ?

MUJER 1:

Vinieron niños que venían afectados de la guerra.

HOMBRE 4:

Que se nos salvó de una muerte segura no es cierto, no es cierto. En mi casa, en mi familia, los parientes, los primos, nadie, ninguno de todos ellos murió por causas imputables a la guerra

HOMBRE 5:

Entonces, ¿quién es más mexicano ? ¿Tú con cuarenta y ocho y yo con cincuenta ? Y en piso mexicano, ¿ quién es más mexicano ? A no, pues así sí, así sí que eres más mexicano tú que yo. Pues claro.

HOMBRE 6:

Todos nosotros, nos faltó eso, el cariño de hogar. Nos faltó...*el amor familiar (voz en off)*, sí, nosotros somos muy despegados, que no nos importa nada.

Voz en off :

no sé, remordimiento, no, rencor. Diría más bien rencor.

DOCUMENT 2 : Ángel GONZÁLEZ (1925-2008), Ciudad cero, *Tratado de urbanismo*, 1967

Una revolución.

Luego una guerra.

En aquellos dos años - que eran la quinta parte de toda mi vida -, ya había experimentado sensaciones distintas.

Imaginé más tarde

lo que es la lucha en calidad de hombre.

Pero como tal niño,

la guerra, para mí, era tan sólo:

suspensión de las clases escolares,

Isabelita en bragas en el sótano,

cementerios de coches, pisos

abandonados, hambre indefinible,

sangre descubierta

en la tierra o las losas de la calle,

un terror que duraba
lo que el frágil rumor de los cristales
después de la explosión,
y el casi incomprensible
dolor de los adultos,
sus lágrimas, su miedo,
su ira sofocada,
que, por algún resquicio,
entraban en mi alma
para desvanecerse luego, pronto,
ante uno de los muchos
prodigios cotidianos: el hallazgo
de una bala aún caliente,
el incendio
de un edificio próximo,
los restos de un saqueo
- papeles y retratos
en medio de la calle...
Todo pasó,
todo es borroso ahora, todo
menos eso que apenas percibía
en aquel tiempo
y que, años más tarde,
resurgió en mi interior, ya para siempre:
este miedo difuso,
esta ira repentina,
estas imprevisibles
y verdaderas ganas de llorar.

DOCUMENT 3 : PULGARCITO nº 794, Año XVI, original de l'année 1937, Editorial Bruguera

« Enemigo de la guerra, el gran Pulgarcito y gran amigo de la paz además de los caramelos, protesta en público y da continuos mitines levantando el ánimo de los ciudadanos contra todo lo armado. Pero he aquí que en el camino le salen al encuentro varios aparatos guerreros, dispuestos a liarse a tiros y sablazos con él. Son las armas de guerra que se han confabulado contra tan implacable enemigo. Un cañón monstruoso le persigue amenazador y Pulgarcito se apodera de una piedra, lanzándola para cortarle la respiración. La piedra da en la boca del cañón, éste se abolla y ruge indignado. En vista de que el enemigo huye, se aplica él mismo una bala en la popa y escupe el proyectil sobre el fugitivo. Pero Pulgarcito corre menos que la bala y ésta penetra en cierta casa a la que ha corrido a refugiarse, hunde un tabique y pone al descubierto un formidable tesoro. Cuando Pulgarcito entusiasmado recoge aquella fortuna, descubre que ha soñado en la camita y que nada hay de realidad.. »



PULGARCITO

N.º 794 — AÑO XVI

REDACCION Y ADMINISTRACION: DURAN Y BORREI, 18. — IMPRENTA: MORA DE EBRO, 92-94



Enemigo de la guerra, el gran Pulgarcito y gran amigo de la paz además de los caramelos, protesta en público y da continuos



mitos levantando el ánimo de los ciudadanos contra todo lo armado. Pero he aquí que en el camino le salen al encuentro



varios aparatos guerreros, después de liarse a tiros y sablazos con él. Son las armas de guerra que se han confabulado contra



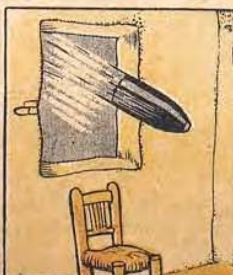
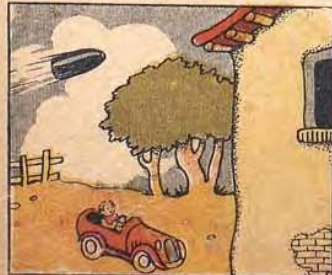
un implacable enemigo. Un cañón monstruoso le persigue y el muchachito se apodera de una piedra, lanzándola



para cortarle la respiración. La piedra da en la boca del cañón, éste se aholla y rugie indignado. En vista de que el enemigo hu-



ye, se aplica el mismo una bala en la popa y escupe el proyectil contra el fugitivo. Pero Pulgarcito corre menos que la bala



y ésta penetra en cierta casa a la que ha corrido a refugiarse, hunde un tabique y pone a descubierto un formidable tesoro

Cuando Pulgarcito entusiasmado recoge aquella fortuna, descubre que ha soñado en la cama y que nada hay de realidad.

SUJET 3

Composition du dossier :

1. William OSPINA, *En busca de Bolívar*, 2010, ediciones La otra orilla
2. Pablo NERUDA (Chile, 1904-1973), “Amor América (1400)”, *Canto General*, 1950
3. Carlos César ARBALAÉZ, *Los colores de la montaña*, 2011, (Colombie).

Présentation d'une séquence pédagogique :

1. Vous présenterez votre analyse de chacun des documents qui composent ce dossier en en dégagant le sens et l'intérêt. Vous en démontrerez également la complémentarité pour justifier d'une problématique d'étude.
2. Vous présenterez une séquence d'enseignement élaborée à partir de l'ensemble des documents qui composent ce dossier en justifiant chacun de vos choix concernant :
 - le niveau de la classe destinataire en fonction des programmes officiels (vous justifierez toute coupe éventuelle dans le document),
 - les objectifs culturels et linguistiques en fonction de la problématique que vous aurez retenue,
 - l'ordre dans lequel vous étudieriez les documents avec les élèves,
 - l'articulation et la progression des activités langagières proposées dans et hors la classe en fonction de vos objectifs,
 - l'évaluation adoptée pour cette séquence en cohérence avec la mise en œuvre pédagogique retenue.

DOCUMENT 1 : William OSPINA, *En busca de Bolívar*, 2010, ediciones La otra orilla

Era Alejandro de Humboldt, y acababa de regresar de un viaje de cinco años que lo llevó por Venezuela y por Cuba, por la Nueva Granada, la provincia de Quito y el virreinato del Perú; después había pasado un año entero en México, la Nueva España, y acababa de cruzar el territorio norteamericano y de conversar con los grandes hombres que habían logrado la independencia de los Estados Unidos.

Al otro lado de la frontera, Guillermo de Humboldt recibía las cartas de su hermano y las compartía con su círculo de amigos ilustrados. Goethe y Schiller seguían en el mapa las rutas del joven. Su llegada a Francia fue un acontecimiento: los salones se abrían para el viajero que acababa de descubrir un mundo, y el propio Bonaparte lo recibió con un banquete para escuchar el relato de sus exploraciones. Esto alentaría también la tentativa del emperador de apoderarse no sólo de España sino de sus minas populosas del otro lado del Atlántico.

Pero más definitivo para la historia fue el encuentro de Humboldt con Bolívar: la versión de la América equinoccial que pregonaban sus labios fue una revelación para el joven. El creía saber a qué mundo pertenecía, pero los ojos de Humboldt eran los ojos de la Ilustración

y del romanticismo: Hölderlin no habría hablado con más veneración, con un sentimiento más spinozista y panteísta de aquellas selvas pululantes de vida, de aquellos ríos donde los caimanes parecían bostezar mariposas, de aquellos árboles blancos de garzas, de aquella profusión de ramas que agitan alegres monos diminutos, de aquellas lianas que en realidad son serpientes, flores que al saltar son ranas venenosas, jaguares que son la corona de las selvas voraces.

El propio Bolívar dijo que Humboldt había visto en tres años más de lo que habían visto los españoles en tres siglos. El sabio alemán combinaba lucidez y pasión, había sido capaz de asombrarse con América en tanto que otros sólo la habían codiciado, y acababa de ver con ojos casi espantosos un mundo virgen, un mundo exuberante, el milagro de la vida resuelto en millones de formas, flores inverosímiles, selvas inabarcables, ríos indescritibles, de modo que lo que Bolívar vio surgir ante él no fue la América maltratada por los españoles sino la América desconocida y desaprovechada por los propios americanos, el *bravo mundo nuevo* que sería su destino liberar de las cadenas del colonialismo y despertar al desafío de una nueva edad.

Si alguien lo hubiera hecho beber de pronto las pociones que los indios de la llanura preparan con bejucos sagrados o con cortezas milagrosas, quizá no habría alucinado mundos más increíbles que los que le descubrió Humboldt en un francés erudito y cadencioso, y la imaginación de Bolívar debió sentir follajes desconocidos bajo la música de los sueños de Rousseau, debió de oír la cólera de los pueblos condenados a vivir su purgatorio en el paraíso.

Sañaba con la emancipación pero no acababa de concebirla, y tal vez el momento más decisivo de aquel encuentro fue cuando Humboldt, oyéndole exclamar que el Nuevo Mundo sólo podría cumplir su destino si lograba sacudirse del dominio español, le aseguró al joven, que seguía pensativo luego de escucharlo, que las colonias americanas estaban en condiciones de independizarse. Después Humboldt, con el rostro resuelto y la mirada de quien lo ha visto todo, añadió sin imaginar acaso qué fuego estaba encendiendo con esa mirada: “su país está maduro para la independencia, pero yo francamente no veo quien podría encargarse de dirigir esa empresa”.

DOCUMENT 2 : Pablo NERUDA (Chile, 1904-1973), “Amor América (1400)”, *Canto General*, 1950

Antes de la peluca y la casaca
fueron los ríos, ríos arteriales:
fueron las cordilleras, en cuya onda raída
el cóndor o la nieve parecían inmóviles:
fue la humedad y la espesura, el trueno
sin nombre todavía, las pampas planetarias.

El hombre tierra fue, vasija, párpado
del barro trémulo, forma de la arcilla,
fue cántaro caribe, piedra chibcha,
copa imperial o sílice araucana.
Tierno y sangriento fue, pero en la empuñadura
de su arma de cristal humedecido,
las iniciales de la tierra estaban
escritas.

Nadie pudo

recordarlas después: el viento
las olvidó, el idioma del agua
fue enterrado, las claves se perdieron
o se inundaron de silencio o sangre.

No se perdió la vida, hermanos pastorales.
Pero como una rosa salvaje
cayó una gota roja en la espesura,
y se apagó una lámpara de tierra.

Yo estoy aquí para contar la historia.
desde la paz del búfalo
hasta las azotadas arenas
de la tierra final, en las espumas
acumuladas de la luz antártica,
y por las madrigueras despeñadas
de la sombría paz venezolana,
te busqué, padre mío,
joven guerrero de tiniebla y cobre,
o tu, planta nupcial, cabellera indomable ;
madre caimán, metálica paloma.

Yo, incásico del légamo,
toqué la piedra y dije:
Quién
me espera? Y apreté la mano
sobre un puñado de cristal vacío.
Pero anduve entre flores zapotecas*
y dulce era la luz como un venado,
y era la sombra como un párpado verde.

Tierra mía sin nombre, sin América,
estambre equinoccial, lanza de púrpura,
tu aroma me trepó por las raíces
hasta la copa que bebía, hasta la más delgada
palabra aún no nacida de mi boca.

DOCUMENT 3 : Carlos César ARBALAÉZ, *Los colores de la montaña*, 2011, (Colombie)

Profesora : Bueno niños, vamos a empezar. Les voy a repartir estos pinceles a las chicas y a los chiquitos para que me ayuden a hacer los detalles. Y tú Mauricio, ayúdame a repartir esos... esas brochas para pintar primero la pared blanca. ¿Listo ?

(profesora pintando sola)

Profesora : ¿Qué pasa chicos ? ¿No les gusta pintar ?

Luisa : profe...

Profesora : Momento. ¿Qué pasa ?

Luisa : ¿Está segura de lo que está haciendo ? Yo le... Mejor no lo haga.

Profesora : Bueno niños, ¿ entonces me van a ayudar ? Esta escuela es de ustedes, de nadie más como así. La escuela merece respeto, ¿sí o no ?

Niños : Sí.

(niños y profesora pintando)

Profesora : Muy bien, así es, a lavarse las manos niños... Muchas gracias.

SUJET 4

Composition du dossier :

- Antonio MUÑOZ MOLINA, *La noche de los tiempos*, Barcelona, Seix Barral, 2009, ed Booket, p.603-605
- Gabriel GARCÍA MÁRQUEZ, *Cien años de soledad*, (1967), Ed, Cátedra, p.419-422
- Pablo LARRAÍN, *No*, 2012

Présentation d'une séquence pédagogique :

1. Vous présenterez votre analyse de chacun des documents qui composent ce dossier en en dégagant le sens et l'intérêt. Vous en démontrerez également la complémentarité pour justifier d'une problématique d'étude.
2. Vous présenterez une séquence d'enseignement élaborée à partir de l'ensemble des documents qui composent ce dossier en justifiant chacun de vos choix concernant :
 - le niveau de la classe destinataire en fonction des programmes officiels (vous justifierez toute coupe éventuelle dans le document),
 - les objectifs culturels et linguistiques en fonction de la problématique que vous aurez retenue,
 - l'ordre dans lequel vous étudieriez les documents avec les élèves,
 - l'articulation et la progression des activités langagières proposées dans et hors la classe en fonction de vos objectifs,
 - l'évaluation adoptée pour cette séquence en cohérence avec la mise en œuvre pédagogique retenue.

DOCUMENT 1 : Antonio MUÑOZ MOLINA, *La noche de los tiempos*, Barcelona, Seix Barral, 2009, ed Booket, p.603-605

Ignacio Abel, el protagonista, vuelve a Madrid después de un fin de semana en familia en la sierra.

[...]En la explanada batida por el sol de la tarde de julio sonó un estrépito como de petardos y alguien le gritó algo a Ignacio Abel haciéndole un gesto desde el quicio de una puerta. Se tiró al suelo sin darse mucha cuenta de lo que hacía, sin soltar la cartera, el cuerpo aplastado contra las aristas candentes de los adoquines. Delante de él un hombre se tapaba la cabeza con las dos manos. Notaba en el pecho la vibración de un tren subterráneo. Un poco más allá, a la sombra del toldo de un café, varias personas se protegían detrás de un hombre en camiseta que apuntaba un fusil hacia las terrazas de enfrente. Miraban como si se hubieran refugiado de un chaparrón repentino y buscaran en el cielo los signos de que iba a escampar. Los disparos aislados se convirtieron en ráfagas, luego se hizo el silencio. Como obedeciendo una consigna Ignacio Abel y el hombre que se había tendido en el suelo delante de él se levantaron, limpiándose la ropa, y la gente protegida bajo el toldo del café se dispersó, dejando solo al que seguía apuntando el fusil, ahora en otra dirección. Volvían a circular coches. Una mujer no se levantaba. No estaba tendida boca abajo, sino de costado, como si se hubiera echado un momento a dormir en medio de la explanada frente a la estación. El otro hombre se acercó a

ella, con una curiosidad sin alarma. Era el gordo al que había estado cacheando la patrulla en la estación. Parado junto a la mujer, sacó un pañuelo blanco : absurdamente Ignacio Abel pensó que iba a limpiarse el sudor de la papada. Agitó el pañuelo pidiendo ayuda, sin lograr que se detuviera ninguno de los automóviles que pasaban cerca del cuerpo caído. Sus ojos encontraron los de Ignacio Abel : reconociéndolo del tren, imaginando que sería uno de los suyos, porque llevaba traje y corbata, porque tenía más o menos su edad ; que podía contar con su ayuda. Pero Ignacio Abel apartó la mirada, deteniendo a un taxi que venía, súbitamente aparecido, urgiendo al conductor para que acelerara. Vio los ojos observándolo en el retrovisor. Se palpó la cara y tenía un poco de sangre en los dedos, el escozor de un arañazo en el pómulo. Se lo había desollado al aplastar la cara contra los adoquines. Si no tenía cuidado se mancharía la camisa, el lino claro de la chaqueta de verano. Llevaba consigo la cartera de mano pero había perdido el sombrero y el periódico. El hombre gordo lo había visto tomar el taxi y alejarse con un gesto de decepción en los brazos caídos, el pañuelo colgando inútil de su mano derecha. « Si no se me pone usted delante no le habría parado. Le hago a usted el servicio y me quito de en medio. Tal como están las cosas o me pegan un tiro o me roban el coche, que no sabe uno qué es peor. Pero he visto que usted es una persona de orden y me ha dado apuro, y tampoco era cosa de llevárselo por delante... » A Ignacio Abel se le desvanecían en el aire las palabras del taxista, igual que las imágenes al otro lado de la ventanilla, o la impresión del tiroteo y de yacer tirado y vulnerable en un gran espacio abierto. « ...lo mismo que en el 32, con Sanjurjo, y que en el 34, cuando lo de Asturias. Se ve que toca cirio cada dos años... » El taxista no claudicaba, buscando en el retrovisor la cara del pasajero obstinadamente silencioso, tan bien vestido que probablemente simpatizaría con los sublevados, y por eso callaba. « ...por la parte de O'Donnell la cosa estará más tranquila, pero nunca se sabe. Yo por si acaso me voy para casita y mañana Dios dirá, a lo mejor mañana ya se ha pasado todo, aunque yo esto lo veo más negro que un nublado ¿ no le parece a usted ?... ».

DOCUMENT 2 : Gabriel GARCÍA MÁRQUEZ, *Cien años de soledad*, (1967), Ed, Cátedra, p. 419-422.

José Arcadio Segundo estaba entre la muchedumbre que se concentró en la estación desde la mañana del viernes. Había participado en una reunión de los dirigentes sindicales y había sido comisionado junto con el coronel Gavilán para confundirse con la multitud y orientarla según las circunstancias. No se sentía bien, y amasaba una pasta salitrosa en el paladar, desde que advirtió que el ejército había emplazado nidos de ametralladoras alrededor de la plazoleta, y que la ciudad alambrada de la compañía bananera estaba protegida con piezas de artillería. Hacia las doce, esperando un tren que no llegaba, más de tres mil personas, entre trabajadores, mujeres y niños, habían desbordado el espacio descubierto frente a la estación y se apretujaban en las calles adyacentes que el ejército cerró con filas de ametralladoras. Aquello parecía entonces, más que una recepción, una feria jubilosa. Habían trasladado los puestos de fritangas y las tiendas de bebidas de la Calle de los Turcos, y la gente soportaba con muy buen ánimo el fastidio de la espera y el sol abrasante. Un poco antes de las tres corrió el rumor de que el tren oficial no llegaría hasta el día siguiente. La muchedumbre cansada exhaló un suspiro de desaliento. Un teniente del ejército se subió entonces en el techo de la estación, donde había cuatro nidos de ametralladoras enfiladas hacia la multitud, y se dio un toque de silencio. Al lado de José Arcadio Segundo estaba una mujer descalza, muy gorda, con dos niños de unos cuatro y siete años. Cargó al menor, y le pidió a José Arcadio Segundo, sin conocerlo, que levantara al otro para que oyera mejor lo que iban a decir. José Arcadio Segundo se acaballó al niño en la nuca. Muchos años después,

ese niño había de seguir contando, sin que nadie se lo creyera, que había visto al teniente leyendo con una bocina de gramófono el Decreto Número 4 del Jefe Civil y Militar de la provincia. Estaba firmado por el general Carlos Cortes Vargas, y por su secretario, el mayor Enrique García Isaza, y en tres artículos de ochenta palabras declaraba a los huelguistas *cuadrilla de malhechores* y facultaba al ejército para matarlos a bala.

Leído el decreto, en medio de una ensordecedora rechifla de protesta, un capitán sustituyó al teniente en el techo de la estación, y con la bocina de gramófono hizo señas de que quería hablar. La muchedumbre volvió a guardar silencio.

-Señoras y señores -dijo el capitán con una voz baja, lenta, un poco cansada-, tienen cinco minutos para retirarse.

La rechifla y los gritos redoblados ahogaron el toque de clarín que anunció el principio del plazo. Nadie se movió.

-Han pasado cinco minutos -dijo el capitán en el mismo tono-. Un minuto más y se hará fuego.

José Arcadio Segundo, sudando hielo, se bajó al niño de los hombros y se lo entregó a la mujer. "Estos cabrones son capaces de disparar", murmuró ella. José Arcadio Segundo no tuvo tiempo de hablar, porque al instante reconoció la voz ronca del coronel Gavilán haciéndoles eco con un grito a las palabras de la mujer. Embriagado por la tensión, por la maravillosa profundidad del silencio y, además, convencido de que nada haría mover a aquella muchedumbre pasmada por la fascinación de la muerte, José Arcadio Segundo se empinó por encima de las cabezas que tenía enfrente, y por primera vez en su vida levantó la voz.

-¡Cabrones! -gritó-. Les regalamos el minuto que falta. Al final de su grito ocurrió algo que no le produjo espanto, sino una especie de alucinación. El capitán dio la orden de fuego y catorce nidos de ametralladoras le respondieron en el acto. Pero todo parecía una farsa. Era como si las ametralladoras hubieran estado cargadas con engañifas de pirotecnia, porque se escuchaba su anhelante tableteo, y se veían sus escupitajos incandescentes, pero no se percibía la más leve reacción, ni una voz, ni siquiera un suspiro, entre la muchedumbre compacta que parecía petrificada por una invulnerabilidad instantánea. De pronto, a un lado de la estación, un grito de muerte desgarró el encantamiento: "Aaaay, mi madre." Una fuerza sísmica, un aliento volcánico, un rugido de cataclismo, estallaron en el centro de la muchedumbre con una descomunal potencia expansiva. José Arcadio Segundo apenas tuvo tiempo de levantar al niño, mientras la madre con el otro era absorbida por la muchedumbre centrifugada por el pánico.

Muchos años después, el niño había de contar todavía, a pesar de que los vecinos seguían creyéndolo un viejo chiflado, que José Arcadio Segundo lo levantó por encima de su cabeza, y se dejó arrastrar, casi en el aire, como flotando en el terror de la muchedumbre, hacia una calle adyacente. La posición privilegiada del niño le permitió ver que en ese momento la masa desbocada empezaba a llegar a la esquina y la fila de ametralladoras abrió fuego. Varias voces gritaron al mismo tiempo:

-¡Tírense al suelo! ¡Tírense al suelo!

Ya los de las primeras filas lo habían hecho, barridos por las ráfagas de metralla. Los sobrevivientes, en vez de tirarse al suelo, trataron de volver a la plazuela, y el pánico dio entonces un coletazo de dragón, y los mandó en una oleada compacta contra la otra oleada compacta que se movía en sentido contrario, despedida por el otro coletazo de dragón de la calle opuesta, donde también las ametralladoras disparaban sin tregua. Estaban acorralados, girando en un torbellino gigantesco que poco a poco se reducía a su epicentro porque sus bordes iban siendo sistemáticamente recortados en redondo, como pelando una cebolla, por las tijeras insaciables y metódicas de la metralla. El niño vio una mujer arrodillada, con los brazos en cruz, en un espacio limpio, misteriosamente vedado a la estampida. Allí lo puso

José Arcadio Segundo, en el instante de derrumbarse con la cara bañada en sangre, antes de que el tropel colosal arrasara con el espacio vacío, con la mujer arrodillada, con la luz del alto cielo de sequía, y con el puto mundo donde Ursula Iguarán había vendido tantos animalitos de caramelo.

DOCUMENT 3: Pablo LARRAÍN, *No*, 2012

« Hoy se desarrollaron masivos actos para dar término a las campañas electorales. La opción « Sí » se celebró bajo la imponente cordillera recibiendo efusivamente a su Excelencia el Presidente Augusto Pinochet »

« Un verdadero clima de carnaval y de verdadera y sana alegría se suma en este momento en la avenida Bernardo O'Higgins. Miles de personas en caravana han llegado para decir « Sí », para decir que están con el Presidente Pinochet y que lo reafirmarán mayoritariamente el día 5 de octubre. Los corresponsales extranjeros no han querido filmar ninguna imagen de esta alegría. No les conviene mostrar que miles de personas están con el General Pinochet. »

« Por su parte, los simpatizantes de la opción « No » marcharon hoy hacia la carretera Norte - Sur con departamental a Santiago. El principal obrador de este acto fue el vocero de la Concertación del Partido por el « No » y Presidente de la Democracia Cristiana Patricio Aylwin : « Yo lo he dicho claramente, que siempre que el acto se realice en condiciones correctas, reconoceremos su resultado, cualquiera que sea ».

« Por la vida, « No » ; por los niños, « No » ; contra el hambre « No » ; y el exilio « No » ; a la violencia « No » ; y al suicidio « No » ; todos juntos bailaremos este No. »

« No, no, no, no, no, no, no, no, no, no, no, no, no, no »

« Bailaremos, bailaremos este No »

« ¡ Pedimos a las autoridades que no agredan a los presentes ! »

« ¡ La puta, mi auto ! »

« ¡ Por favor, tranquilos ! »

« Ven, ven, dame la mano »

« ¡ No violencia ! Por favor, pedimos a las autoridades... Exigimos... »

« Ven, ven, ven, ven, ¡ cierra los ojos, cierra los ojos ! ¿ Qué pasa papá ? »

« Asesinos, asesinos, asesinos, asesinos, asesinos »

EPREUVE D'EXPLICATION DE TEXTE

Rapport établi par Catherine Heymann¹³

Textes proposés

María Zambrano, *La tumba de Antígona*, Ed. Cátedra, col. Letras Hispánicas, n° 708, 2012 [1967]

1) Cinquième séquence: depuis «-Antígona: Ana, Ana, eres la de siempre» jusqu'à «Antígona: [...] que yo no podía estar limpia. Y ahora...» (p. 193-195).

2) Sixième séquence: depuis «Nos hacías sentir que nuestro Padre» jusqu'à « [...] sigo estando aquí todavía» (p. 197-200).

3) Ana García Bergua, *Isla de bobos*, México, Ed. Era, 2014

Depuis «Los hicieron entrar en un salón» jusqu'à «el uniforme que traía se lo había inventado él» (I, XXII, p. 102-103).

4) Manuel Lucena Salmoral, *Regulación de la esclavitud negra en las colonias de América Española (1503-1886): documentos para su estudio*, Universidad de Alcalá/Universidad de Murcia, 2005, p. 270-272 (texte n° 320)

«1796 : Bando del Capitán General de Cuba prohibiendo introducir esclavos que no fueran bozales y mandando reexpedir los procedentes de colonias anglofrancesas»

Temps de préparation : 3h

Durée de l'exposé : 30 minutes maximum

Durée de l'entretien : 15 minutes maximum

L'explication en langue étrangère est une épreuve exigeante qui requiert une pratique approfondie de la lecture des textes et un entraînement à la réflexion critique, indispensables à l'exercice de l'enseignement, à quelque niveau que ce soit. Outre les connaissances culturelles, historiques et linguistiques attendues de la part de candidats ayant déjà une expérience professionnelle, cette épreuve nécessite un savoir-faire qui suppose un entraînement concret - à haute voix et en temps limité - dans la mesure où les obligations professionnelles des candidats leur laissent la possibilité de suivre une préparation ainsi que le jury en a bien conscience.

Il ne faudrait pas pour autant réduire l'explication de texte littéraire ou le commentaire de civilisation à une opération purement technique car il n'y a pas de recette ou de «grille» qui permette une analyse satisfaisante des textes, chacun d'eux étant unique. Il convient donc de s'adapter à la nature de celui qui est proposé, en prenant la mesure qu'il contient en lui-même son propre programme d'explication, ainsi qu'ont pu le souligner de précédents rapports. L'un des intérêts majeurs de l'analyse de texte est à chercher dans la mise en œuvre de la faculté individuelle à connaître, à juger et à sentir, en particulier, dans le cas d'un texte littéraire.

En résumé, un texte n'est jamais un prétexte à bavardage. L'expliquer, c'est d'abord le comprendre pour être en mesure ensuite de le faire comprendre, à partir de connaissances

¹³ Je remercie Mmes Breyse-Chanet et Lucien et Mrs. Estève et Parisot sans lesquels je n'aurais pu rédiger les pistes d'explication proposées dans le dernier point de ce rapport.

raisonnées, d'outils identifiés et maîtrisés, en usant d'une démarche dynamique, progressive et structurée.

Étapes de l'explication

A/ Le texte littéraire

a) *L'introduction*

Les candidats se souviendront que la première fonction d'une introduction est d'être utile en fournissant des éléments de nature à éclairer le sens du texte et à poser les jalons et le cadre qui serviront à l'analyse de celui-ci.

Ainsi pour un texte littéraire, une phrase d'amorce qui se contente, comme c'est souvent le cas, de répéter mécaniquement le nom d'un auteur, d'une œuvre ou une date est-elle de peu d'intérêt - tout lecteur disposant lui aussi de ces informations - si elle n'est pas accompagnée d'un commentaire (une phrase peut y suffire) qui, par exemple, contextualise une origine géographique dont il sera fait usage ensuite dans l'explication elle-même (ce pouvait être, par exemple, des indications biographiques rappelant l'exil de María Zambrano). De la même façon, situer le passage doit être fait avec précision et de manière succincte : pour l'explication portant sur le début de la sixième séquence de *La tumba de Antígona* il fallait sélectionner dans les séquences qui précédaient ce qui pouvait présenter un intérêt pour l'explication de l'extrait proposé (identification des personnages d'Ana et Antigone, de leurs liens; moment et circonstances de leur rencontre); pour le texte issu de *Isla de bobos*, il s'agissait de rappeler le motif de la rencontre entre Luisa et Carranza et les préparatifs, empreints de théâtralité dont elle fait l'objet.

Les grandes orientations de l'explication doivent ensuite être dégagées sans qu'y soient plaquées des connaissances générales (sur la Révolution mexicaine, par exemple, dans le roman de García Bergua) ou des éléments théoriques plus ou moins bien assimilés. La définition d'un axe ou d'un projet de lecture ne doit pas être un simple effet d'annonce : il est le fil directeur autour duquel est ensuite tissée l'explication. Le jury est ouvert à des propositions de lectures variées dès lors qu'elles sont argumentées et mises en œuvre dans le corps de l'explication : ainsi dans l'extrait de *Isla de bobos*, le candidat pouvait-il choisir aussi bien la fictionnalisation de l'histoire que la réécriture de la Révolution mexicaine, envisagée au prisme du regard subjectif de l'enfant. De la même manière, la division des textes en parties ou mouvements n'est opératoire que si, à l'heure d'étudier les modes d'articulation du texte, le candidat met en valeur la fonction de ce « découpage ».

b) *La lecture*

Il appartient au candidat de choisir le moment où il lira le passage indiqué. Cette lecture n'obéit pas au seul critère linguistique et ne doit pas être négligée : elle fait partie de l'intelligence du texte ; une lecture qui, par exemple, ne tient pas compte du rythme est souvent l'indice d'une compréhension lacunaire.

c) *L'analyse*

La plupart des candidats ont choisi de conduire une explication linéaire qui, rappelons-le, ne signifie pas une analyse pointilliste (mot à mot) qui entraîne souvent une mauvaise gestion du temps. Il est capital, tout au long de l'explication, de rapporter les commentaires aux lignes générales qui ont été dégagées dans l'introduction afin d'éviter un flou

impressionniste, qui contribue précisément à faire perdre le fil de l'explication. Répétons que le jury est ouvert à toute autre démarche dès lors qu'elle est indiquée préalablement et que le candidat s'y tient.

d) *La conclusion*

Phase synthétique d'interprétation de l'ensemble de l'explication, elle est en lien direct avec la problématisation énoncée dans l'introduction dont elle met en évidence la cohérence du cheminement explicatif. Elle est le moment où sont rassemblés et mis en perspective les éléments d'analyse de manière à en faire ressortir l'intérêt littéraire. Elle suppose donc une gestion maîtrisée du temps afin de ne pas être sacrifiée, car elle participe de l'édifice général.

e) *Entretien avec le jury*

C'est un moment important qui fait partie de l'évaluation globale et qui peut donner lieu à des remarques de détail ou à un questionnement sur le fond, étant entendu que le nombre et la nature des questions posées sont sans rapport avec la qualité de la prestation. Cette partie de l'épreuve est conçue comme un échange et est destinée à permettre d'élucider l'emploi de tel ou tel terme ou de telle ou telle notion ou d'approfondir un élément. Le jury souhaite insister sur la nécessité pour les candidats de ne pas relâcher leur attention et de rester réceptifs aux interrogations ou aux suggestions qui leur sont faites.

B/ Le commentaire de civilisation

Si le déroulé du commentaire suit dans les grandes lignes les étapes décrites ci-dessus, il est important d'en rappeler la spécificité car c'est un exercice très codifié : le texte est envisagé comme un document, au sens étymologique du terme (*docere*) «ce qui instruit». Il faut donc le comprendre, dans un premier temps, dans sa littéralité et, dans le cas de la question portant sur l'esclavage et l'économie de plantation à Cuba (1789-1886), être familiarisé avec la terminologie des documents officiels qui figurent dans le recueil mis au programme. Cela suppose de maîtriser les connaissances historiques relatives à ces documents afin d'en percevoir clairement les objectifs. La capacité critique est un ressort essentiel du commentaire de civilisation.

a) *L'introduction*

Il convient de préciser et de définir la nature du document, celle-ci induisant directement une bonne partie de sa forme et de son contenu. Dans le cas du texte proposé, il s'agissait de préciser ce qu'était un «bando» : un règlement publié au nom de l'autorité.

Il importe ensuite de s'intéresser à son auteur, en ne perdant pas de vue que les connaissances rapportées doivent toujours être en relation avec le texte proposé. Il est inutile de donner des informations de type encyclopédique ou de se contenter de lire, comme cela a été souvent le cas, l'énumération des titres de Don Luis de las Casas. Il était essentiel de faire ressortir les fonctions du personnage et de se poser la question des intérêts qu'il représentait. L'identification des destinataires s'avère tout aussi importante pour cerner la portée du contenu. Dans l'extrait proposé, il s'agissait de percevoir le rôle que ces destinataires avaient dans l'application de la réglementation en question.

La mise en évidence de la thématique du document doit faire ensuite l'objet d'une formulation claire. Elle pouvait s'opérer ici à partir du titre et de la prise en compte de la date

qui y figure. Celle-ci (1796) devait donner lieu à une explicitation circonstanciée du contexte général dans lequel a été publié le «bando».

Comme pour l'explication des textes littéraires, un axe de lecture doit être indiqué et la structure du texte dégagée, le commentaire s'efforçant de répondre au questionnement posé, avec la claire conscience que tout document présente une réalité «biaisée».

b) Le commentaire

Selon les documents, il peut être structuré à partir de la succession des arguments du texte, justifiant ainsi l'emploi d'un schéma linéaire. C'est le cas pour les textes très codifiés portant sur l'esclavage à Cuba. Le commentaire doit toujours prendre appui sur le texte lui-même et les candidats doivent se souvenir qu'il est impératif d'expliciter les références, de faire ressortir en l'expliquant la logique des événements et des situations décrites ou induites, en utilisant les connaissances personnelles et enfin d'avoir un regard critique en essayant de voir comment le document peut être questionné ou relativisé. Attention : il ne s'agit pas d'émettre un jugement de valeur (en l'occurrence sur l'esclavage) mais de mettre au jour les enjeux du texte en dévoilant, par exemple, les stratégies discursives du Capitaine Général.

c) La conclusion

Il importe de faire ressortir l'intérêt du document, en synthétisant les points forts de la démonstration et la (ou les) réponses à la problématique. La possibilité d'ouvrir le commentaire sur des événements futurs en lien avec le document existe toujours. Ainsi dans le document proposé pouviez-vous souligner les effets limités de l'interdiction élaborée par Luis de las Casas, visibles dans la poursuite et l'amplification des soulèvements ultérieurs.

Compte rendu de l'épreuve

Le jury tient tout d'abord à souligner le plaisir qu'il a eu à écouter des explications brillantes, en particulier sur María Zambrano. Elles alliaient souvent une bonne connaissance de l'œuvre à une interprétation pertinente sans perdre de vue la « chair » même du texte, montrant parfois, avec beaucoup de finesse, la mise en scène de la « voix » dans ces textes. Dans le cas du roman mexicain, plusieurs candidats ont montré leur maîtrise dans l'étude des changements de points de vue et plus largement dans le maniement des outils narratologiques.

Parmi les points à améliorer, le jury a souligné :

- l'insuffisance de la compréhension du sens littéral, condition première de toute analyse et la méconnaissance des contextes historiques (des confusions sur les révolutionnaires mexicains)
- la tendance à la paraphrase. On ne redira jamais assez qu'expliquer un texte ne consiste ni à le résumer ni à accumuler les généralités (par exemple sur la Révolution mexicaine)
- la maîtrise insuffisante des notions indispensables à la mise en évidence de la nature même du texte littéraire (rhétorique, poétique, dramatique, voire tout simplement grammaticale)

Enfin, le jury souhaite rappeler qu'il s'agit d'une épreuve orale et que l'aspect communicationnel a son importance.

Pistes d'explication des textes proposés

María Zambrano, *La tumba de Antígona*, Ed. Cátedra, col. Letras Hispánicas, n° 708, 2012 [1967]

1) Cinquième séquence: depuis «-Antígona: Ana, Ana, eres la de siempre» jusqu'à «Antígona: [...] que yo no podía estar limpia. Y ahora...» (p. 193-195).

Extrait qui appartient à la cinquième séquence alors qu'Antigone a déjà reçu deux autres « invités » dans sa tombe (sa sœur et son père) et que des liens nouveaux sont en train d'être tissés. Il s'agit d'un échange avec sa nourrice Ana, qui est celle qui lui permet de dépasser la tension entre essence et existence (possible axe de lecture), entre la perpétuation et le *fatum* et la nouveauté et la rupture.

L'explication linéaire pouvait s'organiser autour de trois mouvements : l. 1 à 15 : les figures du retrait ; l. 15-32 : l'anti-oracle ; l. 32 à la fin : la conciliation du *ser* et de l'*estar*
l. 1 à 15 : dans l'affirmation initiale de l'éternité d'Ana (« eres la de siempre »), deux éléments pouvaient être retenus : le premier pouvait renvoyer à l'idéal de « l'éternel féminin ». Archétypale, la femme serait du côté de l'essence immuable («ser») et, à ce titre l'agent passif d'une perpétuation de l'ordre social avec lequel elle n'interfère pas (« nunca fui nadie, nada »). Antigone, jamais en repos (« nunca descansar »), se situe à l'opposé de cette détermination, à l'image de cette eau à laquelle elle est associée. Le second élément renvoie à l'assimilation à Antigone, proposée par la nourrice : « somos las dos de esa gente ». Deux aspects peuvent être dégagés : d'une part la dimension affective (l'amour évoqué par Ana est la miséricorde dont fait preuve le « nosotros » qui souffre pour les autres, à l'image du Christ) ; d'autre part, la prescience d'Ana, de nature à cautionner sa divinisation initiale (Ana est le prénom de la mère de Marie). Le verbe « ver » se charge d'une valeur de prophétisation (« lo que va a pasar »), dont paradoxalement Antigone n'est pas dotée (son ressenti est plus intuitif et plus inquiet).

l. 15 à l. 32 : ainsi s'explique le « soin » de la nourrice (« no me dejabas ») du fait de cette nouvelle dissymétrie (Ana sait, pas Antigone). Toutefois son impuissance se cristallise autour de l'eau, symbole du devenir et aussi de l'origine et de la fertilité, avec lesquelles Antigone a décidé de rompre. À partir de là s'opère une transmutation thématique - portée par un jeu sur les signifiants (Ana/nana = berceuse) - par laquelle l'eau devient *discours* (« cuento »). A Ismène abreuvée par la nourrice de chants et d'histoires s'opposent le vide et l'incomplétude vis-à-vis d'Antigone (visible dans l'emploi des négations). Il y a là comme un mutisme anti-oraculaire (« ¿Cómo te la iba yo a contar? »), une révélation tue.

l. 32 à la fin : un nouveau glissement lexical s'opère du « cuento » à la « historia » et de l'histoire au fait historique (« la historia ¿cuál? »). La juxtaposition accumulative des termes renvoie à l'enchaînement du *fatum* de la dynastie. Le caractère injonctif et colérique de la phrase d'Antigone (« dímelo » ; « ¿me has oído? ») peut faire penser qu'il s'agit aussi de demander des comptes à sa nourrice, d'où un nouveau glissement de « cuentos » à « cuentas ».

Le dernier temps du texte est celui du jeu sur le « ser » et l'« estar » qui finissent par se réconcilier. La structure corrélatrice « tan manchados [...] que » donne la clé de cette différence. Il s'agit de la souillure des *autres* qui conditionnait pour Antigone cet « estar manchada ». Le fait d'avoir pris sur soi la souffrance des autres (« mis padres », « mis hermanos ») pour pouvoir à l'issue de cet acte les en laver (« necesito lavar ») montre que c'est bien d'un sacrifice qu'il s'agit. Elle représente la binarité du Christ qui sacrifie sa nature divine en s'incarnant parmi les hommes : elle est intrinsèquement pure, tout en étant impure par son engendrement incestueux. Cette dualité est déclarée résorbée par Antigone à la fin du texte.

La virginité d'Antigone ne suffit pas à la « laver ». L'unité entre essence et existence, c'est ici *autrui*, un tiers (Ana) qui en fait cadeau à Antigone. Et peut-être est-ce la lecture la plus simple à faire du privatif : « sin tocarme ». Ce don a un caractère miraculeux. Il introduit une rupture du *fatum* qui pèse sur l'héroïne qui, désormais, «es y está limpia».

2) Sixième séquence: depuis « Nos hacías sentir que nuestro Padre » jusqu'à « [...] sigo estando aquí todavía » (p. 197-200).

Passage qui se situe presque au début de la sixième séquence (« Sombra de la madre ») et qui est préparé par les séquences qui précèdent. La nourrice-mère a introduit une perspective oblique d'où peut surgir la mère, dont la présence ne peut cependant être frontale (cf. la mère est la grand-mère). Il ne s'agit pas d'une nouvelle version de la condamnation d'Antigone mais d'une « restauration », à partir d'une poétique de la réconciliation.

Axe possible : Quelle est la réponse de M. Zambrano au lien du sang fondamental pour Antigone ? Quels sont ses instruments pour défaire le *fatum* et générer une nouvelle (au sens étymologique d'inédite, de surprenante) « vocation Antigone » ? Quelle en est la portée ?

Mouvements possibles : l. 1 à 13 : l'intégration du Père à partir du mythe; l. 14 à 55 : les temps pour la rédemption de la Mère, sa libération par la fille ; l. 56 à 60 : la re(con)naissance finale d'Antigone (anagnorisis).

l. 1 à 13 : litanie initiale comme si la figure du Père avait besoin d'un rythme pour pouvoir se présenter devant ses enfants. On notera l'architecture des négations (« no... no... nunca ») qui expriment le destin tronqué jusqu'à la mise en scène d'une restauration avec l'utilisation d'un présent atemporel (l. 6/7). L'amour se déploie comme force restauratrice dans une perspective sacrée, liée à la mythologie grecque. On pourra souligner la posture militante de l'exilée que fut M. Zambrano qui choisit, pendant quarante-cinq années, l'espace où la mémoire demeure intacte, malgré les blessures. A la négation du mythe répond l'introduction de la semence (« espiga de Eleusis ») qui ouvre la voie au paragraphe suivant.

l. 14 à 55 : il convient de mettre en relief l'articulation des étapes qui s'unissent comme pour imposer un flux verbal qui dilue ce qui est tu : « l'inceste » (en 1948, M. Zambrano utilisait le mot dans son prologue ; elle rectifia ensuite en *erreur*, indiquant le dépassement de la tragédie). Importance de la figure de la rectification (épanorthose).

a) l. 14-28 : affirmation de la vie comme impureté. Cependant est créé un monde où l'horizon d'une rectification de la fatalité, historique et individuelle, devient possible. L'autre axe de la rédemption est la terre (l. 20) avec une assimilation de la mère à la Terre Mère. L'attention à l'écriture est primordiale : rythme ternaire qui rend sensible la libération (l. 28) avec l'emploi d'une minuscule au mot « mère » qui dit le salut par l'inclusion dans la communauté des Mères, un mythe surgissant à la place d'un autre mythe.

b) l. 29-42 : nouvelle Genèse du monde sous le signe de la Grande Mère. Il faut insister sur le dynamisme de la parole de la fille (impératifs, « vete » anaphoriques), sur l'élargissement de la vision qui devient collective, et dans laquelle le « tú » trouve sa rédemption.

c) l. 43 à 51 : confirmation de la réintégration de la Mère dans un cycle germinatif. L'utilisation de futurs prophétiques (l. 35-36) implique une foi, à partir d'une autre raison intégratrice. Les formes de la syntaxe de l'affirmation et les équations disent la propagation de la vie (l. 43, 50).

d) l. 52-55 : passage de la Mère à la Lumière, troisième terme de la binarité (vie-mort), instrument de son unification. Expression d'une parole autre, les rythmes métriquement sensibles se multiplient (l. 53 hendécasyllabes ou heptasyllabes ; l. 51, 52, décasyllabes).

l. 56 -60 : s'ouvre une nouvelle étape dans la renaissance de la nouvelle Antigone. La mention répétée de « Ahora » permet d'inscrire le temps qui lui est accordé dans un temps en suspension (voir gérondif final, l. 60).

Texte qui est une réponse créatrice au mythe d'Antigone qui devient l'agent de la réconciliation maternelle avec elle-même. Les liens du sang qui la conduisaient à la mort dans la tragédie grecque sont laissés de côté au profit d'une autre mythification (la Terre Mère) qui, dans sa plongée intérieure offre une perspective ascensionnelle. La réécriture du mythe mêle

différents mythes, des références bibliques, des réminiscences du mythe de Perséphone dont le séjour sur la terre est promesse d'une renaissance qui peut être interprétée de différentes façons : printemps, clé de la vie de María et Araceli, mois d'avril de la République, salut de la Mère, axe de la constellation des figures féminines dans l'œuvre de M. Zambrano, quand l'écriture est également un instrument de réintégration, à partir de ses propres lois.

3) Ana García Bergua, Isla de bobos, México, Ed. Era, 2014

Depuis «Los hicieron entrar en un salón» jusqu'à «el uniforme que traía se lo había inventado él» (I, XXII, p. 102-103).

Le passage à expliquer se situe à la fin de la première partie du roman de Ana García Bergua (personnages présents dans le passage à identifier). Il s'agit de la rencontre entre le président Carranza et Luisa Roca, après que celle-ci a sollicité une entrevue pour obtenir une pension de veuve de guerre, ainsi que les arrérages dus à son mari, militaire. Elle a préparé et répété son discours (rappeler qu'A. García Bergua a travaillé pour le théâtre). Il convient de mettre en relief l'atmosphère qui se dégage du passage, les espaces ainsi que les jeux sur la voix narrative et les focalisations.

Axe de lecture possible : comment ce fragment, à travers la fictionnalisation de l'Histoire, entrelace parcours individuel et destin collectif, autour de l'échec de l'entrevue et de la déception des personnages?

Trois mouvements: l. 1 à 14 l'attente ; l. 15 à 25 la rencontre ; l. 26 à 42 l'audience et son dénouement.

l. 1-14 : Il s'agit d'une scène qui se déroule dans un espace clos, qui devient étouffant. Le récit surtout à travers le regard de l'enfant, Gabriel, propose une rapide galerie de portraits dans le contexte de la Révolution mexicaine. On notera la présence de groupes - celui des soldats (présence militaire, voire martiale, appuyée) ; celui des paysans venus réclamer leur terre (l. 12-13) qui permettent des éléments de contextualisation historique (la présence de ces nouveaux acteurs -bien que perdants in fine- de l'Histoire) et celui des trois personnages, protagonistes de la fiction (deux femmes et un enfant). Atmosphère pesante qui traduit l'attente de ces derniers (l. 10-12) et où s'expriment leurs émotions. Gabriel, porteur en tant qu'enfant d'un regard naïf, se distingue par son excitation qui va décroissant (l. 7-10; 13-14) : il est le prolongement du père défunt, image de la patrie en devenir (au début du roman, il récupère le drapeau national avant d'embarquer sur le bateau étatsunien).

l. 15-25 : le second mouvement débute par un marqueur temporel (« Mucho rato después ») qui rend compte de l'attente prolongée. La réactivité des personnages (soulignée par les verbes au prétérit l. 16/17) est annulée par la description de leur interminable trajet jusqu'au bureau du président. Les éléments constitutifs de cette marche (espaces traversés, sons, odeurs) mettent l'accent sur la tension et la solennité de la situation qui est amplifiée par la présence du drapeau national et le portrait de B. Juárez. On observera le contraste avec la présentation de Carranza (barbe et lunettes qui rappellent les caricatures parues dans la presse de l'époque).

l. 26 -42 : les voix et les regards sont au centre du dernier mouvement. On constate une certaine porosité entre la voix du narrateur hétérodiégétique ou impersonnel et celle des personnages, en particulier celle de Gabriel qui prend pour un court instant le relais de la narration. Les voix des personnages (notamment dans l'échange entre Luisa et Carranza) s'alternent à travers une palette de modalités diverses : style direct, indirect, discours narrativisé, qui rend compte des positions : celle de la progressive impuissance et le découragement de Luisa –dépossédée de ses mots (le style indirect ou narrativisé) et l'assurance et le pouvoir de Carranza (le style direct-libre). On observe un jeu de regards pressants du côté de la mère et du fils, inexistant de la part de Carranza, insensible au

malheur de Luisa et les siens et exclusivement attaché aux « raisons » politiques « pues que nosotros no íbamos a rescatar a unos federales, es cosa de lógica ». Ceci est souligné par une accumulation des négations (l. 27, 28, 30) qui en outre exprime la manière dont Luisa disparaît comme individu (elle est femme et veuve) devant l'arrogance du mandataire. La déception et le sentiment d'impuissance quant à l'issue de l'entrevue est visible dans l'image des pieds (l. 40) et dans la moquerie de Gabriel par son autre « je », vu en situation dynamique (« el trepador de rocas »), sur l'île de la Passion.

4) Manuel Lucena Salmoral, *Regulación de la esclavitud negra en las colonias de América Española (1503-1886): documentos para su estudio*, Universidad de Alcalá/Universidad de Murcia, 2005, p. 270-272 (texte n° 320)

«1796 : Bando del Capitán General de Cuba prohibiendo introducir esclavos que no fueran bozales y mandando reexpedir los procedentes de colonias anglofrancesas»

Présentation du document : il s'agit d'une disposition réglementaire publiée le 25 février 1796 à La Havane, au nom de Luis de las Casas, gouverneur de La Havane et Capitaine Général de Cuba, de la Louisiane et des Florides de 1790 à 1796. L'analyse des multiples et très hautes fonctions de ce personnage permet de montrer les liens étroits qu'il entretient avec la saccharocratie cubaine, liée à l'esclavage, dont il assure la protection en veillant à leurs intérêts économiques en échange de cadeaux (l'ingenio *Amistad* de Güines, par exemple). Les destinataires sont nommés à la fin du texte : ce sont les autorités chargées de veiller à la mise en œuvre de la politique de régulation de l'esclavage.

Thème : modification du règlement concernant l'origine géographique des esclaves importés à Cuba en raison de la volonté des autorités de la colonie d'empêcher une révolution des esclaves à Cuba.

Contextualisation : document publié dans un contexte de soulèvements des esclaves dans les colonies des Antilles : en 1791 dans la colonie française de Saint-Domingue, première île productrice de sucre et de café des Antilles. Les raisons de la révolte en étaient d'une part les intolérables conditions d'exploitation et d'autre part les nouvelles de la Révolution française qui avait proclamé l'égalité des hommes puis l'abolition de l'esclavage (en février 1794). Insurrection de la colonie anglaise de la Jamaïque en 1794. Par ailleurs, le développement de l'économie de plantation à Cuba qui avait pris la place occupée par Saint-Domingue et les bénéfices considérables (pour la métropole et les planteurs cubains) incitaient la police du Capitaine Général à une surveillance maximale des esclaves.

Axe de lecture : Comment préserver la paix politique nécessaire à la bonne marche de l'économie de plantation, en pleine expansion, en protégeant Cuba du danger de la contagion du «péril noir» en provenance des colonies anglo-françaises?

Structure du texte : 1) Un préambule 2) les clauses destinées à préciser les points de l'interdiction demandée par de las Casas.

Commentaire : 1) définition de l'objectif principal poursuivi sous l'autorité de « Nuestro Augusto y benéfico Soberano » (l. 27) - Charles IV de Bourbon - à savoir « la tranquilidad de los pueblos » (l. 8-9), « un bien tan importante » (l. 10) souligné par un Capitaine Général, *ilustrado*, qui ne cesse de faire l'éloge de ses propres qualités (en faire le relevé). Ce procédé lui permet de mettre l'accent sur les défis à relever, sur les difficultés internes et externes (les métropoles française et anglaise confrontées aux insurrections dans leurs colonies). Il a ainsi développé des mesures destinées à freiner ces rébellions, incluant des espions pour mieux contrôler les déplacements des esclaves à Cuba même et d'une île à l'autre (l. 15-16).

Premier paragraphe qui témoigne de soubresauts inédits dans les Antilles et à Cuba (répétition de « a pesar de », « extraordinarias ocurrencias », « fuego de la inquietud y perturbación »).

Ces mentions servent à justifier les mesures conçues en faveur des planteurs et des commerçants havanais (« los ciudadanos honrosos e industriosos ») avec lesquels las Casas entretient des relations privilégiées à travers la *Junta Económica de la Habana* et dont les bénéficiaires pourraient être menacés par ces révoltes. L'inquiétude du Capitaine est un clair indice du désarroi de l'autorité monarchique face à un danger dû aux insurrections d'esclaves et des « libres de color » mais aussi aux personnes influencées par la Révolution nord-américaine et la Révolution française, et qui se déplaçaient d'une île à l'autre.

2) Les articles du règlement sont structurés autour :

- des nouvelles règles d'introduction des esclaves qui dérogent au principe de libéralisation de la traite des Noirs ratifiée par la Cédule Royale de 1789. Le point 1 délimite le périmètre de provenance : *bozales* qui, arrivant d'Afrique (Guinée, Côte d'Or) ne mettent pas en danger le fonctionnement de la plantation non plus que les maîtres.

- de la caractérisation des esclaves qui doivent être éloignés de Cuba (points 2 et 5)

- des récompenses, des amendes et des punitions (points 3 et 4) encourues par les acteurs du commerce négrier. Il s'agit de prévenir le non respect de l'interdiction, sachant que les planteurs sont prêts à tout pour se fournir en esclaves afin de couvrir leurs besoins.

L'insistance sur les perturbations de la politique extérieure des puissances liées au système d'esclavage dans les Antilles en 1796, la fermeté de la disposition prise témoignent des craintes de Luis de las Casas, porte-voix de la saccharocratie cubaine, désireuse de maintenir à tout prix le lucratif système de la plantation. La solution retenue ne pouvait qu'avoir des effets limités sur le long terme. Les soulèvements atteignirent leur point culminant dans les années quarante, les planteurs et les commerçants cubains ne se défaisant jamais de la terreur inspirée par la révolution de Saint-Domingue.

EPREUVE DE THEME ORAL

Rapport établi par Philippe Reynés

Comme l'introduction générale de ce rapport le stipule, les modalités du thème oral connaissent quelques modifications mineures qui appellent tout de même un certain nombre de précisions concernant le format de l'épreuve. C'est donc ici l'occasion de rappeler les attentes du jury, de livrer quelques remarques et observations inspirées des prestations entendues lors de cette session 2015 et de dispenser quelques conseils d'entraînement pour la session prochaine.

1. Déroulement de l'épreuve et méthodologie :

1.1. Forme et déroulement de l'épreuve :

Rappelons tout d'abord les règles actuelles qui régissent cette épreuve. À l'issue de l'explication de texte et de la reprise de celle-ci en langue espagnole, un texte français d'environ 150 mots soit environ 700 signes est, sans plus attendre, remis au candidat. Les extraits soumis à cet exercice sont tirés d'un corpus de textes français modernes (XIXe-XXIe siècles).

Quoique brève, cette épreuve de thème oral n'en suit pas moins un protocole précis et un minutage rigoureux. Elle se décompose comme suit :

- première étape : prise de connaissance du texte et préparation de la traduction (5mn) ;
- deuxième étape : dictée de l'intégralité de la traduction (qui ne doit pas dépasser une durée de 10 mn) ;

Ces deux premières étapes sont indispensables et forment le cœur même de l'épreuve. Elles peuvent être éventuellement suivies d'une

- troisième étape : reprise de certains points dès la fin de la dictée de la traduction au cas où ladite durée n'aurait pas été atteinte (et que la reprise par le jury ne saurait d'ailleurs excéder).

Le candidat, en possession de l'extrait à traduire, dispose donc d'abord précisément de 5 minutes à la fois pour prendre connaissance du texte et pour préparer sa traduction. Libre à lui de s'aider ou non d'un brouillon pour prendre quelques notes et coucher quelques idées sur le papier, sachant qu'une rédaction intégrale risque de s'avérer chronophage. C'est donc à lui qu'il revient de décider, dans son propre mode d'organisation, de rédiger entièrement sa traduction à l'état de brouillon ou de ne noter que les points essentiels correspondant aux principales difficultés traductionnelles (grammaticales et lexicales) du passage. Cette dernière façon de procéder semble de loin la plus recommandable.

Une fois le temps de préparation écoulé, la dictée du texte traduit constitue évidemment l'étape centrale de l'épreuve. Elle doit être menée continûment avec une grande maîtrise de soi, car le candidat, tout en tenant compte des diverses contraintes, doit « dicter à haute et intelligible voix sa proposition de traduction » (Rapport 2011, p.47), « en respectant un rythme régulier et mesuré » (Rapport 2000, p.51). Cela signifie qu'il doit maîtriser son débit de parole, articuler distinctement mots, syntagmes, propositions et phrases, ménageant dans sa lecture des pauses suggérant la ponctuation, afin que le jury puisse prendre scrupuleusement tout en note sous la dictée et ce, dans le moindre détail. Notons au passage

que la ponctuation elle-même ne doit pas être dictée pas plus que les accents graphiques et diacritiques. Le candidat peut réfléchir et se corriger tout en dictant sa traduction, à condition qu'un débit précipité, haché et qu'une articulation défaillante ou relâchée ne nuisent pas à la prise de note par le jury ni à la qualité de la prestation pas plus que de longs instants d'hésitation et d'interruption dans la dictée. En cas de repentir traductionnel, il lui faut en outre préciser quelle est la version définitive de sa proposition de traduction.

À la fin de la dictée du texte traduit, plusieurs cas de figures peuvent se présenter :

A-- le candidat a épuisé les 10 minutes imparties, auquel cas l'épreuve est déclarée terminée ;
B-- il ne les a pas épuisées, et le temps restant peut alors être mis à profit, soit spontanément par lui-même, pour revenir sur certains points qu'il voudrait retoucher ou compléter, soit, s'il ne souhaite rien rectifier, par le jury qui peut alors, le cas échéant, lui demander tout d'abord s'il souhaite reprendre certains aspects de sa traduction, puis lui demander ensuite :

a- s'il maintient en l'état la traduction de tel ou tel segment ;

b- s'il souhaite en affiner la traduction,

en citant le segment concerné en français. La première des formulations suggère au candidat qu'il a pu commettre une erreur dans sa traduction, la seconde, qu'il peut encore la parfaire. Posées dans un esprit de bienveillance, ces questions ne tendent aucun piège, mais ont surtout pour but de permettre au candidat d'améliorer la qualité de sa prestation. Cette phase est délicate car l'énoncé d'un segment précis susceptible d'être corrigé ou retouché requiert une attention soutenue afin d'éviter toute dispersion et de ne pas faire porter la rectification ou la modification sur un item autre que celui qui est fautif ou perfectible. Précisons aussi que cette reprise éventuelle n'est jamais accompagnée d'une quelconque justification, qu'elle soit de nature lexicale ou grammaticale.

Si le candidat, ne se souvenant pas exactement de ce qu'il vient de dicter, souhaite réentendre sa proposition correspondant au segment concerné, le jury prendra soin de la lui rappeler en la lisant en espagnol telle qu'elle a été formulée initialement.

1.2. Conséquences et conseils méthodologiques généraux :

Il découle de ce qui vient d'être présenté une méthodologie qui, bien sûr, diffère grandement de celle du thème écrit. Sans être une épreuve d'interprétariat où la traduction est simultanée, ce type de traduction peut être qualifié de semi-improvisé compte tenu du court laps de temps de réflexion accordé. Le candidat ne peut donc aborder cet exercice comme à l'écrit ni s'offrir le luxe de soupeser chaque détail du texte. Lors de la prise de connaissance de l'extrait et dès la première lecture silencieuse, son regard doit se porter sur les difficultés essentielles (certes parfois lexicales, mais surtout le plus souvent morphosyntaxiques et syntaxiques), qu'il doit repérer et identifier immédiatement afin d'éviter des contresens majeurs (lieux, époques, objets, personnes, énonciation, tonalité, etc.).

Il lui faut veiller prioritairement à la correction grammaticale (morphologique, morpho-syntaxique) de la langue d'arrivée : éviter donc barbarismes, calques gallicisants mais aussi écarts et éloignements qui risquent de le faire dériver vers une réécriture du texte source, et ce faisant, il lui faut tendre à une authenticité qui ne néglige ni la richesse ni la nuance lexicales.

Il doit avoir clairement conscience de la hiérarchie des fautes et donc des risques de pénalisation encourus afin de se forger et de suivre une stratégie traductionnelle adaptée à ce type d'exercice. Il est évident que le vocabulaire courant et les structures grammaticales les plus fréquentes doivent faire partie des réflexes linguistiques et être par conséquent immédiatement disponibles. C'est ce bagage qui est exigé et les lacunes dans ce domaine de connaissances fondamentales de la langue sont fortement pénalisées. Toutefois, en matière de lexique, il vaut mieux traduire un mot inconnu ou oublié par un équivalent approximatif ou

trop général, c'est-à-dire hyperonymique (entraînant inexactitude ou faux-sens), quitte à y revenir ensuite si le temps imparti le permet, plutôt que de s'acharner à trouver une traduction exacte au détriment de celle d'une construction ou d'un idiomatisme, ce qui peut entraîner alors des fautes bien plus graves telles qu'un contresens de phrase ou un solécisme, un mot à mot agrammatical et dénué de sens.

2. Observations et remarques concrètes :

Nous allons maintenant, afin d'illustrer notre propos général, choisir quelques exemples concrets tirés des textes proposés à cette session et reproduits ci-dessous.

Ainsi, pouvons-nous tout d'abord nous reporter à l'extrait n°4 (I. Némirovski) : dans ce texte, la traduction d'items tels que « fanfreluchés », « satin » voire « peignoirs », « dentelles » pouvaient ne pas venir immédiatement à l'esprit ni être disponibles 'en mémoire' ; il était alors loisible de recourir, par défaut, à des équivalents approximatifs ou à des hyperonymes, qui 'dépannaient' en attendant de trouver si possible des termes plus précis lors d'une éventuelle reprise. Mais il ne fallait absolument pas négliger dans la traduction la correction grammaticale des structures syntaxiques comme :

- la forme en -ant, de « moulant », ici participe présent, qui excluait le gérondif (ce dernier n'a pas vocation à remplir une fonction adjectivale) et réclamait donc une proposition subordonnée relative (dite aussi adjective, justement), ce qui donnait « corsés de raso negro que ceñían un cuerpo menudo [...] » ;
- la proposition subordonnée comparative hypothétique « comme s'il eût gardé » où la locution conjonctive *como si* entraînait forcément ici un plus-que-parfait du subjonctif reflétant un non-factuel irréel du passé (« [...] como si hubiese/hubiera conservado [...] »).

Il en allait de même pour le texte de L.Salvayre (Cf. exemple n°1), où cette dernière structure (« [...] et comme si les mots ... le renvoyaient ») comportait l'enchâssement d'une proposition subordonnée relative (« que José prononçait »), ce qui pouvait être source d'hésitation voire de confusion lors d'une lecture inattentive : le verbe *remitir* (« renvoyer ») dépendant de *como si*, devait être conjugué à l'imparfait du subjonctif tandis que le verbe de la relative, *pronunciar* (« prononcer »), exprimant une action bien réelle, devait rester quant à lui à l'imparfait de l'indicatif, d'où : « [...] como si las palabras que José pronunciaba le remitieran/remitiesen a [...] ». Pour la traduction de la proposition participiale commençant la phrase initiale de ce même texte, entre autres solutions possibles, l'on pouvait choisir la traduction par *apenas* (/no bien) + verbe conjugué, en complétant de préférence cet adverbe par [...] *cuando* ou bien avoir recours à d'autres locutions conjonctives à sens temporel signifiant l'ultériorité immédiate (*en cuanto, tan pronto como*) suivies d'un verbe conjugué (« En cuanto llegó al pueblo [...] ») ou encore à la locution adverbiale *nada más* suivie d'un infinitif : (« Nada más llegar al pueblo [...] »).

Quant aux « lunettes cerclées » ou à l'adjectif « morne », voilà bien deux exemples de détails lexicaux qui, même inconnus des candidats, ne devaient pas pour autant les bloquer dans leurs traductions. Encore une fois, l'ignorance de la traduction exacte d'un détail lexical n'est pas rédhibitoire.

Vers la fin du texte d'E. Carrère (Cf. exemple n°2), il fallait se montrer particulièrement vigilant envers :

- le pronom relatif précédé d'un pronom démonstratif et d'une préposition (« de ») et introduisant une proposition subordonnée relative substantivale dans « avec le sourire supérieur de celui que rien ne peut atteindre », où le démonstratif *aquel* s'imposait – excluant

este et ese, et où le relatif *el que/quien* devait être obligatoirement précédé de la préposition *a*, puisqu'il représentait un être humain déterminé et défini (le narrateur) en fonction de COD («[...] con la sonrisa superior de aquel a quien / al que nada puede afectar ») ;

- la locution conjonctive « autant que » qui n'introduisait pas ici une proposition subordonnée comparative et ne pouvait donc être traduite littéralement. Il faut donc éviter en ce cas comme dans d'autres, toute traduction automatique mais faire preuve de réflexion à la fois syntaxique et sémantique. Enfin, dans celui de Y. Reza (Cf. exemple n°3), il fallait :
- ne pas oublier de traduire le titre « L'hymne à l'amour » ;
- analyser la première partie de la troisième phrase « Mais c'est la chanson qui énerve » soit comme un présentatif suivi d'une relative (*Es... que*), soit comme une structure emphatique (*Es... la que... /lo que...*) ;
- construire correctement :
- . la phrase conditionnelle : « Si j'étais reine du monde, je les interdrais » (non-factuel, irréel du présent) ;
- . la structure distributive proportionnelle « plus... plus » : *cuanto más ... (tanto) más...* ;
- . les deux subordonnées relatives successives « ... le jour où tu rencontreras un garçon qui te plaira », toutes deux au subjonctif présent.

Notons que la construction prépositionnelle du COD déterminé de personne a parfois donné lieu à quelques erreurs. C'est un point pourtant bien connu des candidats mais pas toujours appliqué dans le feu de l'action, lors de la traduction orale. Exemple : texte n° 1, l. 2 « [...] quitter sa famille » = « [...] abandonar a su familia ».

À l'instar de l'épreuve écrite correspondante, l'omission, l'oubli ou le refus de traduire un mot ou un segment (« Je passe... », « Je ne sais pas ... ») entraîne une lourde pénalisation, tout comme le barbarisme verbal. À propos de ce dernier, et en nous référant à ce qui vient d'être mentionné précédemment au sujet de la dictée du texte traduit, la netteté de l'articulation et la maîtrise du débit incluent l'exactitude de l'accent tonique : un simple déplacement accentuel entraîne un barbarisme, sévèrement sanctionné lorsqu'il porte sur un verbe.

Une autre des conséquences est que cette épreuve ne saurait se contenter du seul entraînement au thème écrit ni de la seule pratique pédagogique et quotidienne de la langue espagnole en classe mais doit absolument faire l'objet et bénéficier d'un entraînement spécifique et régulier. En effet, en traduction comme en musique, l'improvisation est un art qui ne s'improvise pas.

3. Bilan et perspectives :

Évaluant avant tout la correction grammaticale d'une langue qui se veut forcément modélisante dans le cadre de l'enseignement, mais dont elle apprécie aussi le degré d'authenticité et, de surcroît, la richesse lexicale au service du rendu des nuances, cette épreuve est exigeante et n'est donc nullement à négliger. Elle nécessite un entraînement régulier dans les conditions du concours - pourquoi pas individuel en s'enregistrant soi-même -, ce qui permettra aux candidats de surmonter leurs lacunes et leurs appréhensions au moment de passer cet oral d'admission. Certes l'émotion peut contribuer à une mauvaise gestion du court temps de préparation, expliquer certains lapsus ou déplacements d'accents malheureux, une fâcheuse précipitation dans la dictée de la traduction, ainsi que certaines insuffisances dans la langue-cible (espagnol) ou certains défauts de compréhension ou d'interprétation dans la langue-source (français). Le jury comprend bien cet aspect humain des choses à commencer par la difficulté qui consiste à passer d'une épreuve à l'autre, sans relâcher son attention, malgré la différence d'exercice et à rester 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 » (Rapport 2011, p.47).

Mais le jury ne saurait accepter non plus chez les candidats certaines erreurs que tout enseignant d'espagnol doit éviter en classe, comme un barbarisme verbal, une accentuation incorrecte, un emploi flou des démonstratifs, une séparation de l'auxiliaire *haber* et du participe passé, l'emploi de l'indicatif futur pour traduire une proposition subordonnée circonstancielle temporelle au futur en français, la traduction du gérondif français de façon irréfléchie et systématique soit par son homologue espagnol soit par *al* + infinitif, etc.

Il sait reconnaître et apprécier aussi, en dépit des erreurs commises, celui ou celle qui, hormis une facilité et une authenticité naturelles, a acquis une certaine maîtrise de l'exercice et un certain self-control non seulement dans ses choix traductionnels face à une diversité de lexique, de syntaxe et de registres des textes, mais aussi dans sa capacité à se corriger ou à s'améliorer.

Il convient de reconnaître que dans l'ensemble, les candidats ont su faire preuve de maîtrise et de concentration durant la traduction et d'à-propos lors de la reprise et se sont acquittés de façon honorable de cette partie de l'épreuve. À côté de prestations pour lesquelles certaines des exigences requises n'ont pas été satisfaites, il a heureusement été donné au jury d'écouter des traductions très réussies, dont la justesse des nuances lexicales, la rigueur morphosyntaxique, la richesse et l'authenticité s'en sont trouvées valorisées.

En espérant que ces quelques conseils aideront les futurs candidats à aborder cette épreuve avec efficacité et sérénité, nous terminerons ce rapport en consignant des exemples de textes proposés à cette session qui pourront leur servir de premier matériau d'entraînement.

4. Exemples de textes proposés à la session 2015 :

4.1. Extrait n° 1 :

À peine arrivé au village, José tomba sur son ami Manuel qui avait partagé avec lui l'enthousiasme de juillet mais n'avait pu se résoudre à quitter sa famille. José lui raconta par le menu son séjour dans la ville et la ferveur splendide qu'il y avait trouvée. Mais il passa sous silence les querelles entre factions, identiques à celle du village, [...] la propagande mensongère des commissaires politiques à l'accent russe et aux lunettes cerclées, [...] les ricanements effroyables qu'il n'oublierait jamais des deux meurtriers du café des Ramblas, comme si taire ces choses l'aidait à les taire en lui-même, comme si mentir par omission lui permettait de ne pas s'effondrer tout à fait.

Son ami Manuel, si enthousiaste avant la guerre, l'écoutait à présent le visage morne et comme si les mots que José prononçait le renvoyaient à une saison lointaine et presque entièrement oubliée de sa vie.

Lydie Salvayre, *Pas pleurer*, 2014.

4.2. Extrait n° 2 :

Un jour, je devais avoir treize ou quinze ans, elle m'a ordonné de m'étendre de tout mon long sur le tapis de son salon, de baisser les paupières et de me concentrer sur la racine de ma langue. C'était une injonction très déroutante pour moi, presque choquante. J'étais un adolescent trop cultivé. Obsédé par la crainte d'être dupe. J'avais pris tôt le pli de juger « amusant » - c'était mon adjectif préféré – tout ce qui en réalité m'attirait et me faisait peur : les autres, les filles, l'élan vers la vie. Mon idéal était d'observer l'absurde agitation du monde

sans y participer, avec le sourire supérieur de celui que rien ne peut atteindre. En réalité j'étais terrorisé. La poésie et le mysticisme de ma marraine offraient de bonnes prises à ma perpétuelle ironie mais je sentais aussi qu'elle m'aimait et, autant qu'il m'ait été possible d'avoir confiance en quelqu'un, j'avais confiance en elle.

Emmanuel Carrère, *Le royaume*, 2014.

4.3. Extrait n° 3 :

[...] L'Hymne à l'amour, c'est Cora Vaucaire, j'ai encore ma tête sur les épaules, dit ma tante. Bon, si tu veux. Mais c'est la chanson qui m'énerve, je suis contre les chansons d'amour, je dis. Plus elles sont connes, plus elles sont bêtes. SI j'étais reine du monde, je les interdrais. Ma tante hausse les épaules. On ne sait pas ce qui vous plaît, les jeunes d'aujourd'hui. Tu veux du jus d'orange, Virginie ? Elle me montre une bouteille déjà entamée, ouverte il y a mille ans. Je décline et je dis, les jeunes d'aujourd'hui adorent les chansons d'amour. Tous les chanteurs en font, il n'y a que moi que ça énerve. Tu changeras d'avis le jour où tu rencontreras un garçon qui te plaira, dit ma tante. Elle est arrivée à m'agacer en trente secondes. Aussi vite que ma mère. Ça doit être un trait des femmes de ma famille.

Yasmina Reza, *Heureux les heureux*, 2012.

4.4. Extrait n° 4 :

Yves avait dix-huit ans lorsque son père mourut. Il se souvenait bien de ses mains douces, de son sourire plein de tendresse et de moquerie, du parfum léger, irritant, qu'il traînait toujours après lui, comme s'il eût gardé, dans les plis de ses vêtements, l'arôme de tant de femmes caressées. Yves lui ressemblait ; il avait aussi de belles mains faites pour l'oisiveté, et l'amour [...]

Yves se rappelait aussi très bien sa mère, quoiqu'il l'eût perdu bien tôt ; tous les matins, sa gouvernante le menait chez elle, tandis qu'on la coiffait ; elle portait des peignoirs légers, tout fanfreluchés de dentelles qui faisaient un bruit d'ailes d'oiseau quand elle marchait ; il se souvenait même de ses corsets de satin noir, moulant un corps menu et joli, de la silhouette cambrée exigée par la mode, de ses cheveux roux, de sa peau rose.

Irène Némirovski, *Le malentendu*, [1937], rééd. 2010.

PROGRAMME DE LA SESSION 2016-2017

1. QUESTIONS MAINTENUES

- **Ana García Bergua, *Isla de bobos*, Édition de référence: México, ERA, 2014 (réédition prévue 1er juin 2014)**

À partir d'un épisode quasiment oublié de l'Histoire nationale mexicaine, Ana García Bergua (romancière, nouvelliste et journaliste née en 1960 à Mexico) réinvente le destin tragique de la garnison militaire assignée en 1905 à la surveillance de l'îlot de Clipperton, situé au large des côtes mexicaines dans l'Océan Pacifique et dont la seule richesse est le guano produit par ces oiseaux marins qui donnent son titre au roman. L'épisode historique, malgré la parution d'articles dans les journaux mexicains, semble avoir été enterré, tout comme les militaires exterminés par le scorbut ou engloutis dans les eaux féroces du Pacifique, tout comme les veuves et enfants finalement rescapés de l'enfer insulaire en 1917 mais méprisés par les gouvernements révolutionnaires de Carranza et d'Obregón. *Isla de bobos* (2007) est le regard d'une auteure mexicaine sur l'Histoire nationale, un regard qui tire de l'oubli l'île perdue et la garnison abandonnée. Il s'inscrit dans le processus postmoderne de fictionnalisation de l'Histoire, mais il déborde le triste épisode mentionné car il invite à réfléchir sur la considération des femmes par la société mexicaine du Porfiriato et de la Révolution : l'un et l'autre régime politique assujettissent le sujet féminin à la volonté masculine et le relèguent à un rôle subalterne. L'écriture élégante et pointue d'Ana García Bergua fait preuve de vivacité et de pertinence en choisissant comme principe organisateur de la narration l'alternance des temps et des voix (au style direct ou indirect libre), procédé qui met sur le devant de la scène romanesque les acteurs obscurs de l'Histoire, réélaborant un discours multiple qui déconstruit le discours officiel : le lecteur écoute non seulement la voix du lieutenant Soulier, représentant de l'armée fédérale en charge de l'administration de l'îlot, mais aussi celle du gardien de phare devenu le tortionnaire des veuves et des enfants, et surtout celles des femmes, tatouées par le rêve et la désillusion. Le roman est ainsi une mosaïque représentative de la société et de l'Histoire mexicaine, qui fouille certains destins choisis, ceux de personnages assez fous, comme les oiseaux, pour avoir cru au paradis de l'île de K.

Bibliographie :

Sur Ana García Bergua :

- BENMILOUD, Karim et LARA-ALENGRIN, Alba (dir.), *Tres escritoras mexicanas* (Poniatowska, García Bergua, Rivera Garza), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014. Articles de Dante BARRIENTOS, « De lo lúdico y lo transgresivo en Ana García Bergua » ; Sara CALDERÓN, « De la Historia a la historia, la representación satírica de la condición femenina a principios del siglo XX en Rosas negras de Ana García Bergua » ; Marie-José HANAÏ, « Púrpura de Ana García Bergua, o cómo se educa un joven provinciano en la capital mexicana » ; Alba LARA-ALENGRIN, « Ficción documental, discursos oblicuos y espacios anacrónicos en las novelas de tres escritoras mexicanas » ; Julio ZÁRATE, « Inversión de códigos y discurso de la novela romántica en Púrpura, de Ana García Bergua ».
- HANAÏ, Marie-José, « La réécriture de la Révolution dans le roman mexicain contemporain : entre trahison et oubli », *Le Mexique. De l'Indépendance à la Révolution*, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 281-293.

- HANAÏ, Marie-José, *Les fous de l'île oubliée, Isla de bobos d'Ana García Bergua*, PUF, 2014.
- ROMÁN ALVARADO, Juan Pablo, “Acepciones de la bobería en Isla de bobos de Ana García Bergua”, *Revista de Literatura Mexicana Contemporánea*, México, Ediciones Eón, n°45, 2010, p. 47-57.

Sur la fictionnalisation de l'Histoire et l'insularité dans la littérature :

- AÍNSA, Fernando, *Reescribir el pasado. Historia y ficción en América latina*, Mérida, Venezuela, Ed. El otro, el mismo, 2003.
- CICHOCKA, Marta, *Entre la nouvelle histoire et le nouveau roman historique. Réinventions, relectures, écritures*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- COOPER-RICHET, Diana et VICENS-PUJOL, Carlota (éd.), *De l'île réelle à l'île fantasmée. Voyages, littérature(s) et insularité (XVIIe-XXe siècles)*, Paris, Nouveau Monde, 2012.
- FERNÁNDEZ PRIETO, Celia, *Historia y novela : Poética de la novela histórica (1998)*, Pamplona, Universidad de Navarra, 2003.
- HUTCHEON, Linda, *A Poetics of Postmodernism. History, Theory, Fiction*, New York / London, Routledge, 1988. – Îles funestes, îles bienheureuses, Transboréal, coll. « Chemins d'étoiles », 2004.
- MENTON, Seymour, *La nueva novela histórica de la América latina 1979-1992*, México, FCE, Colección Popular, 1993.
- SEYDEL, Ute, *Narrar historia(s), La ficcionalización de temas históricos por las escritoras mexicanas Elena Garro, Rosa Beltrán y Carmen Boullosa (un acercamiento transdisciplinario a la ficción histórica)*, Madrid / Frankfurt, Iberoamericana / Vervuert, 2007.

Sur l'écriture des femmes :

- BALLESTEROS-ROSAS, Luisa, *La femme écrivain dans la société latino-américaine*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- DOMENELLA, Ana Rosa, « Escritura, historia y género en veinte años de novela mexicana escrita por mujeres », *Revista de Literatura mexicana contemporánea*, año I, vol. I, n°2, Enero-abril 1996.
- , (coord.) *Territorio de leonas, cartografía de narradoras mexicanas en los noventa*, México, Casa Juan Pablos / UAM-Iztapalapa, 2001.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, Aralia, « Narradoras mexicanas : utopía creativa y acción », *Literatura mexicana*, vol. II, n°1, 1991, p. 89-107.
- (coord.), *Sin imágenes falsas, sin falsos espejos. Narradoras mexicanas del s. XX*, México, El Colegio de México, 1995.

Sur l'Histoire du Mexique et les femmes mexicaines :

- COSÍO VILLEGAS, Daniel (coord.), *Historia general de México*, México, El Colegio de México, 2000.
- FRANCO, Jean, *Las conspiradoras. La representación de la mujer en México*, México, Colegio de México / FCE, 1989 / 1993.
- MEYER, Jean, *La Révolution mexicaine*, Paris, Calmann-Lévy, 1973.

- PÉROTIN-DUMON, Anne, « L'émergence du féminin en Amérique Latine et la modernisation de l'État », *Clio*, n°8, 1998, mis en ligne le 3 juin 2005, consultable sur : <http://clio.revues.org/document324.html>.
- RAMOS ESCANDÓN, Carmen (coord.), *Presencia y transparencia : la mujer en la historia de México*, México, Colegio de México, 1987.
- SILVA HERZOG, Jesús, *Breve historia de la Revolución mexicana (La etapa constitucionalista y la lucha de facciones)* (1960), México, FCE, 1965.

Webographie

Ana García Bergua :

- Entrevue d'Ana García Bergua par Karim BENMILOUD, Paris, mars 2009, consultable sur <http://www.ameriquelatine.msh-paris.fr/spip.php?article280>.
- Entrevue d'Ana García Bergua par Tirtankhar CHANDA, « Zoom sur un écrivain mexicain d'aujourd'hui », 17 mars 2009, consultable sur : http://www.rfi.fr/culturefr/articles/111/article_79299.asp
- Entrevista a Ana García Bergua por Alma ESPINOSA, “Mi apuesta al heroísmo en México está en lo pequeño e inmediato”, *UniVerso: El Periódico de los Universitarios*, Xalapa, Año 8, n°294, 7 de enero de 2008, consultable sur : <http://www.uv.mx/universo/294/entrevista/entrevista.html>
- LAVÍN, Mónica, “Crónicas del asombro. Expulsar la piedra”, *Este País Cultura*, julio 2008, p. 16-18

Ile de Clipperton :

- Documentaire de Manuel Arango, disponible sur Youtube : <http://www.youtube.com/watch?v=9TsTr5g5cm4>
- Page consacrée à l'île : <http://www.clipperton.fr/incagen.html?histoire.htm~main>

- **Esclavage et économie de plantation à Cuba (1789-1886)**

Présent depuis les premiers temps de la colonisation de l'île, l'esclavage connu, à la fin du XVIIIe siècle, un essor rapide à Cuba grâce à la libéralisation du commerce négrier espagnol entre l'Europe, l'Afrique et l'Amérique. La population servile atteignit ainsi, en quelques décennies, plusieurs centaines de milliers de personnes, principalement employées dans la culture de la canne à sucre et du café. Il s'agira d'étudier, depuis la libéralisation de la traite en 1789 jusqu'à l'abolition de la servitude en 1886, les aspects démographiques, sociaux, politiques et juridiques de l'esclavage à Cuba, en situant le phénomène dans le cadre du développement spectaculaire de l'économie de plantation. Documents pouvant faire l'objet d'une épreuve orale (ELE) :

Manuel Lucena Salmoral, *Regulación de la esclavitud negra en las colonias de América Española (1503-1886)*, Universidad de Alcalá/Universidad de Murcia, 2005. Pourront faire l'objet d'une épreuve orale les documents n°303 à 425 portant la mention « Cuba » ou bien « General ».

Bibliographie indicative :

- Miguel Barnet, Cimarrón. *Historia de un esclavo*, Ed. Siruela, Madrid, 2009.

- Laird W. Bergad, Fe Iglesias García, María del Carmen Barcia, *The Cuban Slave Market, 1790-1880*, Cambridge University Press, Cambridge, 2003 (1995).
- Marcel Dorigny, Bernard Gainot, *Atlas des esclavages. Traités, sociétés coloniales, abolitions de l'Antiquité à nos jours*, Ed. Autrement, Paris, 2006.
- Francisco Estévez (Anne-Marie Brenot, trad.), *Le rancheador : journal d'un chasseur d'esclaves. Cuba, 1837-1842*, Ed. Tallandier, Paris, 2008.
- José Andrés Gallego, *La esclavitud en la América española*, Ed. Encuentro, Madrid, 2005.
- Karim Ghorbal, *Reformisme et esclavage à Cuba (1835-1845)*, Ed. Publibook, Paris, 2009.
- María Dolores González-Ripoll, Consuelo Naranjo, Ada Ferrer, Gloria García, Josef Opatrny, *El rumor de Haití en Cuba: temor, raza y rebeldía, 1798-1844*, Ed. CSIC, Madrid, 2004.
- Gabino La Rosa Corzo, *Los palenques del oriente de Cuba. Resistencia y acoso*, Ed. Academia, La Habana, 1991.
- Manuel Luceno Salmoral, *Los códigos negros de la América Española*, Ed. Unesco / Universidad de Alcalá, 1996.
- Juan Francisco Manzano (Evelyn Picon Garfield, trad. ; Ivan A. Schulman, ed.), *The Autobiography of a Slave / Autobiografía de un esclavo (a bilingual edition)*, Wayne State University Press, Detroit, 1996.
- Roberto Mesa, *El colonialismo en la crisis del siglo XIX español. Esclavitud y trabajo libre en Cuba*, Ed. Cultura Hispánica, Madrid, 1990 (1967).
- Manuel Moreno Fraguas, *El ingenio. Complejo económico social cubano del azúcar*, Ed. Crítica, Barcelona, 2001 (1964).
- Consuelo Naranjo Orovio (coord.), *Historia de Cuba*, Ed. CSIC/Doce Calles, Madrid, 2009.
- Consuelo Naranjo Orovio, Armando García González, *Racismo e inmigración en Cuba en el siglo XIX*, Ed. Doce Calles, Madrid, 1996.
- María Dolores Pérez Murillo, *Aspectos demográficos y sociales de la isla de Cuba en la primera mitad del siglo XIX*, Universidad de Cádiz, Cádiz, 1988.
- José A. Piqueras (coord.), *Trabajo libre y coactivo en sociedades de plantación*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 2009.
- Jacqueline Philip, *L'esclavage à Cuba au XIXe siècle, d'après les documents de l'Archivo Histórico Nacional de Madrid*, Ed. L'Harmattan, Coll. Publications de l'Équipe de recherche de l'université de Paris VIII « Histoire des Antilles Hispaniques », Paris, 1995.
- Rebecca J. Scott, *Slave emancipation in Cuba. The Transition to Free Labor, 1860-1899*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, 2000 (1985).
- Eduardo Torres-Cuevas, Eusebio Reyes, *Esclavitud y sociedad, notas y documentos para la historia de la esclavitud negra en Cuba*, Ed. Ciencias Sociales, La Habana, 1986.
- William C. Van Norman Jr., *Shade-Grown Slavery. The Lives of Slaves on Coffee Plantations in Cuba*, Vanderbilt University Press, Nashville, 2013.
- VV.AA., *La esclavitud en Cuba*, Ed. Academia, La Habana, 1986.
- Alain Yacou, *La longue guerre des nègres marrons de Cuba (1796-1852)*, Ed. Karthala/CERC, Paris, 2009.
- Luis Alonso Álvarez, « Comercio exterior y formación de capital financiero: el tráfico de negros hispano-cubano, 1821-1868 », *Anuario de estudios americanos*, Vol. 51-2, 1994, p. 75-92.
- Mario Hernández, « David Turnbull y el problema de la esclavitud en Cuba », *Anuario de estudios americanos*, Vol. 14, 1957, p. 241-299.
- Pablo Tornero, « Ingenios, plantación, esclavitud. Una aproximación al estudio de los esclavos en los ingenios cubanos (1760-1821) », *Anuario de estudios americanos*, Vol. 43, 1986, p. 35-68.

2. NOUVELLES QUESTIONS AU PROGRAMME

- La deuxième partie de *Don Quijote de la Mancha* : les grands enjeux d'un texte fondateur.

L'année 2015 marque le quatre-centième anniversaire de la publication de la deuxième partie du *Don Quichotte*. Ce texte, à la bibliographie immense, à l'origine d'une création artistique considérable (textes, images, films) encore vivace à l'époque contemporaine, résonne aujourd'hui d'une nouvelle modernité. C'est pourquoi le jury n'attendra pas des candidats une approche érudite mais une connaissance fine de l'ouvrage et une maîtrise des grands enjeux posés par le texte cervantin. Ils seront ainsi invités à se pencher tout particulièrement sur les axes de réflexion essentiels suivants :

- l'architecture du texte : le jeu avec les instances narratives et les niveaux d'énonciation ainsi que les différents points de vue qu'il permet, la présence de récits intercalés et le lien qu'ils entretiennent avec la trame principale, les modalités d'insertion, le rôle et la portée de certains épisodes dans l'économie générale de l'œuvre (le séjour chez les Ducs, la grotte de Montesinos pour ne citer qu'eux), le traitement du temps et de l'espace (le parcours, le chemin, la venta, la rencontre, etc.),
- la dimension métalittéraire de l'ouvrage, la réflexion que le texte opère sur l'écriture, sur la littérature et sur ses codes, les rapports entre réalité et fiction, la question de la vraisemblance,
- la construction et l'évolution des personnages dans le sens d'une complexité et d'une ambiguïté croissantes, la relation mouvante du héros avec l'idéal chevaleresque, avec l'imaginaire pastoral dans cette deuxième partie de l'œuvre, la transformation du personnage de Sancho,
- la prégnance de l'humour sous toutes ses formes dans l'œuvre, la culture comique chez Cervantès, les catégories de l'ironie, de la parodie et du burlesque qui demanderont à être interrogées,
- les enjeux idéologiques sous-jacents, notamment en matière de réflexion morale, sociale, politique et littéraire, l'écriture cervantine comme dialogue avec les codes (folkloriques, littéraires et culturels notamment) ou avec des pré-textes et comme réponse à d'autres textes. Ces aspects conduiront les candidats à examiner la présence, chez Cervantès, d'un héritage humaniste européen qui apparaît particulièrement menacé à l'aube du XVIIe siècle, ainsi qu'à réfléchir à la portée féconde de l'œuvre dans la culture occidentale.

Seule la deuxième partie du *Don Quichotte* est retenue, mais la lecture de la première partie est bien évidemment indispensable. L'étude de la deuxième partie conduira tout naturellement à examiner la nouvelle complexité acquise par la folie de Don Quijote et, plus largement, par les personnages, la place laissée à l'ambiguïté, à la polysémie, au relativisme, bref, en un mot, à la liberté et à la pluralité (de lectures, d'options, de visions, d'interprétations) au sein du texte cervantin.

Bibliographie indicative :

Edition de référence :

Miguel de CERVANTES, *Don Quijote de la Mancha* [1605-1615], éd. F. Rico, Madrid, Punto de Lectura, 2007.

Traductions françaises :

Don Quichotte, traduction de Jean-Raymond Fanlo, Le Livre de Poche/La Pochothèque, 2010.

L'Ingénieux Hidalgo Don Quichotte de la Manche, traduction d'Aline Schulman, Paris, Seuil, 2001.

Bibliographie :

- ALLAIGRE Claude, LY Nadine et PELORSON Jean Marc commentent...Don Quichotte de Cervantès, Paris, Gallimard, Fiothèque N°126, 2005.
- ALVAREZ ROBLIN David, *De l'imposture à la création : le « Guzmán » et le « Quichotte » apocryphes*, Madrid, Casa de Velázquez, 2014.
- BRUNEL Pierre, « *Don Quichotte* » et le roman malgré lui, Paris, Klincksieck, 2006.
- CANAVAGGIO Jean, « *Don Quichotte* » du livre au mythe. *Quatre siècles d'errance*, Paris, Fayard, 2005.
- CANAVAGGIO Jean, *Cervantes entre vida y creación*, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos (Biblioteca de Estudios Cervantinos, 7), 2000.
- CASALDUERO Joaquín, *Sentido y forma del « Quijote »*, Madrid, Visor Libros (Biblioteca Cervantina, 10), 2006 [1re édition 1949].
- CLOSE Anthony, *Cervantes y la mentalidad cómica de su tiempo*, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos (Biblioteca de Estudios Cervantinos, 21), 2007 [Édition originale : Cervantes and the Comic Mind of his Age, Oxford University Press, 2000].
- DARNIS, Pierre, *Don Quichotte de la Manche*, éd Atlante, collection "Clés concours"
- GILMAN Stephen, *La novela según Cervantes*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- HALEY Georges (dir.), *El « Quijote » de Cervantes*, Madrid, Taurus, 1980.
- JOLY Monique, *Études sur « Don Quichotte »*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996.
- KUNDERA, Milan, *Le rideau*, Paris, Gallimard, 2006.
- MÁRQUEZ VILLANUEVA Francisco, *Personajes y temas del « Quijote »*, Madrid, Taurus, 1975.
- MÁRQUEZ VILLANUEVA Francisco, *Trabajos y días cervantinos*, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos (Biblioteca de Estudios Cervantinos, 2), 1995
- MARTÍN MORÁN José Manuel, Cervantes y el « Quijote » hacia la novela moderna, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos (Biblioteca de Estudios Cervantinos, 24), 2009.
- MOLHO Maurice, *Cervantes: raíces folklóricas*, Madrid, Gredos (Biblioteca Románica Hispánica, 243), 1976.
- MOLHO Maurice, *De Cervantes*, Paris, Éditions Hispaniques, 2005.
- MOLHO Maurice, « Instancias narradoras en Don Quijote », *Modern Language notes*, vol.104, n°2 (1989), p. 273-285
- MONER Michel, *Cervantès : deux thèmes majeurs (L'amour – Les Armes et les Lettres)*, Toulouse, France-Ibérie Recherche/Université de Toulouse-Le Mirail, 1986.
- MONER Michel, *Cervantès conteur. Écrits et paroles*, Madrid, Casa de Velázquez (Bibliothèque de la Casa de Velázquez, 6), 1989
- PERCAS DE PONSETI Helena, *Cervantes y su concepto del arte. Estudio crítico de algunos aspectos y episodios del « Quijote »*, Madrid, Gredos (Biblioteca Románica Hispánica, 217), 1975 (2 vol.).
- PAGEAUX Daniel-Henri, *Les aventures de la lecture. Cinq essais sur le « Don Quichotte »*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- REDONDO Augustin, *Otra manera de leer el « Quijote »*, Madrid, Castalia (Nueva Biblioteca de Erudición y Crítica, 13), 1998.
- REDONDO Augustin (dir.), *Releyendo el « Quijote » cuatrocientos años después*, Paris-Alcalá de Henares, Presses de la Sorbonne Nouvelle-Centro de Estudios Cervantinos, 2005.
- REDONDO Augustin, *En busca del Quijote desde la otra orilla*, Biblioteca de estudios cervantinos, Alcalá, 2011

REYRE Dominique, Dictionnaire des noms des personnages du « Don Quichotte » de Cervantès, suivi d'une analyse structurale et linguistique, Paris, Éditions Hispaniques, 1980.
 RICO Francisco, *Tiempos del « Quijote »*, Barcelone, Acontilado, 2012.
 RILEY Edward C., *Teoría de la novela en Cervantes*, Madrid, Taurus, 1966 [Édition originale : Cervantes' Theory of the Novel, Oxford University Press, 1962].
 TORRES Bénédicte, *Cuerpo y gesto en el « Quijote » de Cervantes*, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos (Biblioteca de Estudios Cervantinos, 11), 2002.
 ZIMIC Stanislav, *Los cuentos y novelas del « Quijote »*, Madrid-Francfort, Iberoamericana-Vervuert, 2003 [1re édition : 1998].

Quelques articles

Revue Anthropos, « Miguel de Cervantes, La invención poética de la novela moderna », n°98/99 Barcelona, 1989 et « Don Quijote de la Mancha. La vida humana, libro y acto de imaginación y creación », n°100, 1989.
 Miguel de Cervantès, dossier de la revue *Europe*, n° 979-980, novembre-décembre 2010.
 AUERBACH Erich, « La Dame enchantée de Don Quichotte », dans *Mimésis*, Paris, Gallimard (Tel, 14), 1968, p. 339-364.
 BLANCO Mercedes, « Vraisemblable et réel dans le Quichotte », *La Licorne*, 39 (2), 1996, p. 189-218.
 LY Nadine, « Don Quichotte : livre d'aventures et aventures de l'écriture », *Les langues néo-latines*, 267, 1988, p. 5-92.
 MÁRQUEZ VILLANUEVA Francisco, « La interacción Alemán-Cervantes », Actas del II Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas, Barcelona, Anthropos, 1991, p. 149-181.
 MARTÍNEZ-BONATI Félix, « Cervantès et les régions de l'imagination », *Études littéraires*, 8, 1975, p. 303-343.
 MOLHO Maurice, « Le paradoxe de la caverne : Don Quichotte, II, 22, 23, 24 », *Les langues néo-latines*, 267, 1988, p. 93-165.
 REDONDO Augustin, « En pos de la creación cervantina: el Quijote, "libro de entretenimiento" », dans C. B. Johnson (dir.), *Don Quijote Across Four Centuries : 1605-2005*, Newark, Juan de la Cuesta, 2006, p. 9-34.
 RICO Francisco, « Las dos interpretaciones del Quijote », dans *Breve biblioteca de autores españoles*, Barcelona, Seix Barral, 1990, p. 139-161.
 SPITZER Leo, « Perspectivismo lingüístico en el Quijote », dans *Lingüística e historia literaria*, Gredos, Madrid, 1955, p. 161-225.
 VILAR Pierre, « Le temps du Quichotte », *Europe*, 34, 1956, p. 1-16.

Webographie

Cours de Didier Souiller « L'ingénieux hidalgo et le roman moderne » mis en ligne par Vox poética.

- **Goya dans l'Espagne du XIXe siècle : entre portraits de cour et images de guerre (1800-1815)**

Les années 1800-1815 qui correspondent à la fin du règne de Charles IV, à la guerre de l'Indépendance et au rétablissement de l'absolutisme avec le retour de Ferdinand VII, constituent aussi un tournant critique dans la vie et l'œuvre de Goya. En 1800 Goya, qui vient

d'être nommé Premier Peintre de la Chambre du Roi, a atteint le sommet de la hiérarchie sociale et artistique : La Familia de Carlos IV marque l'apogée de sa carrière aulique. Mais l'invasion napoléonienne et le soulèvement du 2 mai 1808 ouvrent une période de crise politique, idéologique et économique qui bouleverse toutes les situations acquises. En 1815 Goya, qui a dû comparaître devant une « Commission de Purification » en raison des fonctions qu'il avait continué d'exercer sous le règne du « roi intrus », est peu apprécié par le monarque et prend ses distances par rapport à la Cour. Un éloignement volontaire dont témoigne le bel autoportrait de 1815 conservé au Musée du Prado. Dans le même temps son œuvre récente demeure inconnue du public : les Desastres de la guerra, qu'il a gravés de 1810 à 1815, ne seront édités qu'en 1863. Quant aux deux grands tableaux historiques du Dos de Mayo et du Tres de Mayo, peints en 1814, ils ne seront inscrits qu'en 1872 au catalogue du Musée du Prado.

La question proposée invite les candidats à s'interroger sur les vicissitudes de la vie de Goya en relation avec la crise politique de l'Espagne de son temps et sur la signification et la portée de son œuvre produite au cours de ces quinze premières années du XIXe siècle. La réflexion, à la fois historique, idéologique et esthétique, pourra porter en particulier sur les sujets suivants :

- l'artiste courtisan, protégé par Charles IV et par Godoy, portraitiste de l'aristocratie, mais aussi de la bourgeoisie d'affaires et des membres de l'élite éclairée,
- l'homme des Lumières, déchiré entre son patriotisme et ses idées libérales, dont l'attitude pendant l'occupation française a donné lieu à des jugements contradictoires de la part des historiens,
- l'artiste engagé qui, dans le secret de son atelier, grave le réquisitoire le plus terrible contre les atrocités de la guerre et la folie meurtrière des hommes,
- les implications éthiques et politiques de l'engagement de Goya, acteur et témoin de l'Histoire.

Au niveau esthétique, on s'interrogera sur :

- les genres, notamment la rupture avec la tradition du portrait royal dans La Familia de Carlos IV, avec celle de la représentation du nu dans La maja desnuda et avec celle de la peinture d'histoire dans le Dos de Mayo ou le Tres de Mayo,
- le respect et/ou les ruptures avec l'académisme de l'époque : le choix des dimensions et des formats des œuvres, le positionnement de la lumière, la richesse de la palette chromatique, la diversité des compositions qui structurent les images (gravures, tableaux...), tout ce qui permet une meilleure lecture et compréhension des œuvres goyesques.

Bibliographie indicative :

1 – Approche iconographique - Peinture espagnole

- BESSIERE, Bernard, *La peinture espagnole - Histoire et méthodologie par l'analyse de quarante tableaux du XVIe au XXe siècle*, Paris, Éditions du Temps, 2001.
- LANEYRIE-DAGEN, Nadeyje, *Lire la peinture – Tome 1 : Dans l'intimité des œuvres*, Paris, Larousse, 2012.
- MERLO-MORAT, Philippe, *La Peinture espagnole au musée des Beaux-Arts de Lyon*, Lyon, Grimaud, 2012.
- TERRASA, Jacques, *L'Analyse du texte et de l'image en espagnol*, Paris, Nathan-Université, collection «Fac», 1999 (réédit. Armand Colin, Col. « Cursus », 2005).

2 – Sur l'Espagne du XIXe siècle et la guerre de l'Indépendance

- ALIA PLANA, Jesús María, *Dos días de mayo de 1808 en Madrid pintados por Goya*, Madrid, Fundación Jorge Juan, 2004
- AYMES, Jean-René, *L'Espagne contre Napoléon. La guerre d'indépendance espagnole 1808-1814*, Paris, Nouveau Monde éditions, 2003
- CASTELMLS, Irene & MOLINER, Antonio, *Crisis del Antiguo Régimen y Revolución Liberal en España (1789-1845)*, Barcelona, Ariel, 2000
- *Dos de Mayo Madrid. Un pueblo, una nación*, Comunidad de Madrid, 2008
- Egido, Teófanos, *Carlos IV*, Madrid, Arlanza, 2001
- GARCÍA CÁRCEL, Ricardo, *El Mito de la nación indomable. Los mitos de la guerra de independencia*, Madrid, Temas de hoy, 2007
- Historia de España, dirigida por Manuel Tuñón de Lara, t. VII, *Centralismo, Ilustración y agonía del Antiguo Régimen (1715-1833)*, Barcelona, Labor, 1992
- SÁNCHEZ MANTERO, Rafael, *Fernando VII*, Madrid, Arlanza, 2001

3 – Sur Goya et son œuvre

- BATICLE, Jeannine, *Goya*, Paris, Fayard, 1992 (traduction espagnole : Goya, Barcelona, Crítica Grijalbo Mondadori, 1995).
- BOZAL, Valeriano, *Goya y el gusto moderno*, Madrid, Alianza editorial, 1994.
- CALVO SERRALLER, Francisco, *Goya*, Paris, Gallimard, 1997.
- DUFOUR, Gérard, *Goya durante la guerra de la Independencia*, Madrid, Cátedra, 2008.
- *El retrato español del Greco a Picasso*, Madrid, Museo del Prado, 2004.
- *Goya y la constitución de 1812*, Madrid, Ayuntamiento de Madrid, 1982
- *Goya. Nuevas visiones. Homenaje a Enrique Lafuente Ferrari*, Madrid, Amigos del Museo del Prado, 1987.
- *Goya y el espíritu de la Ilustración*, Madrid, Museo del Prado, 1988
- *Goya en tiempos de guerra*, Catálogo de la exposición, Madrid, Museo del Prado, 2008.
- LAFUENTE FERRARI, Enrique, *Francisco de Goya: Los Desastres de la Guerra*, Barcelona, Gustavo Gili, 1979.
- LICHT, Fred, *Goya*, Paris, Citadelles et Mazenod, 2001 (édition originale, New-York, Harper and Row, 1979 ; traduction espagnole, Goya. Tradición y modernidad, Madrid, Encuentro, 2001).
- SOUBEYROUX, Jacques, *Goya politique*, Cabris, éditions Sulliver, 2011 (traduction espagnole : Goya político, Legardeta-Madrid, Foro para el Estudio de la Historia Militar de España, 2013).
- TODOROV, Tzvetan, *Goya à l'ombre des Lumières*, Paris, Flammarion, 2011.
- TOMLINSON, Janis, *Francisco Goya y Lucientes*, Londres, Phaidon, 1994.