MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2012

AGRÉGATION D'ESPAGNOL

Concours interne et CAERPA

Rapport de jury présenté par

M. Karim BENMILOUD

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

Président du jury

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

Catherine GUILLAUME
Marie-José HANAÏ
José IRIARTE
Fabrice PARISOT
Amélie PIEL

Composition du jury

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

Vice-présidentes :
Catherine GUILLAUME, IA-IPR, Rectorat d'Orléans-Tours
Marie-José HANAÏ, Professeure des Universités, Université de Rouen

Secrétaire du jury :
Albin CATTIAUX, IA-IPR, Rectorat de Lille

Membres :
Claire ANZEMBERGER, Professeure agrégée, Lycée Jeanne d'Arc (Nancy)
Michel BERASTEGUI, IA-IPR, Rectorat de Lyon
Béatrice BOUTOILLE DONEY, Professeure agrégée, Lycée Pasteur (Besançon)
Astrid CHAFFRINGEON, Professeure agrégée, Lycée Giocante de Casabianca (Bastia)
Thomas EVELLIN, Professeur agrégé, Lycée François Truffaut (Bondoufle)
Carine FAUVET, Professeure agrégée, Lycée Grandmont (Tours)
Érich FISBACH, Professeur des Universités, Université d'Angers
Amélie FLORENCHIE, Maître de Conférences, Université Michel de Montaigne – Bordeaux 3
Alfonso GARCÍA BAQUERO, Professeur agrégé, CPGE
Jeannette GARCÍA-VILA, Professeure agrégée, Lycée Diderot (Narbonne)
Yannick HERNANDEZ, Professeur agrégé, Lycée François Arago (Perpignan)
José IRIARTE, Professeur agrégé, Lycée des Graves (Gradignan)
Carmen LALANDE, IA-IPR, Rectorat d'Orléans-Tours
Agnès LELIEVRE, IA-IPR, Rectorat de Caen
Antonio MARTIN SANCHEZ, Professeur agrégé CPGE, Lycée Montaigne (Bordeaux)
Yolanda MILLAN, Professeure agrégée, Lycée Pothier (Orléans)
Fabrice PARISOT, Maître de Conférences HDR, Université de Nice-Sophia Antipolis
Manuelle PELOILLE, Maître de Conférences HDR, Univ. Paris Ouest/Nanterre/La Défense
Raphaële PLU-JENVRIN, Maître de Conférences, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle
Fabrice QUERO, Maître de Conférences, Université Michel de Montaigne – Bordeaux 3
Olivier RUAUD, Professeur agrégé, Lycée La Merci (Montpellier)
Laurène SANCHEZ, Professeure agrégée, Lycée François Truffaut (Paris)

Le mot du Président

Après deux sessions, 2011 et 2012, marquées par une nouvelle présidence du concours, un changement de Directoire et un large renouvellement du jury (le jury précédent ayant accompli, selon l'usage, ses quatre années de service), il est possible de tirer un premier bilan du concours de l'agrégation interne d'espagnol et de tracer quelques perspectives pour l'avenir.

Pour commencer, sur ces deux sessions, les postes offerts au concours, quoique encore insuffisants, sont restés stables : 24 postes pour le public et 5 postes pour le privé en 2011 ; et 25 postes pour le public et 5 postes pour le privé en 2012.

Sur le plan du bilan chiffré, tout d'abord, le recul que nous offrent ces deux sessions nous montre que les statistiques sont globalement stables, et se situent à un niveau très honorable, ce qui constitue un premier motif de satisfaction :

– alors que, pour le **public**, en 2011, la moyenne du dernier admissible était de 10,38/20 (composition + traductions), et celle du dernier admis de 9,25/20 (total écrits + oraux) ; pour cette session, en 2012, la moyenne du dernier admissible pour le public est de **10,13/20** et celle du dernier admis de **9,04/20** (total écrits + oraux). Il s'agit certes, sur deux ans, d'une très légère baisse de la moyenne du dernier admissible, puis du dernier admis, mais elle est, à ce niveau, trop faible pour que l'on puisse en tirer des conclusions et nous préférons retenir la bonne tenue de ces résultats globaux.

– de même, alors que pour le **privé**, en 2011, la moyenne du dernier admissible était de 10/20 (composition + traductions) et celle du dernier admis de 9,58/20 (total écrits + oraux) ; pour cette session, en 2012, la moyenne du dernier admissible est de **9,63/20** (soit en très légère augmentation) et celle du dernier admis de **9,47/20** (total écrits + oraux, soit un résultat en très légère baisse). Là encore, les résultats sont stables, et se situent à un niveau tout à fait satisfaisant.

Un autre motif de satisfaction très important vient de ce que les statistiques et les résultats sont très proches entre le public et le privé, ce qui montre que, en valeur absolue, les chances des candidats sont égales pour l'un et l'autre des deux concours, et qu'il n'est pas plus aisé de décrocher l'un que l'autre. Les résultats des deux dernières sessions, 2011 et 2012, prouvent donc que l'égalité de tous les candidats est réelle face au concours (public + privé), ce dont on ne saurait trop se réjouir, car les résultats des lauréats du concours privé ont longtemps été sensiblement plus faibles que ceux des lauréats du concours public. En 2011, la moyenne du dernier admis pour le privé (9,58/20) était même un peu supérieure à celle du dernier admis pour le public (9,25/20).

Alors que le nombre des candidats à l'agrégation externe baisse de façon constante depuis plusieurs années, l'agrégation interne d'espagnol attire toujours autant de candidats, lauréats du capes, qui souhaitent évoluer dans leur carrière. L'agrégation interne d'espagnol reste donc un concours sélectif, difficile et exigeant, raison pour laquelle nous ne saurions trop recommander aux candidats un travail régulier dans leur

préparation, une étude approfondie des questions au programme et une attention toute particulière aux conseils qui leur sont prodigués dans ce rapport.

Puissent les candidats qui n'ont pas été reçus lors de session 2012 trouver ici des conseils qui leur seront précieux pour améliorer leurs chances de réussite s'ils se représentent au concours. Qu'ils sachent que c'est en affinant leur préparation, en adaptant au mieux leurs prestations aux exigences du concours et du jury, et en améliorant de petits détails qu'ils franchiront, pas à pas, les paliers qui leur permettront de figurer dans la liste des lauréats d'une prochaine session. Une lecture fine et attentive de ce long rapport leur donnera, à n'en pas douter, des clefs essentielles pour mettre toutes les chances de leur côté.

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

Je dédie en outre le présent rapport à la mémoire de notre collègue Francisco CAMPUZANO, Professeur de civilisation espagnole contemporaine, qui fut président du jury de l'agrégation interne d'espagnol durant quatre sessions de 2002 à 2005 et qui nous a quittés prématurément en ce mois de juin 2012.

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

SOMMAIRE

Composition du jury …… page 2

Le mot du Président… page 3

Modalités des épreuves…… page 4

Bilan statistique .....…… page 5

<u>Épreuves écrites d'admissibilité</u>

Composition en langue étrangère …page

Thème ……..…… page

Version…… page

<u>Épreuves orales d'admission</u>

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

Thème oral : page

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

<u>Annexes : dossiers EPC</u>

Annexe 1 : dossier EPC sur la lecture : page

Annexe 2 : dossier EPC sur le 11-M : page

Annexe 3 : dossier EPC sur « Damas de blanco » : page

Annexe 4 : dossier EPC sur les femmes en Espagne : page

Modalités des épreuves

Modalités des épreuves à compter de la session 2002
Arrêté du 21-2-2001
Vu D. n° 72-580 du 4-7-1972 mod.; A. du 12-9-1988 mod.

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

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

Section langues vivantes étrangères

A - Épreuves écrites d'admissibilité

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

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

B - Épreuves orales d'admission

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

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

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

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

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

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

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

(Publié au BO n° 12 du 22-03-2001)

BILAN DE L'ADMISSIBILITÉ

Bilan de l'admissibilité

Concours : EAI AGREGATION INTERNE

Section / option : 0426A ESPAGNOL

Nombre de candidats inscrits : 958
Nombre de candidats non éliminés : 598 Soit : 62.42 % des inscrits.

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

Nombre de candidats admissibles : 56 Soit : 09.36 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 0014.31 *(soit une moyenne de : 07.16 / 20)*

Moyenne des candidats admissibles : 0022.46 *(soit une moyenne de : 11.23 / 20)*

Rappel

Nombre de postes : 25

Barre d'admissibilité : 0020.25 *(soit un total de : 10.13 / 20)*

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

Bilan de l'admissibilité

Concours : EAH ACCES ECHELLE REM.AGREGATION-PRIVE

Section / option : 0426A ESPAGNOL

Nombre de candidats inscrits : 146
Nombre de candidats non éliminés : 105 Soit : 71.92 % des inscrits.

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

Nombre de candidats admissibles : 11 Soit : 10.48 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 0012.63 *(soit une moyenne de : 06.32 / 20)*

Moyenne des candidats admissibles : 0021.98 *(soit une moyenne de : 10.99 / 20)*

Rappel

Nombre de postes : 5
Barre d'admissibilité : 0019.25 *(soit un total de : 09.63 / 20)*

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

ADMISSIBILITE

Répartition des notes après barre

Concours : EAI AGREGATION INTERNE

Section / option : 0426A ESPAGNOL

Epreuve	Matière	Notes	Nb. présents	Nb. admissibles
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	< 1	39	0
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 1 et < 2	38	0
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 2 et < 3	43	0
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 3 et < 4	75	0
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 4 et < 5	106	1
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 5 et < 6	88	0
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 6 et < 7	68	1
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 7 et < 8	53	8
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 8 et < 9	29	8
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 9 et < 10	19	7
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 10 et < 11	14	11
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 11 et < 12	11	7
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 12 et < 13	9	8
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 13 et < 14	2	2
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 14 et < 15	1	1
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 15 et < 16	2	2
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	Absent	344	0
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	Copie blanche	15	0

Epreuve	Matière	Notes	Nb. présents	Nb. admissibles
102	3448 TRADUCTION	< 1	1	0
102	3448 TRADUCTION	>= 1 et < 2	2	0
102	3448 TRADUCTION	>= 2 et < 3	9	0
102	3448 TRADUCTION	>= 3 et < 4	9	0
102	3448 TRADUCTION	>= 4 et < 5	16	0
102	3448 TRADUCTION	>= 5 et < 6	25	0
102	3448 TRADUCTION	>= 6 et < 7	49	0
102	3448 TRADUCTION	>= 7 et < 8	59	0
102	3448 TRADUCTION	>= 8 et < 9	91	2
102	3448 TRADUCTION	>= 9 et < 10	94	3
102	3448 TRADUCTION	>= 10 et < 11	95	10
102	3448 TRADUCTION	>= 11 et < 12	67	5
102	3448 TRADUCTION	>= 12 et < 13	47	5
102	3448 TRADUCTION	>= 13 et < 14	38	16
102	3448 TRADUCTION	>= 14 et < 15	15	12
102	3448 TRADUCTION	>= 15 et < 16	2	2
102	3448 TRADUCTION	>= 16 et < 17	1	1
102	3448 TRADUCTION	Absent	337	0
102	3448 TRADUCTION	Copie blanche	1	0

ADMISSIBILITE

Répartition des notes après barre

Concours : EAH ACCES ECHELLE REM.AGREGATION-PRIVE

Section / option : 0426A ESPAGNOL

Epreuve	Matière	Notes	Nb. présents	Nb. admissibles
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	< 1	12	0
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 1 et < 2	14	0
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 2 et < 3	10	0
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 3 et < 4	20	0
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 4 et < 5	11	0
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 5 et < 6	11	0
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 6 et < 7	13	1
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 7 et < 8	4	1
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 8 et < 9	3	2
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 10 et < 11	3	3
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 11 et < 12	2	1
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 13 et < 14	2	2
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	>= 15 et < 16	1	1
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	Absent	39	0
101	0328 COMPOSITION LANGUE ETRANGERE	Copie blanche	1	0

Epreuve	Matière	Notes	Nb. présents	Nb. admissibles
102	3448 TRADUCTION	>= 2 et < 3	1	0
102	3448 TRADUCTION	>= 3 et < 4	5	0
102	3448 TRADUCTION	>= 4 et < 5	8	0
102	3448 TRADUCTION	>= 5 et < 6	4	0
102	3448 TRADUCTION	>= 6 et < 7	7	0
102	3448 TRADUCTION	>= 7 et < 8	20	1
102	3448 TRADUCTION	>= 8 et < 9	13	0
102	3448 TRADUCTION	>= 9 et < 10	20	1
102	3448 TRADUCTION	>= 10 et < 11	9	1
102	3448 TRADUCTION	>= 11 et < 12	11	3
102	3448 TRADUCTION	>= 12 et < 13	5	3
102	3448 TRADUCTION	>= 13 et < 14	2	1
102	3448 TRADUCTION	>= 14 et < 15	1	0
102	3448 TRADUCTION	>= 15 et < 16	1	1
102	3448 TRADUCTION	Absent	39	0

BILAN DE L'ADMISSION

Bilan de l'admission

Concours : EAI AGREGATION INTERNE

Section / option : 0426A ESPAGNOL

Nombre de candidats admissibles :	56		
Nombre de candidats non éliminés :	54	Soit : 96.43	% des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale :	25	Soit : 46.30	% des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire :	0		
Nombre de candidats admis à titre étranger :	0		

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

Moyenne des candidats non éliminés :	0054.97	*(soit une moyenne de :*	*09.16*	*/ 20*	*)*
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0064.32	*(soit une moyenne de :*	*10.72*	*/ 20*	*)*
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire :		*(soit une moyenne de :*		*/ 20*	*)*
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		*(soit une moyenne de :*		*/ 20*	*)*

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés :	32.53	*(soit une moyenne de :*	*08.13*	*/ 20*	*)*
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0041.32	*(soit une moyenne de :*	*10.33*	*/ 20*	*)*
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire :		*(soit une moyenne de :*		*/ 20*	*)*
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		*(soit une moyenne de :*		*/ 20*	*)*

Rappel

Nombre de postes :	25				
Barre de la liste principale :	0054.25	*(soit un total de :*	*09.04*	*/ 20*	*)*
Barre de la liste complémentaire :		*(soit un total de :*		*/ 20*	*)*

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

Bilan de l'admission

Concours : EAH ACCES ECHELLE REM.AGREGATION-PRIVE

Section / option : 0426A ESPAGNOL

Nombre de candidats admissibles :	11		
Nombre de candidats non éliminés :	11	Soit : 100.00	% des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale :	5	Soit : 45.45	% des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire :	0		
Nombre de candidats admis à titre étranger :	0		

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

Moyenne des candidats non éliminés :	0055.33	*(soit une moyenne de : 09.22 / 20)*
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0063.12	*(soit une moyenne de : 10.52 / 20)*
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire :		*(soit une moyenne de : / 20)*
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		*(soit une moyenne de : / 20)*

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés :	33.36	*(soit une moyenne de : 08.34 / 20)*
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0039.92	*(soit une moyenne de : 09.98 / 20)*
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire :		*(soit une moyenne de : / 20)*
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		*(soit une moyenne de : / 20)*

Rappel

Nombre de postes :	5	
Barre de la liste principale :	0056.82	*(soit un total de : 09.47 / 20)*
Barre de la liste complémentaire :		*(soit un total de : / 20)*

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

ADMISSION

Répartition des notes après barre

Concours : EAI AGREGATION INTERNE

Section / option : 0426A ESPAGNOL

Epreuve	Matière	Notes	Nb. présents	Nb. admis
203	0785 EXPOSE PREPARATION COURS	< 1	1	0
203	0785 EXPOSE PREPARATION COURS	>= 4 et < 5	13	0
203	0785 EXPOSE PREPARATION COURS	>= 5 et < 6	9	2
203	0785 EXPOSE PREPARATION COURS	>= 6 et < 7	9	2
203	0785 EXPOSE PREPARATION COURS	>= 7 et < 8	4	3
203	0785 EXPOSE PREPARATION COURS	>= 8 et < 9	4	3
203	0785 EXPOSE PREPARATION COURS	>= 9 et < 10	2	2
203	0785 EXPOSE PREPARATION COURS	>= 10 et < 11	2	2
203	0785 EXPOSE PREPARATION COURS	>= 11 et < 12	3	3
203	0785 EXPOSE PREPARATION COURS	>= 12 et < 13	2	2
203	0785 EXPOSE PREPARATION COURS	>= 14 et < 15	1	1
203	0785 EXPOSE PREPARATION COURS	>= 15 et < 16	2	2
203	0785 EXPOSE PREPARATION COURS	>= 16 et < 17	1	1
203	0785 EXPOSE PREPARATION COURS	>= 17 et < 18	1	1
203	0785 EXPOSE PREPARATION COURS	>= 18 et < 19	1	1
203	0785 EXPOSE PREPARATION COURS	Absent	1	0

Epreuve	Matière	Notes	Nb. présents	Nb. admis
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	< 1	1	0
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	>= 2 et < 3	1	0
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	>= 3 et < 4	3	0
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	>= 4 et < 5	2	0
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	>= 5 et < 6	2	1
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	>= 6 et < 7	4	2
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	>= 7 et < 8	11	3
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	>= 8 et < 9	10	5
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	>= 9 et < 10	4	2
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	>= 10 et < 11	7	3
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	>= 11 et < 12	4	3
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	>= 12 et < 13	1	1
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	>= 13 et < 14	2	2
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	>= 14 et < 15	1	1
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	>= 15 et < 16	1	1
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	>= 17 et < 18	1	1
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	Absent	1	0

ADMISSION

Répartition des notes après barre

Concours : EAH ACCES ECHELLE REM.AGREGATION-PRIVE

Section / option : 0426A ESPAGNOL

Epreuve	Matière	Notes	Nb. présents	Nb. admis
203	0785 EXPOSE PREPARATION COURS	>= 5 et < 6	2	0
203	0785 EXPOSE PREPARATION COURS	>= 6 et < 7	3	1
203	0785 EXPOSE PREPARATION COURS	>= 7 et < 8	2	1
203	0785 EXPOSE PREPARATION COURS	>= 9 et < 10	2	1
203	0785 EXPOSE PREPARATION COURS	>= 12 et < 13	2	2

Epreuve	Matière	Notes	Nb. présents	Nb. admis
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	>= 5 et < 6	2	0
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	>= 6 et < 7	1	0
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	>= 7 et < 8	2	1
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	>= 8 et < 9	2	1
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	>= 11 et < 12	2	1
204	0334 EXPLICATION LANG.ETR.TEXTE	>= 12 et < 13	2	2

ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

****

Rapport sur la Composition en Langue Étrangère

établi par M. Fabrice Parisot et Mme Marie-José Hanaï

Sujet :

En un artículo titulado « Leonardo Padura Fuentes: las máscaras de la nostalgia » que se publicó en 2000 en la revista *América*, Elena Zayas, refiriéndose a la tetralogía del novelista cubano, afirma:

> « El enigma en sí no alimenta de manera permanente el suspenso o puede ser de resolución relativamente fácil. Por lo tanto el interés del lector deriva a menudo hacia el nivel narrativo que se refiere a la vida del protagonista Mario Conde. A este respecto, es fácil comprobar que Padura elige sus enigmas con una finalidad precisa: servir de catalizador para los recuerdos, la toma de conciencia de ciertos fenómenos y el desarrollo del pensamiento crítico de su portavoz, el teniente Conde. »

Valiéndose de ejemplos concretos sacados de su lectura, usted dirá si semejante punto de vista puede aplicarse a *La neblina del ayer*.

Lecture et approche du sujet

Le sujet proposé cette année aux candidats concernait le roman cubain de Leonardo Padura Fuentes, seule œuvre mise au programme de la question de littérature hispano-américaine. Il va sans dire – mais il faut souvent rappeler des évidences – qu'une bonne préparation au concours implique d'étudier de façon approfondie toutes les questions au programme, et qu'on ne pouvait réussir cet exercice de dissertation qu'en ayant lu et relu de manière structurée et réfléchie le roman *La neblina del ayer* : avant tout et surtout le roman lui-même, pour pouvoir nourrir sa réflexion par des citations précises (sans les réduire trop systématiquement à quelques formules courtes passe-partout), et par des références pertinentes aux personnages et aux situations développés par la fameuse intrigue romanesque. De trop nombreuses dissertations, qui proposaient une vague glose du sujet, plus ou moins réussie, et se sont vu attribuer une note entre 0,25 et 1, manifestaient une méconnaissance totale du roman. Et à la lecture d'un assez grand nombre d'autres, les correcteurs ont pu estimer que le travail des candidats n'avait consisté qu'en un vague survol du livre, alimenté par quelques lectures critiques ou quelques cours.

La condition requise est donc la connaissance précise de l'œuvre au programme, qui assurera une utilisation correcte de celle-ci tout au long de l'exercice ; les éléments critiques,

auxquels les candidats peuvent avoir recours sans qu'ils se substituent au discours personnel, sont appréciés dans la mesure où cette condition est remplie. Au sujet de l'utilisation des lectures critiques, rappelons que la règle est d'énoncer clairement la référence (pas forcément, dans le cadre de cet exercice, le titre précis et complet de l'article ou de l'ouvrage dont l'idée ou la citation est tirée, mais obligatoirement l'auteur) car on ne fait jamais passer pour sien le discours d'autrui, et précisons qu'il faut éviter de vouloir à tout prix, quel que soit le sujet, « caser » une interprétation lue dans tel article ou tel ouvrage. Par exemple, il a été frappant de constater avec quelle récurrence revenait dans les copies la comparaison de l'histoire d'Amalia avec le mythe œdipien, analyse développée par Anne Gimbert dans un ouvrage critique lu par un grand nombre de candidats. Certes, cette interprétation est en soi extrêmement intéressante, mais s'imposait-elle vraiment pour traiter le sujet ?

Ce dernier était élaboré à partir d'une citation de la critique Elena Zayas, spécialiste de l'œuvre de Padura et traductrice en français de l'auteur cubain, à propos des quatre romans de la tétralogie « Las cuatro estaciones » de Leonardo Padura ; on nous pardonnera la redondance entre la précision du chiffre (quatre) et le terme « tétralogie », mais pour certains candidats s'efforçant d'énoncer les titres des romans concernés, la tétralogie est devenue trilogie… Le « chapeau » du sujet le précisait, et il suffisait d'être attentif à la date de publication de l'article – qui faisait partie de la bibliographie conseillée parue dans le B.O. – pour ne pas commettre d'erreur : le jugement d'Elena Zayas n'avait pas pu être écrit à propos de *La neblina del ayer*, mais trop de candidats ont considéré que ce dernier roman appartenait à la tétralogie des quatre saisons… D'autres en ont profité pour dévier la réflexion vers l'un ou l'autre des romans de cette tétralogie, et dans le meilleur des cas pour y comparer *La neblina del ayer*. Or, la fin du sujet invitait très clairement à envisager ce seul roman, en fonction d'une analyse qui, si elle avait été formulée avant l'écriture même de *La neblina del ayer*, pouvait guider notre lecture de ce dernier roman, mais aussi conduire à une modulation, afin de dégager l'originalité de la nouvelle aventure de Mario Conde.

Certes, l'introduction pouvait très bien être le lieu du rappel des précédents romans dont le même personnage était le protagoniste : ceux de la tétralogie à laquelle renvoie Elena Zayas, précisément (*Pasado perfecto*, 1991 ; *Vientos de Cuaresma*, 1992 ; *Máscaras*, 1995 ; *Paisaje de otoño*, 1998, qui voit Mario Conde démissionner de la police), mais aussi, au-delà de la date de publication de l'article critique, *Adiós Hemingway* (2003), où Mario Conde, qui n'appartient déjà plus au corps policier, vient en aide à son ex-collègue Manuel Palacios. Le but était de replacer *La neblina del ayer* dans ce parcours du personnage et la chronologie de la production de Padura, non de raconter les intrigues de ces autres romans. De même, le développement pouvait parfaitement jouer sur des rappels ponctuels de ceux-ci dans la mesure où le commentaire restait bien ciblé sur la spécificité de *La neblina del ayer*.

À partir de ces considérations, nous voudrions donc redire la nécessité absolue de bien lire le sujet, aussi élémentaire et évident que cela puisse paraître : la première des choses est de délimiter le champ de la réflexion proposée, de resserrer l'attention sur des éléments précis, et de ne pas se servir de certains termes du sujet pour se laisser aller à des développements annexes, même exacts. Ici, l'objet de l'étude était *La neblina del ayer* et l'axe proposé l'analyse d'Elena Zayas.

Outre le problème posé par une mauvaise connaissance du roman ou une mauvaise lecture du sujet, le principal défaut des copies où les candidats avaient manifestement bien lu le roman a été la mauvaise maîtrise de la méthodologie. Au risque de sembler quelquefois scolaire voire simpliste, nous voudrions donc revenir et insister, étape après étape, sur les exigences de l'exercice de dissertation, en particulier ici en regard d'un sujet sur une œuvre littéraire et en fonction de ce qui a été lu par les correcteurs. Nous indiquons également aux

candidats, ceux de la session 2012 et ceux à venir, que nombre d'observations sur la méthodologie sont déjà présentes dans le rapport 2011.

Nous souhaitons auparavant faire une remarque formelle qui concerne l'ensemble de la copie : les différentes étapes doivent pouvoir être visualisées sans hésitation par les correcteurs, ce qui implique des blancs significatifs dans la présentation du travail (ex. : 3 lignes entre chaque grande étape de la dissertation, 2 lignes entre chaque grande partie du développement, 1 ligne entre chaque sous-partie des différentes parties de ce développement : cette suggestion n'a pas valeur de règle, elle entend simplement inviter les candidats à faciliter la lecture de leur copie par les correcteurs). L'écriture doit être soignée de façon à ce que les correcteurs n'aient pas de doute sur telle ou telle lettre et ne perdent pas de temps à déchiffrer certains mots.

L'introduction (en quatre temps)

Cette étape est fondamentale car elle doit capter l'attention du correcteur (nous renvoyons à la fameuse *captatio benevolentiae*), le séduire en quelque sorte, et poser de façon ferme les bases du travail. Elle ne peut être expédiée en quelques lignes, voire en quelques brefs paragraphes, mais elle ne doit pas non plus s'étendre trop au risque de se confondre avec une première partie et de trop en dire déjà. C'est donc un équilibre délicat à rechercher, un exercice qui demande de l'entraînement.

L'introduction doit être elle-même introduite, si l'on peut dire : le premier moment est celui de la contextualisation, qui est censée conduire à l'exposé du sujet. Autant dire que des introductions commençant par : « Elena Zayas afirmó en un artículo … », ou pire : « Esta cita de Elena Zayas… » ne pouvaient être recevables. Un grand nombre de candidats en avait bien conscience, et a donc proposé un petit paragraphe introducteur, mais celui-ci a souvent été trop léger par sa généralité, son imprécision ou ses inexactitudes (les références à la tétralogie). La difficulté de ce début est de déjà embrayer sur le thème pour déboucher logiquement sur le sujet lui-même. Il faut donc utiliser ce dernier afin d'en tirer un fil pertinent qui puisse conduire à la citation. Ici, le rôle du personnage de Mario Conde dans la production romanesque de Leonardo Padura, ou le choix du roman policier comme genre, ou la situation d'observateur critique de Padura comme artiste cubain résidant sur l'île pouvait constituer une bonne accroche.

Le deuxième moment de l'introduction est celui de l'exposé du sujet, qui ne doit pas être donné comme connu à l'avance. Il faut donc proscrire les formulations du type : « En esta cita, Elena Zayas… », mais au contraire reprendre les références, même de façon réduite, données par l'énoncé : par exemple « En un artículo publicado en 2000, Elena Zayas reflexiona sobre las novelas de la tetralogía « Las cuatro estaciones » publicada por Leonardo Padura entre 1991 y 1998, y opina en cuanto a la meta del autor cubano al elaborar intrigas fundadas en enigmas policiales : … » La suite ne doit pas obligatoirement donner lieu à un copiage intégral de la citation (même si c'est possible, en particulier dans le cas d'une citation très courte) mais à son exposition progressive (surtout si elle est très longue) dans un esprit analytique. L'explication de texte de la citation est indispensable pendant le temps de l'épreuve (y consacrer une demi-heure n'est pas superflu du tout) et elle est censée aboutir à son analyse logique, qui permettra d'intégrer ses termes, sous formes de mots cités, dans un exposé ordonné et explicatif, de ne pas détourner le sujet et de parvenir à la phase de la problématisation. Il ne faut pas hésiter à commenter le sens de certains mots ou formules et c'est le moment de mettre en valeur l'intérêt de la citation proposée.

Nous nous permettons de citer le rapport sur la Composition en Langue Étrangère de la session 2011 élaboré par Mme Plu-Jenvrin quant à « l'analyse des termes fondamentaux de l'énoncé : l'objectif de ce travail préalable doit conduire à un exposé clair du lien logique existant entre ces termes et orienter les candidats vers quelques axes de réflexions

susceptibles de les engager dans un projet de démonstration qu'ils articuleront sous la forme d'un plan » (p. 21 du rapport 2011). Dans le cas du jugement d'Elena Zayas, l'analyse devait poser le fait que « El enigma en sí no alimenta de manera permanente el suspenso » a pour corollaire que l'énigme peut alimenter le suspense de façon intermittente, ce qui évitait des interprétations trop entières. Un autre exemple des avantages de l'analyse de cette citation concerne la proposition relative « que se refiere a la vida del protagonista Mario Conde » : elle est déterminative par rapport à son antécédent, « el nivel narrativo », et il était donc très malvenu de séparer, dans le développement, le niveau narratif et la vie de Mario Conde. Enfin, cette exigence d'analyse précise de la citation permet de ne pas se fourvoyer sur un autre problème que celui proposé à la réflexion du candidat : ici, il ne fallait pas s'en détourner en glosant le titre de l'article dont était extraite la citation, le terme « máscaras » posant un autre problème.

Nous arrivons au moment-clé de l'introduction, souvent très mal traité : l'exposé de la problématique. Celle-ci ne saurait être l'intitulé du sujet (ex. assez caricatural : « Veremos en qué medida esta cita se puede aplicar a la novela *La neblina del ayer* »), ni son résumé. Elle ne doit pas non plus se confondre avec le plan du développement, comme cela a souvent été le cas. Elle est le fil directeur de la réflexion personnelle du candidat, à partir d'un sujet donné. Il ne sert à rien de multiplier les questions pour la formuler, mieux vaut la cibler. Surtout, elle doit naître de l'analyse préalable du sujet, elle doit en être abstraite. En quoi le sujet, que je viens d'exposer en expliquant ses termes, pose-t-il problème ? (Nous proposerons plus loin dans ce rapport une problématique pour ce sujet)

Enfin, l'annonce du plan est le dernier moment de l'introduction. Elle doit être claire (le lecteur doit identifier les différentes parties dans leur progression) et précise : trop de copies se sont contentées d'une phraséologie vague et finalement vide. Ce plan sert à montrer au lecteur de la dissertation le chemin qui va être parcouru. Ce n'est pas simplement un exercice rhétorique auquel il faut sacrifier, c'est une proposition pour traiter la problématique en allant du plus simple au plus complexe, du plus évident au plus caché, ce qui implique en amont un travail de réflexion poussée de la part du candidat sur la progression logique de sa pensée. Dans le cas qui nous occupe, il n'était pas constructif, comme l'ont fait quelques candidats certainement peu capables de traiter la complexité du roman, de choisir une structure du type : thèse : on peut appliquer le jugement d'Elena Zayas à *La neblina del ayer* / antithèse : on ne peut pas le faire / dernière partie où l'on ajoute ce qui n'a pu trouver place avant. Mais les choses n'étaient pas données de façon unique et indiscutable, car il n'était pas inopportun de commencer avec la représentation de la réalité (prise de conscience de certains phénomènes et développement de la pensée critique du personnage porte-parole), pour apprécier ensuite le jeu entre présent et passé (énigme : catalyseur des souvenirs) et déboucher sur une réflexion métalittéraire quant au choix du genre (le néo-policier et de fait, l'hybridité générique de ce roman) et à la valeur de la création artistique. Certaines copies ont voulu ainsi étudier le genre, la technique de narration et la fonction du livre et de l'écriture dans une dernière partie, mais le plus souvent, cette option n'a pas correspondu à la formulation claire d'une problématique en relation avec le sujet (pourquoi privilégier – car c'est le rôle d'une dernière partie – l'écriture et l'art ?) et ce qui est censé constituer le climax de la réflexion a été trop vite traité. Certaines dissertations finissaient ainsi par un hors-sujet formel en traitant en dernière partie la réflexion métalittéraire sans montrer le lien avec l'énigme (l'énigme est prétexte à cette réflexion).

Le développement

Même si cela peut sembler quelque peu répétitif, chaque partie du développement doit être introduite par un rappel de son axe directeur (chacun est capable de formuler une même idée en variant un peu le lexique et la syntaxe entre l'annonce du plan et le rappel des

différents points, pour ne pas donner l'impression d'un copié-collé !) : on y voit là le gage d'un raisonnement clairement structuré qui guide son lecteur. Le défaut de ce rappel dans un très grand nombre de copies a été aggravé par le caractère trop flou de l'annonce du plan à la fin de l'introduction. Le deuxième élément nécessaire de ces quelques lignes introductives de chaque partie est l'annonce des sous-parties : comment vais-je traiter l'idée principale proposée ? Outre ces lignes introductives, l'architecture du développement doit être mise en relief grâce à des conclusions partielles qui ménagent le passage à la partie suivante. Il s'agit donc d'encadrer fortement le développement en s'interrogeant constamment sur la logique des enchaînements (ce qui évite des transitions trop artificielles). Citons encore une fois Mme Raphaële Plu-Jenvrin dans son rapport de la session précédente : « Une dissertation doit exposer *la logique d'une démonstration, ce qui implique de rédiger de façon aussi rigoureuse que possible un discours cohérent fait d'enchaînements et de transitions par le biais desquelles on fera « le point » sur les étapes successives de la démonstration, généralement à la fin de chaque partie* » (p. 24).

Le principe formel de clarté dans la présentation de la copie souligné plus haut doit être ici répété dans la mesure où une idée est développée au cours d'un paragraphe. Il faut ainsi trouver le juste équilibre entre une succession de petits paragraphes trop courts et, ce qui a été souvent le cas, des blocs compacts d'une page ou plus qui ne laissent pas apparaître la progression des idées.

Cette progression doit être le principe de base du raisonnement et de l'écriture : je soigne le lien entre l'idée 1 = paragraphe 1 et l'idée 2 = paragraphe 2, etc., et je le marque avec des connecteurs logiques appropriés (chronologie, conséquence, cause, opposition). Chaque idée doit être étayée par un fait, une citation, la référence à un ouvrage, un discours, un passage, etc. Ici, on attendait des candidats une citation assez ample du roman et/ou la référence à des éléments de l'intrigue pour alimenter chaque idée proposée ; certaines copies ont manifesté une qualité dans la réflexion mais le discours est resté abstrait, sans appui sur le texte romanesque. La citation ou la référence sont nécessaires mais pas suffisantes : il faut savoir analyser les mots de la citation, montrer son intérêt (thématique et stylistique), et expliquer la référence de façon à ce que sa pertinence soit évidente. Ainsi, il vaut mieux en limiter le nombre en les choisissant bien pour pouvoir y consacrer le développement nécessaire. Les accumuler ne sert à rien. La citation et la référence sont reliées à ce qui précède parce qu'elles viennent étayer une idée, mais elles doivent également conduire à la production de sens, sur le principe d'une démonstration. Un défaut majeur des copies de cette session a été l'absence de raisonnement, remplacé par le récit de l'histoire romanesque : trop de candidats ont raconté de façon anecdotique, sans problématiser, ce qui se passe (l'aventure de Mario Conde, sa relation avec les autres personnages, les images de l'histoire de Cuba), qui plus est aux temps du passé, comme si le temps de la narration adopté par l'auteur avait déteint sur un discours qui doit être une analyse au présent d'une problématique. Une variante a été l'abus du futur… Un autre défaut a été l'éparpillement, le catalogue d'exemples et le mélange des observations, c'est-à-dire une absence de structuration.

Puisque le développement est une progression logique qui doit explorer la question posée au départ, il est nécessaire de l'inscrire constamment dans un rappel pertinent des divers axes qui structurent la pensée : le sujet, en n'hésitant pas à citer à nouveau des termes de la citation proposée ; la problématique ; le fil directeur de la partie ; l'annonce des sous-parties. Une bonne vision d'ensemble de la réflexion permet d'éviter les contradictions internes du discours (défaut qui ne doit pas être confondu avec l'art de la nuance, à cultiver : rien n'est jamais entier ou unique) et de veiller à l'équilibre entre les parties. La gestion du temps est un élément de cet équilibre, car une dernière partie déstructurée et incomplète a quelquefois montré une mauvaise organisation au moment de rédiger la copie : même si la préparation d'un concours n'est pas facile lorsqu'on est enseignant à temps plein, les

candidats doivent s'obliger à des entraînements dans les conditions de l'épreuve écrite. L'équilibre concerne aussi les idées, les arguments et l'utilisation des « documents » – ici le roman : c'est pourquoi il faut consacrer du temps à penser l'architecture du travail, en veillant à ne pas mettre dans une dernière partie tout ce qu'on n'aura pas pu dire dans les précédentes, et à ne pas être conduit à des répétitions (encore une fois à ne pas confondre avec la nuance : on peut très bien reprendre une idée et/ou un exemple d'une partie à l'autre en montrant qu'on peut l'aborder autrement). Un défaut récurrent des copies a consisté à regrouper en une seule partie bien trop vaste la vie de Mario Conde, sa prise de conscience et la dénonciation de la misère actuelle de Cuba.

On aura donc compris que le développement doit allier la connaissance et l'exploitation détaillée de la question au programme à l'élaboration d'une pensée qui progresse et dont l'architecture, formellement claire, est fondamentale. Signalons un écueil dans la réflexion que les candidats auraient pourtant dû savoir éviter : la confusion entre la fiction et la réalité, sans doute favorisée par la présentation de Mario Conde comme le porte-parole de l'auteur dans la citation d'Elena Zayas ; il ne s'agissait pas de voir d'un côté en quoi Mario Conde était un double de Padura et d'un autre côté dans quelle mesure Padura exprimait des critiques par une autre voie que celle de son porte-parole. De plus, malgré les déclarations de Padura lui-même qui s'amuse à jouer sur la transformation de Mario Conde en un ami qu'il côtoie, l'ex-lieutenant qui déplore son sort et la situation cubaine reste un personnage, c'est-à-dire une invention, une construction fictive.

Conclusion

Une conclusion idéale est capable de synthétiser les idées force du travail en montrant à quoi elles ont abouti : il s'agit bien de tirer les conclusions de l'argumentation proposée, de dire où on est arrivé. La grande majorité des copies se sont contentées de synthétiser en ne faisant que répéter les axes de chaque partie. Une dissertation sur un objet littéraire, une construction de la fiction, n'a pas obligation d'apporter des réponses définitives, ni une solution confortable au problème posé au début. La conclusion pourra ainsi cibler ce qu'on a pu construire, mais aussi les interrogations qui demeurent.

La fameuse ouverture qui est recommandée pour clore la conclusion a été assez souvent pratiquée, avec l'évocation d'autres auteurs de romans néo-policiers. Il fallait éviter les envolées lyriques sur la liberté des citoyens et sur la triste situation des pauvres Cubains.

Nous redirons, comme dans le rapport 2011, que la correction de la langue est une condition de base, et c'est le moins que l'on puisse attendre de la part de professeurs en exercice, et que sa richesse est un élément convaincant. Globalement, les copies doivent s'améliorer sur le premier point, le constat étant assez alarmant : la ponctuation et l'orthographe laissent à désirer (*alco**h**olismo*, *alco**h**ólico* ; *La Ha**b**ana* ; rappelons que l'adjectif de nationalité, substantivé ou non, s'écrit avec une minuscule : *los **c**ubanos*, *la sociedad **c**ubana*) ; l'accentuation est déficiente (les accents écrits manquent, par ex. sur *h**é**roe*, pire encore sur les formes verbales ou les interrogatifs indirects, ou bien ils sont en trop : *fin* ou *crimen* ne porte pas d'accent écrit, ou encore ils sont déplacés) ; la propriété des termes est négligée (*aprender* pour *enterarse de*) ; le système des prépositions n'est pas maîtrisé (*por/para*, *a* devant un COD de personne déterminée, *a través **de***…) ; le genre des substantifs est à revoir (***el** límite*, ***la** índole*, et surtout ***el** enigma*, si souvent changé en un féminin malgré la présence du mot dans la citation…) ; la forme emphatique (*es el enigma **el que** permite acceder a la vida del protagonista, son las cartas de Nemesia Moré **las que** abren la puerta del pasado, es Mario Conde **el que / quien** revela al lector una visión*

horrorosa de La Habana), donne lieu à tellement de négligence qu'il vaut mieux conseiller de l'abandonner totalement…

Pour terminer, nous proposons non pas un corrigé complet de la dissertation mais un exemple d'architecture, avec les idées-clés. Répétons qu'il n'y avait pas de plan unique. Dans sa réflexion sur le sujet, le jury a envisagé que la citation d'Elena Zayas pouvait de façon correcte mener à un développement en trois parties selon le schéma suivant :

I L'énigme, comme le prétend Elena Zayas, est-elle facile à résoudre et est-il vrai qu'elle n'alimente pas de façon permanente le récit ?
II L'intérêt du lecteur dérive-t-il alors vers le niveau purement narratif qui se réfère à la vie du protagoniste Mario Conde ?
III Est-il exact d'affirmer, en ce qui concerne *La neblina del ayer*, que Padura choisit ses énigmes avec une finalité bien précise : servir de catalyseur aux souvenirs, à la prise de conscience de certains phénomènes et au développement de la pensée critique de son porte-parole : le lieutenant Conde ?

Mais il a préféré privilégier une autre possibilité qui ménageait une troisième partie d'ouverture et de dépassement de la citation. Voici ce que l'on pouvait construire :

Introduction
1. Contextualisation (possible) du sujet : deux idées / n'en proposer qu'une
– Roman policier = "le mauvais genre". Littérature de gare. Sous-littérature. Littérature de divertissement. / Genre qui joue avec les règles, les canons de l'écriture, et qui se place ainsi dans la dynamique du métadiscours et du changement. Cas particulier du roman policier cubain : Années 70 / Les années 90 permettront d'amorcer un tournant dont le chef de file incontesté est Leonardo Padura Fuentes.
– Comment se situe *La neblina del ayer* dans le cycle policier de Padura ? > Quelle est la valeur de cette production ? La littérature, selon Padura doit jouer le rôle que la presse officielle, obéissant aux intérêts de l'Etat, ne remplit pas. Pour lui, il y a de nombreux espaces de silence à Cuba et la littérature doit les *combler*. Le roman policier ayant par définition vocation à combler les vides pour résoudre une enquête, il est, peut-être, le meilleur moyen d'écrire sur ce qui a été longtemps maintenu sous silence dans un pays où la perte de mémoire semble être un instinct de survie. Moyen de jouer avec la censure et de pouvoir rester à Cuba tout en publiant.
2. Présentation du sujet
3. Problématique
Le supposé genre policier (ou, ici, roman à énigme) avec son énigme en apparence facile à résoudre ne serait-il qu'un prétexte littéraire qui viserait avant tout à entraîner le lecteur vers d'autres niveaux narratifs où s'inscrirait, à travers la vie, le regard et les déambulations spatio-temporelles du personnage principal, une réflexion sur les réalités de la société cubaine du début du XXIe siècle et sur le désenchantement de toute une génération après l'échec avéré des utopies de la Révolution ?
4. Plan
I L'énigme est-elle comme l'affirme Elena Zayas facile à résoudre et est-il vrai qu'elle n'alimente pas de façon permanente le récit ? L'intérêt du lecteur dérive-t-il alors vers le niveau purement narratif qui se réfère à la vie du protagoniste Mario Conde ?

II Est-il exact d'affirmer que Padura choisit ses énigmes avec une finalité bien précise : servir de catalyseur aux souvenirs, à la prise de conscience de certains phénomènes et au développement de la pensée critique de son porte-parole : le lieutenant Conde ?
III Le supposé genre policier utilisé ici et le développement de la pensée critique du protagoniste face à la prise de conscience de certains phénomènes actuels qu'il confronte au passé ne conduisent-ils pas en réalité à une réflexion beaucoup plus large sur l'échec des utopies et le devenir d'une île et de ses habitants ?

Développement

I : Fonctionnement de l'énigme > s'efface-t-elle pour céder la place au récit de la vie de Mario Conde ?

1) En apparence, ce qu'affirme Elena Zayas par rapport aux quatre romans de la tétralogie trouve une continuité dans *La neblina del ayer*.
a) Pauses narratives > instauration d'un autre tempo qui fait sortir le lecteur (et les personnages) de la réalité quotidienne et qui ouvre les portes vers un certain futur.
b) L'énigme, même s'il s'agit d'une enquête atypique, est en apparence facile à résoudre puisque le lecteur, à travers la lecture des lettres qui jalonnent le récit, découvrira avant Mario Conde l'assassin de Violeta del Río et de Dionisio Ferrero.

2) Pourtant, à la différence de ce qu'affirme Elena Zayas, on peut convenir que, s'il est vrai que l'énigme et sa résolution n'alimentent pas de façon permanente le récit, l'énigme en soi n'est pas nécessairement aussi facile à résoudre qu'il n'y paraît.
a) Caractère énigmatique de certains seuils à franchir : titre, épigraphes, sous-titres.
b) Les questions se multiplient, les événements s'accumulent, les souvenirs s'amoncellent, les va-et-vient dans l'espace et dans le temps se répondent.
c) La polyphonie et la fragmentation du récit dispersent les pièces d'un puzzle que Mario Conde et le lecteur doivent reconstituer/assembler pour tenter de reconstruire histoires et identité.
d) la prémonition de Mario Conde dès l'incipit n'annonce pas l'éclaircissement proche d'une énigme, mais augure d'une énigme à venir.

3) Une quête identitaire que le lecteur suit pas à pas
a) Une rencontre émouvante avec son père
b) Mario Conde ne reconnaît plus sa ville. A perdu les codes et les repères. > cherche à comprendre et à se comprendre par d'incessants retours vers le passé.
c) Toutefois, il n'y a pas que la vie de Mario Conde qui suscite l'intérêt du lecteur. Celle de ses amis l'intéresse aussi, de même que celle de Violeta del Río et des témoins du passé.

II : L'enquête et la quête de Mario Conde vont effectivement servir de catalyseur aux souvenirs, à la prise de conscience de certains phénomènes et au développement de la pensée critique de son porte-parole.

1) Le véritable intérêt du roman semble résider dans le fait qu'il s'agit d'un témoignage littéraire, d'une vue de La Havane à un moment-clé de son évolution.
a) La responsable : la Crise.
b) La lutte pour la survie entraîne le développement d'une nouvelle violence urbaine.

2) Par extension, la vision d'un pays entier en ruines

a) Les habitants eux-mêmes sont des ruines.
b) La dégradation de l'être humain se transforme alors en une métaphore, elle renvoie à la dégénérescence du corps social, celui d'une nation tout entière.

3) Conséquence : le Désenchantement et le développement de la pensée critique.
a) La réalité des personnages est le ici et maintenant (*hic et nunc*), ce « tiempo esencial ».
b) Après avoir analysé le désenchantement collectif de toute une génération, Mario Conde réalise un bilan personnel : il apparaît comme un homme qui pense d'abord à son bonheur personnel. Pour échapper à cette réalité et à ces réflexions, Mario Conde se réfugie ou tente de se réfugier dans le passé : importance de la mémoire et rôle des souvenirs.
c) Mais par-delà ces réflexions multiples sur la Cuba et les Cubains du début du XXIe siècle, s'engage aussi une réflexion sur le genre policier, sur la littérature, la lecture, l'importance de l'écriture et de la lecture.

III : Réflexion plus large sur l'échec des utopies et projection incertaine vers le futur de Cuba et de ses habitants

1) Une grande partie de la littérature cubaine des années 90 s'est édifiée sur les ruines physiques de La Havane, mais aussi sur les ruines idéologiques du projet révolutionnaire.
a) Roman > construction littéraire centrée sur une image dégradée de La Havane et sur l'échec d'une utopie. Ruines réelles et métaphoriques, physiques et morales, historiques et contemporaines > ruines multiples et protéiformes.
b) Désenchantement (collectif et personnel) engendré par le projet révolutionnaire. Au centre des réflexions de Mario Conde et de ses amis : l'utopie brisée de la construction de l'Homme Nouveau. La Révolution devait créer l'Homme du XXIe siècle, libéré du péché originel de la société capitaliste.

2) Existe-t-il un futur possible après l'ère des ruines ? > ordre nouveau représenté par la jeunesse cubaine, incarnée essentiellement par Yoyi el Palomo.
a) Yoyi = électron libre, sans foi ni loi.
b) Au lieu de l'Homme Nouveau, jeunes Cubains qui se sentent libres de tout engagement envers la Révolution. Habités par un cynisme tout particulier et une connaissance pragmatique de la vie, ils font preuve d'un esprit inventif pour s'en sortir et vivre à leur aise.

3) Si l'utopie historique a échoué, peut-être existe-t-il d'autres rêves qui restent toujours vivants ?
a) *La neblina del ayer* est une œuvre ancrée dans le présent où la nostalgie convoque le passé et suspend le futur : ce futur lumineux toujours promis et jamais atteint, futur impossible. L'utopie insulaire s'est transformée en *dystopie*.
b) Si les grandes utopies collectives ont échoué, il semblerait que soient nées les mini-utopies individuelles. Les écrivains se sont repliés vers ces utopies réalisables.

Conclusion

La vision de Cuba que propose Leonardo Padura Fuentes est celle d'un auteur que sa conscience critique conduit à dépeindre un pays tel qu'il est, et à dire le non-dit, à écrire contre l'oubli et à explorer le désenchantement de Cubains anonymes. Le roman policier se présente comme le genre adéquat pour écrire au sujet des événements qui sont passés sous silence dans l'île. Telle est la conscience critique de cet auteur qui prétend écrire sur ce dont on ne parle pas et lutter ainsi contre l'oubli dont souffre de manière chronique le peuple

cubain. Réécrire, fabuler, révéler et questionner la réalité dans laquelle on vit : tel est le rôle de l'écrivain selon Padura.

Celui-ci se sert du genre policier qu'il adapte et subvertit pour mener à bien un questionnement idéologique et identitaire. Le genre n'est en réalité ici qu'un simple prétexte pour l'écriture. Ce choix du roman policier structure le projet littéraire de Padura : explorer le désenchantement de la génération du Conde par une libération de la mémoire. Mais cette exploration du désenchantement passe aussi par une libération de l'écriture. La transgression des codes narratifs tend à montrer qu'une enquête, même si elle aboutit, ne résout qu'une partie infime des questionnements et que les incessants retours vers le passé mettent à jour tant d'autres interrogations.

Parmi celles-ci, le regard de Mario Conde sur la jeunesse cubaine et havanaise en particulier pose le problème de l'avenir de Cuba. Le nœud qui tend les relations temporelles à l'œuvre dans le roman, entre un passé idéalisé, un présent nostalgique et désenchanté, et un futur problématique, peut se desserrer grâce au pouvoir de la création artistique, représentée par le livre, passé et à venir (que l'on songe aux « pouvoirs » de la bibliothèque des Montes de Oca), et par le boléro.

ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

****

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ÉCRITE DE TRADUCTION : THÈME

Rapport établi par M. José Iriarte

LE TEXTE PROPOSÉ

Le texte proposé aux candidats était cette année emprunté au roman de Mathias Enard, *Parle-leur de batailles, de rois et d'éléphants,* publié en 2010.

Michel-Ange travaille depuis des mois pour le Vatican à la demande du pape Jules II. Mais celui-ci est très mauvais payeur (« cinq fois plus que le pape l'a payé pour deux ans de travail »), et leur relation se détériore. Conscient de sa valeur et très en colère contre le souverain pontife (« le pontife belliqueux qui l'a fait jeter dehors comme un indigent »), Michel-Ange décide de quitter Florence en 1506 et de partir pour Constantinople où le sultan Bayazid lui fait miroiter une fortune (« 50 000 ducats ») pour construire un pont sur le Bosphore (« un pont entre Constantinople et Péra »). Après quelques hésitations (« Après six jours d'hésitation », « Les franciscains sont revenus à trois reprises, à trois reprises il les a renvoyés »), il décide d'accepter d'autant que Léonard de Vinci qu'il méprise (« ce lourdaud qui méprise la sculpture ») a échoué avant lui. L'attrait de la gloire, la fierté d'être celui qui aura dessiné les plans du pont sur la Corne d'Or, le défi de dépasser le maître (« vous le dépasserez en gloire ») et l'attrait du gain finissent de le convaincre. Mais au large de Raguse, en proie à sa peur de la mer (« il a peur », « L'immensité de la plaine marine l'effraie ») et des naufrages (« Assis dans les souffles de l'Adriatique », « cette tempête »), il regrette déjà sa décision (« Michel-Ange regrette »). C'est qu'en homme de la Renaissance le pieux Michel-Ange a peur de la vengeance divine (« C'est la vengeance divine, cette tempête »), de Satan et de l'enfer.

La plus grande vigilance des candidats était donc requise pour identifier ce qui relevait de l'histoire et de la période (profusion de patronymes et toponymes), de la fiction dans l'évocation de cet épisode historique néanmoins méconnu, des voix qui s'expriment ici (les franciscains, Michel-Ange), du présent, et du passé (avec ancrage dans le présent ou révolu). En outre, la diversité des registres, ainsi que le détail de la localisation géographique exigeaient une connaissance d'un lexique diversifié et précis, accessible à des candidats cultivés connaissant la période de la Renaissance, et préparés à la traduction des textes littéraires en général. Par conséquent, ce passage était de nature à permettre aux candidats bien préparés de faire la preuve d'une bonne culture générale, de capacités d'analyse d'un texte de style particulier et d'une connaissance de registres lexicaux diversifiés.

REMARQUES GÉNÉRALES

Il faut avant tout féliciter ceux qui ont satisfait tout à fait honorablement, brillamment pour certains, aux exigences de l'épreuve. Nous voudrions cependant rappeler aux candidats malheureux que la maîtrise d'un niveau de langue suffisant ne dispense pas de la nécessité de se familiariser avec les spécificités de la pratique de la traduction. Comme nous l'écrivions dans le rapport 2011, « Traduire, c'est faire que ce qui était énoncé dans une langue le soit

dans une autre en tendant à l'équivalence sémantique et expressive des deux énoncés » (*Le Robert*). Cette épreuve teste une pratique linguistique qui recouvre le sens de la langue, une maîtrise de la grammaire, et la possession d'un bagage lexical riche et nuancé. Il s'agit d'un exercice rigoureux dans lequel il s'agit de rester fidèle tant à l'esprit qu'à la lettre du texte à traduire.

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

- la non-maîtrise d'un lexique d'usage courant : « regretter », « l'estomac », « le mousse », « renvoyer » , « occupé »…
- les carences dans la traduction des toponymes et noms propres révélant des carences culturelles : Constantinople, Florence, Istanbul, Michel-Ange, Saint Paul, Jules II, Léonard de Vinci…
- les emplois de « ser » et « estar » : « être qualifié »
- les erreurs de focalisation du pronom indéfini : « que l'on appelle »…
- les prépositions souvent mal employées : « assis dans les souffles », « aller sur la mer »…
- l'emploi erroné des déictiques : « cette tempête », « ce lourdaud » …
- les fautes d'accord
- les erreurs d'accentuation : mas/ más, aun/ aún, ou encore el papa/ el papá, l'omission sur « Ángel »…
- la traduction de la probabilité: « il devait être trop occupé »…
- les omissions de la ponctuation dans la tournure interrogative
- les incohérences dans les choix d'utilisation du passé simple et du passé composé
- les gallicismes et autres barbarismes lexicaux
- les non-sens
- l'absence de recul sur le texte a parfois mené à des aberrations telles que « las espumas » pour « les mousses »
- les majuscules « papa », « bizantinos »...
- les fautes récurrentes sur les verbes transitifs construits comme des intransitifs

Pour finir, nous réitérons ces quelques conseils énoncés dans notre précédent rapport.

Même si le temps est réduit, il est nécessaire d'opérer plusieurs lectures minutieuses afin de s'imprégner du texte, d'en percevoir la tonalité et d'en dégager les grandes articulations ou structures. Les erreurs d'interprétation pourront ainsi être évitées. Une première traduction orale peut être garante dans cette phase initiale, d'une certaine flexibilité et peut permettre de pointer rapidement les passages délicats sur lesquels il sera nécessaire de s'attarder davantage.

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

La justification des choix de traduction portait une nouvelle fois cette année sur l'épreuve de thème. Nous regrettons malgré les remarques formulées lors de la précédente

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

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

Voilà une belle revanche sur le pontife belliqueux qui l'a fait jeter dehors comme un indigent.

Voilà : classés parmi les prépositions, les termes français *voici*, *voilà* peuvent être considérés comme des adverbes « présentatifs ». Ils sont formés en effet de l'impératif du verbe « voir » et des adverbes de lieu « ci » (ici) et « là ». Lorsque « *voici* », « *voilà* » sont employés pour présenter un objet ou une personne on les traduira par **este/ ese/ aquel** en adaptant au contexte le choix du démonstratif. L'ordre des 3 démonstratifs en espagnol correspond à une gradation d'éloignement de l'objet désigné par rapport à l'auteur de l'énoncé. *Voilà* ayant ici la valeur de *voici* on pouvait le traduire par *esa* ou *esta*.

- « he aquí/ he ahí », formules plus littéraires pouvaient également être utilisées ici.

Qui : Le pronom relatif espagnol « *que* » est ici atone et ne porte pas d'accent écrit contrairement au pronom, à l'adjectif ou à l'adverbe exclamatif et interrogatif. Il introduit ici la subordonnée relative.

Si le sultan vous a choisi, c'est que vous l'êtes, maître, ont-ils répondu

Si : conjonction suivie ici de l'indicatif car elle exprime une chose certaine. Elle a une valeur causale et équivaut à *puesto que, ya que.*

Es porque/ que :

- porque : conjonction, exprime la cause
- que : conjonction, équivalente à *porque,* a une valeur causale

Passé composé/ Passé simple :

l'explication du fait de langue devait être bien entendu ici réalisée en cohérence avec le choix de traduction.

Passé composé : l'emploi du présent, le style indirect libre et la notion de choix peuvent ici justifier le recours au passé composé.

Passé simple : le recours au passé simple peut ici se justifier par l'idée d'un choix indiscutable réalisé dans un temps révolu.

Estar : le choix de l'auxiliaire *estar* s'impose ici en raison de sa valeur circonstancielle.

Bibliographie :

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

Alarcos Llorach, Emilio, *Grámatica de la lengua española*, Real Academia Española, Madrid, Espasa Calpe, 1999.
Bedel, Jean-Marc, *Grammaire de l'espagnol moderne,* Paris, PUF, 2002.
Belot, Albert, *Espagnol Mode d'emploi*, Paris, Ellipses, 1997.
Camprubi, Michel, *Etudes fonctionnelles de grammaire espagnole*, Toulouse, PUM, 1990.
Colin, J-Paul, *Dictionnaire des difficultés du français*, Paris, Dictionnaire Le Robert, 1994.
Freysselinard, Eric, *Ser y estar, le verbe être en espagnol*, Paris, Ophrys, 1998.
Gerboin, P. et Leroy, C., *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Paris, Hachette, 1992.
P.J Guinard, *Guide du thème espagnol*, Paris, A.Colin, 1971.
P. Salomon, *La pratique du thème espagnol*, Paris, Ophrys 1986.
H. Gil et Y. Macchi, *Le thème littéraire espagnol*, Paris, Nathan, 2000.
Gili Gaya, Samuel, *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Vox, 1993.
Grevisse, Maurice, *Le bon usage*, Paris, Duculot, 1986.
Real Academia Española, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1979.
Real Academia Española, Asociación de Academias de la lengua española, *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid Santillana, ediciones generales, 2005.

Dictionnaires unilingues espagnols :
Seco Manuel, *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1986
Moliner María, *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.
Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*
Seco Manuel, Andrés Olimpia, Ramos Gabino, *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar, 1999

Dictionnaires unilingues français :
Grand Robert de la Langue française, dir. A. Rey
Littré E, *Dictionnaire de la langue française*

Dictionnaires bilingues :
Grand dictionnaire bilingue, Paris Larousse 2007
Maraval, M. et Pompidou, L., *Dictionnaire espagnol-français*, Ed. Hachette.
A consulter en ligne:
http://www.rae.es

TRADUCTION PROPOSÉE

Sentado en los vientos del Adriático, en un barco sobre el Adriático, Miguel Ángel se arrepiente. Se le revuelve el estómago, le zumban los oídos, tiene miedo. La venganza divina es esta tempestad. A la altura de Ragusa, después delante de la Morea resuena en su cabeza la frase de San Pablo : «Para aprender a orar, hay que hacerse a la mar», y la entiende. La inmensidad de la llanura marina le asusta. Los grumetes hablan una espantosa jerga gangosa que sólo entiende a medias.
Salió de Florencia el 1° de mayo para embarcarse en Ancona después de seis días de indecisión. Los franciscanos volvieron tres veces, tres veces les despidió pidiéndoles que esperasen todavía. Leyó y volvió a leer la carta del sultán esperando que entretanto una señal del papa pusiera fin a sus incertidumbres. Julio II debía de estar demasiado ocupado con su

basílica y los preparativos de una nueva guerra. Después de todo, servir al sultán de Constantinopla , esa sí que era una bella revancha sobre el pontífice belicoso que le hizo echar a la calle como a un indigente. Y la suma ofrecida por el Gran Turco es descomunal. El equivalente a cincuenta mil ducados, esto es cinco veces más de lo que el papa le pagó por dos años de trabajo. Un mes. Es todo lo que pide Bayazid. Un mes para proyectar, dibujar, y comenzar la obra de un puente entre Constantinopla y Pera, arrabal septentrional. Un puente para cruzar lo que llaman el Cuerno de Oro, el *Khrusakeras* de los bizantinos. Un puente en medio del puerto de Estambul. Una obra de más de novecientos pies de longitud. Miguel Ángel intentó tibiamente persuadir a los franciscanos de que no estaba cualificado. Si el sultán le ha elegido, es que lo está, maestro, contestaron. Y si su diseño no le conviene al Gran Turco, lo rechazará, tal y como ya rechazó el de Leonardo da Vinci. ¿Leonardo? ¿pasar después de Leonardo da Vinci? ¿Después de ese zoquete que desprecia la escultura? El monje, sin darse demasiada cuenta de ello, ha encontrado inmediatamente las palabras para convencer a Miguel Ángel: *Usted le superará en gloria si acepta, porque triunfará donde él ha fracasado y dará al mundo un monumento sin par, como su David.*

COMMENTAIRE DE LA TRADUCTION

1 Assis dans les souffles de l'Adriatique, dans un bateau sur l'Adriatique, Michel-Ange regrette.

Sentado en los vientos del Adriático, en un barco sobre el Adriático, Miguel Ángel se arrepiente.

De nombreux candidats ont éprouvé des difficultés à traduire la préposition « Assis dans les souffles », « dans un bateau ». « Bajo los vientos », « sobre los vientos», « sentado a », « en medio », « entre », constituaient des solécismes.

Comme indiqué en préambule, la traduction du nom propre « Michel-Ange » a constitué ici une réelle difficulté pour beaucoup, et révélé des lacunes culturelles surprenantes à ce niveau. Le refus de traduction (« Michel-Ange ») ainsi que les fautes comme « Michel Ángelo » ont été lourdement sanctionnées. L'omission de l'accent de « Ángel » a également été pénalisée.

Une lecture serrée et rigoureuse du texte faisait apparaître que Michel-Ange regrettait de s'être engagé dans cette aventure. Aussi l'utilisation du verbe « arrepentirse » s'imposait-elle ici. « Lamentar », « añorar », « echar de menos », « tener remordimientos »… dénotaient une erreur d'interprétation grave ainsi qu'une méconnaissance des nuances de la langue.

« El soplo », « la racha », « las brisas » ont été considérés comme de légers faux-sens

2 Son estomac se tord, ses oreilles bourdonnent, il a peur.

Se le revuelve/ retuerce el estómago, le zumban los oídos, tiene miedo

La traduction de l'expression « son estomac se tord » a donné lieu à de nombreuses impropriétés lexicales (« las tripas »…). La construction pronominale des verbes « retorcérsele ou revolvérsele a uno » a également posé des difficultés dans ce passage. L'utilisation du possessif « su estómago se retuerce/ se revuelve » a été sanctionnée. Outre les problèmes de construction, nous avons également relevé de nombreux non-sens : « le tuercen las tripas », « se le doblan las tripas »…

Le verbe « zumbar » (« Producir ruido o sonido continuado y bronco, como el que se produce a veces dentro de los mismos oídos », RAE) s'avérait ici la seule possibilité de traduction des bourdonnements ressentis par Michel-Ange dans les oreilles, que l'on ne pouvait aucunement rendre par « orejas » comme trop de candidats l'ont proposé. Nous avons très lourdement sanctionné les trop nombreux non-sens « remolinan sus oídos », « molestan sus orejas », « avispean sus orejas »…

3 C'est la vengeance divine, cette tempête.

La (mismísima) venganza divina es esta tempestad/ este temporal.

La double présence du démonstratif dans la construction française donne une valeur emphatique à cette phrase, que l'antéposition du substantif permet ici de rendre en espagnol.

L'ancrage dans le présent impose l'utilisation du déictique « este »… L'emploi de « aquel / aquella » notamment, traduisant une incompréhension du passage a été sanctionné.

Les termes « la tempestad », « el temporal » pouvaient être indistinctement utilisés pour traduire cette tempête sur l'Adriatique.

4 Au large de Raguse, puis devant la Morée, il a en tête la phrase de Saint Paul :

A la altura de Ragusa/ frente a la costa de Ragusa , después/ luego delante de/ ante la Morea, tiene en la mente / resuena en su cabeza la frase de San Pablo :

La traduction des toponymes « Ragusa » et « Morea » a été valorisée par le jury, et la non-traduction de Saint Paul révélant une lacune culturelle a été pénalisée.

Nous avons bien entendu retenu l'expression « a la altura de » (RAE : en las inmediaciones, al mismo nivel, « el barco naufragó a la altura del puerto »), pour traduire « au large de », mais également accepté « frente a la costa de »… Cette traduction a cependant posé de nombreuses difficultés aux candidats, et « a orillas de », « más allá de », « a lo largo de », « cerca de » n'étaient pas recevables ici… « En el alta mar de Ragusa », « mar adentro de Ragusa » fréquemment rencontrés ont été lourdement sanctionnés.

« Ocurrírsele » ou « venir a la mente » pour « Tener en la mente »/ « resonar en la cabeza », s'avéraient de légères imprécisions par rapport au texte de référence.

5 « pour apprendre à prier il faut aller sur la mer », et la comprend.

« para aprender a orar/ rezar, hay que entrar en la mar/ hay que hacerse a la mar / viajar por el mar», y la entiende.

La phrase de Saint Paul, également reprise par l'Archiprêtre de Hita, « Si queredes aprehender a orar, entra en la mar », pouvait être rendue de multiples façons et nous avons accepté « entrar en », « hacerse a », « viajar por », « salir al/ a la ». « Ir al mar » constituait ici un contresens et l'emploi erroné des prépositions (« ir en el mar », « ir encima del mar »), a terni de nombreuses traductions.

6 L'immensité de la plaine marine l'effraie.

La inmensidad de la llanura marina le asusta/ sobrecoge/ espanta.

Ce segment ne posait pas de difficulté de traduction particulière. Nous avons accepté « asustar », « sobrecoger », « espantar », « atemorizar », pour « effrayer ».

Les adjectifs « marina » et « marítima » pouvaient être indistinctement utilisés, mais « marinera » constituait un faux-sens.

7 Les mousses parlent un affreux patois nasillard qu'il n'entend qu'à moitié.

Los grumetes hablan una espantosa/ horrible jerga gangosa que sólo entiende a medias.

Il fallait ici maîtriser le lexique de base pour identifier les jeunes marins apprentis qui entouraient Michel-Ange à cet instant. La méconnaissance surprenante à ce niveau de ce terme et de la réalité qu'il recouvre a donné lieu à un nombre incalculable d'approximations «joven marinero », « ayudante marinero », « los mozos », jusqu'à des non-sens inadmissibles « los musgos », « las espumas »… manifestant ainsi un réel manque de recul sur le texte.

Le patois fait ici référence au parler propre à ces mousses que Michel-Ange a du mal à comprendre. Il fallait par conséquent employer le terme « jerga » et le verbe « entender ». Le recours au verbe « oír » s'avérait une grossière erreur de traduction.

« Espantoso », « horroroso », « horrible » ont été acceptés pour l'adjectif « affreux ».

L'adjectif « nasillard » a été rendu par les meilleurs par son équivalent « gangoso ». En revanche, traduit par des expressions des plus fantaisistes : « un dialecto nasal », « que sale de la nariz », « que suena a nariz », « como por la nariz »… il a été lourdement sanctionné.

La locution adverbiale « a medias » qui détermine le verbe qui la précède a souvent été mal traduite ; « así así », « un poco », voire « a mitad » ont été ici pénalisés.

8 Il a quitté Florence le 1er mai pour s'embarquer à Ancône, après six jours d'hésitation.
Salió / partió de Florencia el 1° de mayo para embarcarse en Ancona después de/ tras seis días de indecisión/ vacilaciones.
Le récit exprime ici une action achevée, sans rapport avec le présent et située dans une période de temps révolue. Par conséquent, l'emploi du passé simple s'imposait en espagnol.
La non-traduction du toponyme « Florence » a été sanctionnée comme une lacune culturelle.
Rappelons que pour dire la date on emploie les numéraux cardinaux, sauf pour le premier jour du mois où l'emploi de *primero* etait traditionnellement de rigueur. Par conséquent, si *Primero* était bien entendu accepté ici, le cardinal *uno* l'était également.
Enfin, nous avons lourdement sanctionné les candidats qui ont appliqué la règle de l'apocope sur *primero* malgré la présence de la préposition *de* devant le substantif.
La préposition *tras* dans sa valeur de localisation temporelle a été également acceptée pour *después de.*
9 Les franciscains sont revenus à trois reprises
Los franciscanos volvieron tres veces / en tres ocasiones
Ce segment ne présentait pas de difficulté particulière. Nous rappelons uniquement aux candidats que la plus grande rigueur est nécessaire et que les gloses (« vinieron *a verle* »), les rajouts (« tres veces *seguidas* ») sont pénalisés.
10 à trois reprises il les a renvoyés en leur demandant d'attendre encore.
tres veces/ en tres ocasiones les despidió/ los despachó pidiéndoles que esperasen/ esperaran aún/ todavía.
Les verbes « despachar » et « despedir » pouvaient être utilisés pour « renvoyer », mais le verbe « echar » constituait ici un contresens.
Il nous faut rappeler que l'emploi de *que* et du subjonctif sont nécessaires pour dire l'ordre et la prière dans le discours indirect. Par conséquent, l'emploi de la préposition *de* avec le verbe « pedir » a été lourdement sanctionné.
La concordance des temps qui s'imposait ici a été très souvent négligée !
A noter que la confusion *pedir/ preguntar* s'avère une faute de traduction lourde à ce niveau.
Rappelons enfin que *aún* avec l'accent écrit et *todavía* traduisent indistinctement l'adverbe français *encore*. Cependant trop de candidats ont utilisé *aun* sans accent écrit qui exprime un renchérissement ou une nuance concessive !
11Il a lu et relu la lettre du sultan,
Leyó y releyó/ volvió a leer la carta del sultán,
Ce segment ne posait pas de difficulté particulière. Nous avons accepté *releer/ volver a leer/ leer de nuevo,* mais considéré comme une légère imprécision *leer una y otra vez*
A signaler les confusions lexicales surprenantes *la carta/ la letra,* et les nombreux barbarismes lexicaux pour *el sultán.*
12 en espérant qu'un signe du pape mette entre-temps fin à ses incertitudes.
esperando que entretanto una señal del papa pusiera fin a sus incertidumbres.
L'adverbe *entre-temps* était à traduire par son équivalent espagnol *entretanto* ou par la locution adverbiale *entre tanto.* « Mientras estaba esperando » a été lourdement sanctionné.
Nous avons accepté *un signo* pour *una señal* ainsi que *dar fin, terminar con, acabar con* pour *poner fin,* mais nous avons pénalisé *poner un fin,* et davantage *poner un final.*
Á noter que l'ajout de l'accent *papá* aboutissait à un faux-sens surprenant à ce niveau.

13 Jules II devait être trop occupé avec sa basilique et ses préparatifs d'une nouvelle guerre.

Julio II debía de estar/ estaría demasiado ocupado/ atareado con su basílica y los preparativos de una nueva guerra.
La non-traduction du patronyme « Jules II » a été considérée comme une lacune culturelle.
La conjecture et la probabilité pouvaient être rendues par *deber de,* ou dans cette expression au passé par le conditionnel qui envisage la conjecture et/ou la probabilité au niveau de l'action relatée. A signaler cependant les nombreuses confusions relevées avec l'emploi du verbe *deber* qui exprime une obligation, ou de la locution *haber de* qui exprime une obligation atténuée ou une intention, et la locution *deber de* qui exprime normalement la conjecture et la probabilité.

14 Après tout, servir le sultan de Constantinople,

Después de todo/ a fin de cuentas, servir al sultán de Constantinopla,
Nous avons accepté également *finalmente, al fin y al cabo* mais l'emploi de la locution prépositive *a pesar de todo,* constituait une erreur d'interprétation du texte et aboutissait à un contresens.
Nous avons accepté l'expression *ponerse al servicio* pour *servir.*
À noter les nombreux barbarismes relevés dans la traduction du toponyme « Constantinople », dont la non-traduction a été sanctionnée comme une lacune culturelle.

15 voilà une belle revanche sur le pontife belliqueux qui l'a fait jeter dehors comme un indigent.

esa era/ Esa sí que era/ he ahí una bella revancha sobre el pontífice belicoso que le hizo echar/ arrojar a la calle como a un indigente/ menesteroso.
Comme expliqué par ailleurs, *voilà* ayant ici la valeur de *voici* nous avons accepté l'emploi des démonstratifs *esta* et *esa* ainsi que la construction *he aquí.* Mais le recours à *aquí tiene* constituait une lourde erreur de focalisation.
L'adjectif *belle* exprime ici l'excellence de la revanche envisagée.
Le pronom relatif sujet *que* s'imposait ici, et le recours par de nombreux candidats au pronom relatif *quien,* s'avérait un solécisme grave.
Cette référence à un épisode survenu dans un temps révolu, imposait ici l'emploi du passé simple.
La préposition **a** devait être utilisée devant le complément d'objet direct désignant une personne déterminée, et son omission a été lourdement pénalisée.
Il nous faut signaler les nombreux barbarismes relevés dans la traduction des termes somme toute de registre courant « pontife » et « belliqueux ».

16 Et la somme offerte par le Grand Turc est faramineuse.

Y la suma/ cantidad ofrecida por el Gran Turco es descomunal/ extraordinaria.
Les termes *cantidad* (« porción de una magnitud » RAE) et *la suma* pouvaient être indistinctement utilisés. Nous avons également accepté *prodigiosa, desmesurada* pour *faramineuse,* mais considéré comme des erreurs de registre le recours à *un dineral, tremenda suma* ou encore *enormísima.*

17 L'équivalent de cinquante mille ducats,

El equivalente a cincuenta mil ducados,
L'adjectif « equivalente » peut être suivi des prépositions **a** ou **de** pour introduire un complément. Nous avons également accepté les constructions avec les verbes *equivaler* ou *corresponder.* Mais nous avons lourdement pénalisé *lo mismo que cincuenta* ou *la equivalencia de.*
À signaler les nombreux barbarismes lexicaux relevés dans la traduction de *ducats.*

18 soit cinq fois plus que le pape l'a payé pour deux ans de travail.

o sea/ esto es cinco veces más de lo que el papa le pagó por dos años de trabajo.

Dans la subordonnée de comparaison lorsque le deuxième terme de la comparaison est comme ici un verbe conjugué à une forme personnelle, on devra employer *más de lo que*… la construction *más que,* maintes fois relevée a par conséquent été pénalisée.
Comme nous l'avons exprimé à de multiples reprises, les candidats doivent faire preuve de la plus grande précision… or, l'omission du pronom complément *le* a été fréquente.
Le recours à la préposition *por* s'imposait ici pour exprimer l'idée d'échange, et l'utilisation de *para* s'avérait un solécisme.
Nous avons également accepté *labor* pour *trabajo.*

19 Un mois. C'est tout ce que demande Bayazid.
Un mes. Es todo lo que/ cuanto pide Bayazid.
Ce segment ne posait pas de difficultés particulières.
Nous avons cependant relevé de nombreuses erreurs dans la construction de la tournure *todo lo que/ todo cuanto,* et l'omission de *todo* a été fréquente.
L'ajout du pronom personnel complément *le,* s'avérait ici un contresens.

20 Un mois pour projeter, dessiner, et débuter le chantier d'un pont entre Constantinople et Péra, faubourg septentrional.
Un mes para proyectar/ planear, dibujar, y comenzar/ empezar/ iniciar la obra de un puente entre Constantinopla y Pera, arrabal septentrional.
Le *faubourg* renvoie ici au quartier extérieur à la ville et nous l'avons traduit par *el arrabal* (« barrio fuera del recinto de la población a la que pertenece » RAE). Nous avons légèrement pénalisé l'emploi de *suburbio* (« barrio o núcleo de población situado en las afueras de una ciudad o en su periferia, especialmente el que constituye una zona pobre ajena a la ciudad » RAE), qui ajoute une notion de pauvreté non pertinente ici.

21 Un pont pour traverser ce que l'on appelle la Corne d'Or, le *Khrusokeras* des Byzantins.
Un puente para cruzar/ atravesar lo que llaman el Cuerno de Oro, el *Khrusakeras* de los bizantinos.
Les verbes *cruzar* et *atravesar* pouvaient être ici indistinctement utilisés (RAE : atravesar : « pasar cruzando de una parte a otra »).
Nous avons relevé de nombreux barbarismes dans la traduction de *la Corne d'Or*. Rappelons qu'il s'agit ici de l'estuaire qui se jette dans le Bosphore à Istanbul. C'est à cet emplacement qu'a été aménagée la ville de Byzance.
Une lecture attentive du texte permettait de saisir que le narrateur ne connaissait pas les lieux dont il est question ici. Par conséquent, le recours au pronom personnel indéfini de la troisième personne du singulier « uno », ou la traduction par la première personne du pluriel constituait bien entendu une erreur de focalisation. Seul le recours à la troisième personne du pluriel était ici possible.
L'utilisation du verbe *soler* constituait un rajout légèrement pénalisé.
Nous rappellerons ici que contrairement au français, en espagnol *Byzantin* devait s'écrire avec une minuscule (RAE : « en español los gentilicios se escriben con minúscula inicial. »). Nous avons par conséquent légèrement pénalisé l'utilisation de la majuscule pour *bizantinos.*

22 Un pont au milieu du port d'Istanbul. Un ouvrage de plus de neuf cents pieds de long.
Un puente en medio del puerto de Estambul. Una obra (de fábrica/ ingeniería) de más de novecientos pies de longitud/ largo.
Nous avons relevé de nombreux barbarismes dans la traduction de *Istanbul…* dont la non-traduction a été sanctionnée comme une lacune culturelle.

Nous avons constaté de nombreuses erreurs de construction de la locution prépositive *en medio de,* et nous avons sanctionné *al medio de, en medio a…*, *etc.*
L'omission de l'accent sur l'adverbe *más* a été sanctionnée comme un solécisme.
Nous tenons à signaler les barbarismes lexicaux sur *novecientos* inadmissibles à ce niveau.

23 Michel-Ange a mollement essayé de persuader les franciscains qu'il n'était pas qualifié.
Miguel Ángel intentó/ trató de/ débilmente/ tibiamente persuadir a los franciscanos de que no estaba cualificado/ calificado/ capacitado.
Nous avons également accepté ici *sin empeño, sin voluntad, sin convicción,* mais sanctionné l'emploi de *sin mucha energía, blandamente, apaciblemente…*
Cualificado et *calificado* peuvent être indistinctement utilisés (RAE : « trabajador especialmente preparado para una tarea determinada. »). Nous avons également accepté *capacitado.*
L'emploi de *estar* s'imposait ici pour sa valeur circonstancielle, et l'utilisation de *ser* a été lourdement sanctionnée.

24 Si le sultan vous a choisi, c'est que vous l'êtes, maître, ont-ils répondu.
Si el sultán le ha elegido, es que/ porque lo está, maestro, contestaron/ respondieron.
Nous avons relevé de nombreuses erreurs de focalisation dans la traduction du pronom personnel, ainsi que dans la reprise de l'auxiliaire *être* qui était le même que celui du segment précédent.
Compte-tenu du contexte du récit, et lorsque cela était réalisé avec cohérence nous avons accepté *le voseo reverencial* tel que défini par la RAE : « Consiste en el uso de *vos* para dirigirse con especial reverencia a la segunda persona gramatical, tanto del singular como del plural. Esta fórmula de tratamiento de tono elevado, común en épocas pasadas sólo se emplea hoy con algunos grados y títulos, en actos solemnes, o en textos literarios que reflejan el lenguaje de otras épocas. *Vos* es la forma de sujeto (*vos decís)* y de término de preposición (*a vos digo).* El verbo va siempre en segunda persona del plural, aunque nos dirijamos a un solo interlocutor. Como posesivo se emplea la forma *vuestro*.»
Bedel précise que cette forme exige l'emploi éventuellement du pronom C.O.I atone correspondant *os.*
À noter que la construction emphatique ne pouvait pas être rendue par la conditionnelle *de + infinitif,* comme l'ont proposé certains candidats, et que cette forme aboutissait à un contresens.
25 Et si votre dessin ne convient pas au Grand Turc, il le refusera,
Y si su diseño no le conviene al Gran Turco, lo rechazará/ rehusará,
Le substantif *diseño* s'imposait ici (RAE : « traza o delineación de una figura. Proyecto, plan. Ex : un diseño urbanístico »), et nous avons pénalisé l'emploi de *dibujo, planes, esquema…*
Nous avons également accepté *satisfacer,* ainsi que l'omission du pronom complément *no conviene.*
Enfin si *rechazar/ rehusar* étaient ici équivalents, *negar* a été sanctionné.
A signaler le trop grand nombre de candidats à ce niveau qui commettent des erreurs sur l'accentuation des terminaisons du futur.
26 tout comme il a déjà refusé celui de Léonard de Vinci.
tal y como/ tal como/ del mismo modo que ya rehusó/ rechazó el de Leonardo da Vinci.
Une analyse nuancée du passage montrait ici que la locution exprimait autant la comparaison que la manière. C'est la raison pour laquelle nous avons accepté ici *tal como, así como, del mismo modo que*, mais sanctionné les nombreuses fautes de construction (*igual como, tan como,…*).

Ce refus du Grand Turc, réalisé dans un temps révolu, imposait ici l'utilisation du passé simple. Nous avons sanctionné la fréquente omission de l'adverbe *ya.*
Comme dans les segments précédents, nous attendions la traduction du patronyme *Leonardo da Vinci,* et sa non-traduction a été sanctionnée comme une lacune culturelle. Nous avons également relevé de nombreuses erreurs dans les copies des candidats qui s'efforçaient de proposer une traduction (*Leonardo de Vinci)*.

27 Léonard ? Passer après Léonard de Vinci ? Après ce lourdaud qui méprise la sculpture ?
¿Leonardo ? ¿pasar después de Leonardo da Vinci? ¿Después de ese zoquete/ paleto/ zafio que desprecia la escultura?
La seule difficulté était ici la traduction de *lourdaud* pour qualifier Léonard de Vinci, et nous avons accepté tous les termes qui pouvaient qualifier une personne rustre, lourde au physique et au moral : *zoquete, paleto, zafio,* mais pénalisé tous les faux-sens (*bobalicón, grosero, ignorante, incapaz…*), les gloses (*hombre sin sensibilidad),* ainsi que les nombreux barbarismes lexicaux.
Nous avons accepté la locution prépositive *detrás de* ainsi que la préposition *tras.*
L'utilisation du déictique *aquel* constituait une grave erreur de focalisation.

28 Le moine, sans trop s'en rendre compte, a immédiatement trouvé les mots pour convaincre Michel Ange :
El monje, sin darse demasiada cuenta de ello/ sin ser del todo consciente de ello, ha encontrado inmediatamente las palabras para convencer a Miguel Ángel:
Nous avons accepté *demasiado* construit comme un adjectif s'accordant en genre et en nombre (*sin darse demasiada cuenta*), ou comme un adverbe antéposé ou postposé à la locution verbale et restant à ce titre invariable (*sin demasiado darse cuenta/ sin darse cuenta demasiado*). Les accords intempestifs (*sin demasiada darse cuenta/ sin darse cuenta demasiada/ sin darse demasiado cuenta*) ont été sanctionnés.
L'omission du pronom personnel neutre *ello* a souvent été constatée et pénalisée.
El monje était ici le terme le plus approprié pour *le moine,* et nous avons pénalisé à des degrés divers *el fraile, el cura, el sacerdote, el canónigo, el obispo…* voire *la monja* qui a également été relevé…

29 *Vous le dépasserez en gloire si vous acceptez, car vous réussirez là où il a échoué,*
Usted le superará/ sobrepasará en gloria si acepta, porque/ puesto que triunfará donde él ha fracasado,
Nous avons accepté *adelantar* pour *dépasser.*
Le verbe *réussir* devait être rendu par *triunfar,* et nous avons pénalisé *aprobar, conseguir, alcanzar, hacerlo bien, hallar el éxito…*
La traduction du verbe *échouer* a également posé de nombreux problèmes et nous avons sanctionné *suspender, tropezar…*
Nous avons pénalisé toutes les constructions intransitives avec des verbes transitifs.
30 *et donnerez au monde un monument sans pareil, comme votre David.*
y dará al mundo un monumento sin igual/ sin par, como su David.
Nous avons accepté *ofrecer,* mais légèrement pénalisé *entregar.*
Les constructions *sin semejante/ sin otro similar* ou encore *sin parecido* n'ont pas été acceptées pour traduire *sans pareil.*
Enfin l'emploi du possessif *vuestro* en lieu et place de *su,* a été lourdement sanctionné. (sauf lorsque les candidats avaient fait le choix du *voseo* précédemment présenté, et en proposaient une construction cohérente)

ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

****

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ÉCRITE DE TRADUCTION : VERSION

Rapport établi par Mme Amélie Piel

Avant d'entrer dans le détail de la version de cette année, le jury voudrait que les candidats qui liront ces lignes se posent la question de l'intérêt d'une réflexion sur l'activité de traduction dans le cadre d'un concours comme celui de l'agrégation interne.

Cet exercice est, avant toute chose, censé permettre d'évaluer un niveau linguistique de compréhension et d'expression chez le candidat au concours et répond donc à des besoins différents de la traduction dite « commerciale ». Ainsi, si traduction professionnelle et traduction universitaire ont tout à fait à voir d'un point de vue linguistique, la traduction universitaire correspond assez nettement à la position « sourciste » (le texte original est « sacré » et l'exercice de traduction tend à en rendre compte le plus strictement possible) alors que la position des traductions commerciales est « cibliste » (on y prendra en particulier en compte le système culturel d'accueil et les valeurs des destinataires). Dans les épreuves de thème et version de l'agrégation interne donc, la *doxa* en matière de traduction peut être lue dans les rapports précédents et notre but ici n'est pas d'entretenir la fiction d'un jury omniscient et infaillible, jugeant d'une position élevée que le candidat doit viser sans avoir la présomption d'imaginer pouvoir l'atteindre. Nous nous contenterons de rappeler que ce qui est le plus souvent retenu comme différence notable entre la traduction « professionnelle » et l'exercice de thème ou de version des concours de recrutement est la nécessité implicite pour le second de rester au plus près du texte, puisqu'il s'agit avant toute chose d'un « exercice linguistique ». Dans une perspective de concours, le candidat a généralement intérêt à opter pour une stratégie de prudence et s'assurer que le correcteur comprendra ce qu'il a voulu faire ; or prudence n'est certainement pas mère de créativité.

L'équivalence entre le texte source et le texte cible est une affaire de degré et à ce titre, le candidat doit savoir comment réagir lorsqu'il se trouve face à un problème de compréhension du texte source ou lorsqu'il ignore l'expression équivalente pour un mot ou un syntagme dans la langue cible. Il s'agit-là d'un problème auquel tout traducteur est confronté, parce que ses compétences linguistiques ne sont jamais exhaustives, mais aussi parce que l'idiosyncrasie des deux langues, qui découpent différemment le monde, peut conduire à de véritables difficultés de traduction. En tout état de cause, la stratégie la plus efficace n'est pas de contourner l'obstacle ou d'éviter de traduire. Il revient alors au traducteur de se servir du contexte pour approcher le sens du mot inconnu afin d'éviter de produire une traduction incohérente (contresens, non-sens), pour choisir un hyperonyme ou un hyponyme (terme de plus grande ou de plus petite extension que le mot que l'on cherche à traduire) ou tout au moins un terme sémantiquement proche afin de ne commettre qu'un faux-sens ou une inexactitude.

Ces stratégies nécessitent une lecture approfondie du texte à traduire, mais aussi des réflexes de traduction qui ne s'acquièrent que par une pratique régulière de cette activité, pratique qui se devra d'être accompagnée de la fréquentation régulière de dictionnaires unilingues des deux langues.

Plus préoccupants dans le cadre d'un concours comme l'agrégation interne sont les

problèmes liés à une maîtrise parfois approximative du français. Une telle maîtrise ne peut s'acquérir ou s'améliorer que par une lecture régulière et assidue. Les qualités d'écriture, y compris la clarté et la concision, se développent au contact d'une prose de qualité et aller chercher une telle prose chez certains auteurs littéraires ne paraît pas une mauvaise idée. En tout état de cause, le candidat a tout intérêt à soigner particulièrement cet aspect de sa traduction qui n'échappera pas à l'œil attentif des correcteurs: correspondent à ce groupe les fautes d'orthographe (accents, etc.), de morphologie (conjugaison, genre, nombre...) et de syntaxe (régime prépositionnel, accord, choix des temps ou des modes...), pouvant donner lieu à des barbarismes ou à des solécismes.

Venons-en maintenant au texte proposé cette année et à sa traduction. Écrit dans une prose assez claire, il n'exigeait des candidats que la maîtrise d'un lexique standard même dans la partie dialoguée (*Anonadado, dar tumbos, tropezar, feligrés, arreciar, los copos, la petición, la imposición, los callos, amainar, vacilante*). Néanmoins, il supposait une maîtrise assez fine des registres de langue pour cette seconde partie puisqu'il offrait quelques tournures idiomatiques qui demandaient une bonne connaissance des deux langues (*el precio se le antojaba excesivo, le despejaron la mente, no anda descaminado, a ver esos callos*).

Anonadado y con una expresión de angustia similar a la del Cristo que presidía el santuario Anthony Whitelands ganó la calle dando tumbos y tropezando con el flujo incesante de feligreses.

Abasourdi et portant sur son visage une angoisse comparable à celle du Christ qui trônait dans l'église, Anthony Whitelands regagna la rue en titubant et en se heurtant au flux incessant des fidèles.

Anonadado alliant les sèmes de forte surprise et d'anéantissement consécutif, le jury a accepté toute traduction présentant l'un de ces deux sèmes (*anéanti, ahuri, accablé, atterré, abattu, stupéfait, ébahi*). En revanche, *étonné* ne marquait pas une assez grande surprise et *très étonné* était maladroit.

Dar tumbos signifie *tituber*. Le jury a également accepté *cahin-caha. Tant bien que mal* ou *péniblement* étaient des faux sens.

Tropezar con qui signifie *se heurter à* pouvait à la rigueur être traduit par *se cogner dans* mais il fallait veiller à ce que le régime prépositionnel choisi dans la traduction soit en accord avec la traduction de *flujo* (*flux, flot*). Le jury a donc rejeté les traductions *trébucher sur le flux, se heurter dans le flux.* Le terme *flopée* a été pénalisé parce qu'il était inadapté du point de vue du registre.

Enfin le jury rappelle que *los feligreses* sont *les paroissiens* ou *les fidèles*.

Fuera arreciaba la nevada y al dejar el atrio le envolvió un remolino de gruesos copos cuya profusión y blancura parecía sumir el resto del mundo en una impenetrable oscuridad.

Dehors, la tempête de neige faisait rage et en quittant le parvis, un tourbillon de gros flocons dont la profusion et la blancheur semblaient plonger le reste du monde dans une impénétrable obscurité l'enveloppa.

Arreciar signifie *gagner en intensité*. La traduction par *redoubler* était donc tout à fait appropriée pour parler de la *tempête de neige (la nevada).* Les candidats qui optaient pour la légère imprécision en traduisant par *la neige* pouvaient rendre *arreciar* par *tomber dru.* En revanche, *abonder* était un faux sens et *tomber à gros flocons* était maladroit à cause de la répétition du mot *flocon*. Nous rappellerons également que la neige tombe en *flocons* et non en *copeaux* comme nous avons pu le lire dans certaines traductions pour traduire *copos*.

El atrio renvoie au *parvis* de l'église et non à *une cour* ou à *un atrium*.

Mais les deux points les plus problématiques de cette phrase relevaient de la syntaxe. En effet, il fallait veiller à accorder au pluriel le verbe traduisant *parecía* puisqu'il avait deux sujets coordonnés (*profusion y blancheur*). En outre, l'inversion du sujet *le envolvió un remolino* ne pouvait pas être rendue à l'identique en français, ce qui supposait de veiller à conserver la proximité de la relative et de son antécédent (*gros flocons)*. Deux solutions ont été validées par le jury : le recours à une tournure passive (*il fut enveloppé par un tourbillon de gros flocons dont…)* ou le report du verbe en fin de phrase.

Este fenómeno le pareció adecuado a su ánimo, en el que se librara una violenta batalla.
Ce phénomène lui parut correspondre à l'état de son âme dans laquelle se livrait une violente bataille.
Le principal problème de cette phrase résidait dans la traduction de *ánimo* qui, dans ce contexte, ne pouvait pas se traduire par le mot composé *état d'âme* même si c'est là sa traduction la plus fréquente, à cause de la relative qui suivait. En effet, *état d'âme* ne peut en aucun cas être envisagé comme un contenant, même abstrait, dans lequel une bataille se livrerait. En revanche, *âme* est apte à dire un contenant. Il fallait donc refuser la composition du mot et c'est ce que le jury a proposé avec *l'état de son âme.* En ce qui concerne la traduction du subjonctif imparfait *librara*, si techniquement il peut se traduire par du plus-que-parfait ou du conditionnel en français, le poids du contexte nous a poussé à choisir un imparfait. En effet, la principale suppose que l'âme d'Anthony Whitelands est troublée (ce qui est incompatible avec le conditionnel) mais la phrase suivante, rédigée à l'imparfait, empêche toute lecture perfective propre à un plus-que-parfait.

Tan pronto su voluntad se sometía a la desconcertante petición de Paquita como se rebelaba contra aquella cruel imposición.
Sitôt sa volonté se pliait-elle à la déconcertante demande de Paquita, qu'elle se rebellait contre une si cruelle contrainte.
D'un point de vue lexical, il fallait prendre garde au faux ami *la petición* étant évidemment *la demande* et non *la pétition.* Quant à la syntaxe, il convenait de ne pas se contenter de la traduction par une corrélative de type *tantôt… tantôt,* mais bien de rendre la valeur d'immédiateté produite par *tan pronto* par une tournure du type *sitôt… que.* En outre, la structure étant *Tan pronto X como Y*, il convenait de garder le même sujet grammatical pour les verbes X et Y. La traduction par *sitôt sa volonté… qu'il…* a donc été sanctionnée. La tournure intensive *sa volonté se soumettait si rapidement qu'elle se rebellait* était un contresens.

Ciertamente, la intrepidez con que ella se había ofrecido tácitamente pero sin reservas avivaba sus deseos, pero el precio se le antojaba excesivo.
Bien sûr, l'intrépidité avec laquelle elle s'était offerte, tacitement mais sans réserve, aiguisait son désir, mais le prix lui semblait trop cher à payer.
L'adverbe *ciertamente* pouvait se traduire par *bien sûr, évidemment, certes* mais *c'est sûr, certainement* étaient des faux sens. Si *avivar* pouvait être rendu par *aviver son désir* (ou *ses désirs*) aussi bien que par *attiser*, le verbe *raviver* supposait une itération de l'opération qui n'était nullement signalée dans le texte de départ.
En ce qui concerne le lexique, l'expression *antojársele algo a alguien* renvoyait à un jugement effectué par le personnage et non à un souhait.

¿Había de renunciar al reconocimiento mundial precisamente cuando lo tenía al alcance de la mano?
Devait-il renoncer à la renommée internationale juste au moment où elle était à portée de

main ?
Ce segment ne semblait pas poser de problème, à condition que l'on remarque que l'obligation de cette phrase interrogative était personnelle. Le jury a donc accepté toute traduction personnelle *devait-il renoncer, fallait-il qu'il renonce, allait-il renoncer* mais a sanctionné les structures impersonnelles du type *Fallait-il renoncer.*
La collocation *al alcance de la mano* pouvait se dire *à portée de main, à sa portée, à portée de la main* mais pas *à portée de sa main.*

¡Y para colmo, sin darle ninguna explicación, apelando únicamente a su debilidad! ¡Imposible!
Et qui plus est, sans qu'on lui donne aucune explication, en ne jouant que sur sa faiblesse ? Impossible !
L'expression *para colmo* pouvait trouver plusieurs équivalents acceptables. On aura pensé à *qui plus est, par dessus le marché, pour couronner le tout*. Dans la traduction de *para colmo, pour comble de malheur* et *pour comble de tout* étaient maladroits, quant à *pour comble*, il s'agissait d'un hispanisme fortement sanctionné. En outre, il fallait expliciter le sujet du verbe *donner* dans la traduction de *sin darle ninguna explicación* faute de quoi le sujet de cette phrase était le même que celui de la phrase précédente. Il fallait donc traduire *sans qu'elle lui donne* ou *sans qu'on lui donne.* Enfin, le verbe *apelar* pouvait ici se traduire par *miser sur, jouer sur ;* mais *utiliser, recourir à, en appeler à, faire appel à* et *comptant sur* étaient autant de faux-sens.

El frío y la nieve le despejaron la mente, al menos para comprender que no podía seguir bajo la tormenta, hablando a solas como un demente.
Le froid et la neige lui éclaircirent l'esprit, au moins assez pour comprendre qu'il ne pouvait rester dans la tempête, à parler tout seul comme un fou.
L'expression *le despejaron la mente* a posé de nombreux problèmes de traduction aux candidats qui auraient pu penser à des expressions du type *lui éclaircirent les idées, lui firent reprendre ses esprits, lui réveillèrent les sens, le firent redescendre sur terre*. *Eclairer les pensées* est maladroit car ce n'est pas une expression lexicalisée, pire encore était la création *dégager l'esprit*.
Il fallait veiller à ne pas commettre de contre-sens dans la traduction de *seguir bajo la tormenta, hablando a solas.* La virgule invitait à ne pas comprendre cette phrase comme la périphrase *seguir + gérondif* mais comme le verbe *seguir* suivi d'un gérondif exprimant la manière. Et si l'on peut *rester sous la pluie,* on reste *dans la tempête*. La traduction de cette préposition a posé problème à de nombreux candidats.

Todavía fuera de sí, entró en una taberna cercana, se sentó en un taburete y pidió un vaso de vino que le hiciera entrar en calor. El tabernero le preguntó si quería comer algo.
Il entra dans une taverne voisine sans avoir encore recouvré ses esprits, s'assit sur un tabouret et commanda un verre de vin pour se réchauffer. Le patron lui demanda s'il voulait manger quelque chose.
L'expression *fuera de sí* a été sujette à de nombreux contre-sens lorsqu'elle a été traduite par *hors de lui*. Elle signifie *sans avoir recouvré ses esprits, dans un état second, tout retourné. La taberna* étant un endroit où l'on boit et mange, la traduction par *auberge* (qui fournit gîte et couvert) a été rejetée par le jury. Tout comme *bistrot* et *café*, trop connotés. Pour rendre *taberna cercana*, le calque *taverne proche* était maladroit. Tout aussi maladroite était la traduction par *une taverne à proximité.* En ce qui concerne *la taverne la plus proche*, il

s'agissait d'un contre-sens. On préfèrera en français *une taverne toute proche* ou *une taverne qui se trouvait à proximité.*
L'emploi du subjonctif imparfait *hiciera* dans la relative supposait une notion d'hypothèse qui pouvait être rendue en français par *qui puisse le réchauffer, qui le réchaufferait*. L'emploi de l'indicatif (*qui le réchauffa, qui le réchauffait*) était ici un contre-sens, moins grave toutefois que la traduction par *qui lui donna chaud.*

–Mi suegra hace unos callos… ¿cómo le diría?
– Ma belle-mère fait de ces tripes… comment vous dire ?
Cette phrase elliptique était évidemment laudative. Le jury a donc préféré la traduction de *unos callos* par le démonstratif *de ces tripes* plutôt que par le simple article défini *des tripes.* Nous ne reviendrons pas sur la traduction de *callos* qui a donné lieu à de nombreuses inventions. Le jury attire l'attention des candidats sur l'importance du registre de langue. Il est peu probable d'entendre un patron de taverne dire *comment vous dirai(s)-je?* Cette maladresse a donc été sanctionnée. Enfin, il est étonnant à ce niveau que certains candidats n'aient pas reconnu le traitement de politesse et aient proposé *comment lui dire?*

Así, entre usted y yo, muchas cosas buenas de esa bruja no se pueden decir, pero ¿cocinar? ¡Como Dios!
Eh bien, de vous à moi, on ne peut pas dire grand chose de bien de cette sorcière, mais pour ce qui est de faire la cuisine, elle a un don du ciel.
Il convenait de prêter attention à l'oralité du discours afin d'éviter l'écueil que constituait le calque de *así* traduit par *ainsi.* Ont été acceptées les tournures très orales *comme ça* et *bon*.
Certains candidats ont essayé de rendre la connotation péjorative de l'ensemble de l'énoncé en sur-traduisant le démonstratif *esa*, proposant des syntagmes du type *cette sacrée sorcière, cette vieille sorcière*. Il s'agit-là d'ajouts sanctionnés car nous rappellerons que le démonstratif à lui seul n'est ni laudatif ni péjoratif. La fin de la phrase, particulièrement elliptique, ne pouvait être traduite par un calque. Il fallait s'écarter un peu de la littéralité, ce que certains candidats ont parfaitement fait en proposant *en ce qui concerne la cuisine, elle se débrouille comme un chef / elle la fait divinement.*

Los callos están que resucitan a un muerto, y usted, si no se ofende, parece que acaba de ver uno.
Ses tripes ressusciteraient un mort, et vous, sans vous offenser, on dirait que vous venez d'en voir un.
Le jury a estimé maladroite la traduction de *los callos* par un article défini et attendait des candidats qu'ils explicitent le renvoi anaphorique. Ont été acceptées les traductions par le possessif *ses tripes* et par le démonstratif *ces tripes-là.* La sur-traduction explicitante *ses tripes sont tellement / si bonnes que* a été légèrement pénalisée. On attendait également des candidats qu'ils proposent une traduction adaptée en ce qui concerne le registre: *ses tripes vous ressuscitent un mort* était donc plus adapté que *ses tripes ressuscitent un mort*. Le verbe ressusciter a d'ailleurs été la source de nombreuses erreurs d'orthographe. Evidemment, le conditionnel était acceptable. La traduction de *si no se ofende* devait aussi être adaptée au registre utilisé par le patron de la taverne. Le jury a accepté : *ne le prenez pas mal, ne vous vexez pas.*

–No anda descaminado –dijo Anthony, encantado de que la charla del tabernero le distrajera de su desazón–.
– Vous n'êtes pas loin du compte, dit Anthony ravi que la conversation de l'aubergiste le tire de son trouble.

Ici encore, l'oralité est importante et marquée par le recours à une expression lexicalisée : *no anda descaminado* qui a posé problème à de nombreux candidats. On pouvait accepter : *vous n'êtes pas loin de la vérité / vous y êtes presque / vous ne croyez pas si bien dire / vous n'avez pas tout à fait tort.* Toute traduction du type *Ne nous égarons pas* était un énorme contre-sens. La traduction de *encantado* par *enchanté* était ici un léger faux-sens. *La desazón* n'est pas *la déraison* ou *le tracas* mais bien *le trouble*. Il s'agissait là de deux contre-sens. La traduction de *distrajera* a également été l'occasion de nombreuses erreurs. Outre le fait que sa traduction par le verbe *distraire* était maladroite, il sa donné lieu à barbarisme (*ravi qu'il le distraye)*, solécisme (*ravi qu'il le distrait)* ou évitement (*ravi de la conversation qui le distrayait).*

A ver esos callos. Y póngame también una ración de jamón, unos calamares a la romana y otro vasito de vino.
Va pour les tripes. Et servez-moi aussi une assiette de jambon, quelques calamars à la romaine et un autre petit verre de vin.
L'expression *a ver esos callos* ne pouvait être traduite mot à mot *a voir ces tripes*. Si *essayons donc ces tripes* était très maladroit, *voyons ces tripes* ou *voyons voir ces tripes* semblaient plus adaptés. La traduction de *ración* a également posé problème, *une portion, une ration* et *une petite assiette* étaient des propositions très maladroites.

Al concluir el almuerzo se sentía mejor. No había tomado ninguna decisión pero la duda había dejado de atormentarle.
Après le repas, il se sentait mieux. Il n'avait pris aucune décision mais le doute avait cessé de le tourmenter.
La traduction de ce segment a semblé problématique. Il convenait de remarquer que c'est une fois le repas terminé qu'Anthony Whitelands se sentait mieux. Toute traduction laissant envisager que le déjeuner n'était pas terminé *(en terminant le repas)* a été sanctionnée. En revanche, le jury a accepté *lorsqu'il eut terminé*. De même, l'auteur choisit sciemment un imparfait, d'aspect imperfectif, pour signaler l'état d'esprit du personnage. Le jury a donc refusé la traduction de *se sentía mejor* par *il se sentit mieux.*

La tormenta amainaba, el viento se había calmado y las calles estaban cubiertas de nieve que crujía bajo los pasos vacilantes del inglés.
La tempête était en train de se calmer, le vent était tombé et les rues étaient couvertes d'une neige qui crissait sous les pas hésitants de l'Anglais.
Ce sont des soucis de vocabulaire qui sont apparus dans cette dernière phrase. Par exemple *crujir* ne saurait se traduire par *craquer* ou *crépiter.* Enfin, le jury rappelle que les gentilices prennent une majuscule en français.

Traduction proposée :

Abasourdi et portant sur son visage une expression d'angoisse comparable à celle du Christ qui trônait dans l'église, Anthony Whitelands regagna la rue en titubant et en se heurtant au flux incessant des fidèles. Dehors, la tempête de neige faisait rage et en quittant le parvis, un tourbillon de gros flocons dont la profusion et la blancheur semblaient plonger le reste du monde dans une impénétrable obscurité l'enveloppa. Ce phénomène lui parut correspondre à l'état de son âme dans laquelle se livrait une violente bataille. Sitôt sa volonté se pliait-elle à la déconcertante demande de Paquita, qu'elle se rebellait contre une si cruelle contrainte. Bien sûr, l'intrépidité avec laquelle elle s'était offerte, tacitement mais sans réserve, aiguisait son désir, mais le prix lui semblait trop cher à payer. Devait-il renoncer à la renommée

internationale juste au moment où elle était à portée de main ? Et qui plus est, sans qu'on lui donne aucune explication, en ne jouant que sur sa faiblesse ? Impossible !
Le froid et la neige lui éclaircirent l'esprit, au moins assez pour comprendre qu'il ne pouvait rester dans la tempête, à parler tout seul comme un fou. Il entra dans une taverne voisine sans avoir encore recouvré ses esprits, il s'assit sur un tabouret et commanda un verre de vin pour se réchauffer. Le patron lui demanda s'il voulait manger quelque chose.
– Ma belle-mère fait de ces tripes… comment vous dire ? Eh bien, de vous à moi, on ne peut pas dire grand chose de bien de cette sorcière, mais pour ce qui est de faire la cuisine, elle a un don du ciel. Ses tripes ressusciteraient un mort, et vous, ne le prenez pas mal, on dirait que vous venez d'en voir un.
– Vous ne croyez pas si bien dire, dit Anthony, ravi que la conversation du patron le tire de son trouble. Va pour les tripes. Et servez-moi aussi une assiette de jambon, des calamars à la romaine et un autre petit verre de vin.
Après le repas, il se sentait mieux. Il n'avait pris aucune décision mais le doute avait cessé de le tourmenter. La tempête se calmait, le vent était tombé et les rues étaient couvertes d'une neige qui crissait sous les pas hésitants de l'Anglais.

ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

****

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ORALE DE :

EXPLICATION EN LANGUE ETRANGÈRE

établi par Mme Marie-José Hanaï[1]

Dans le cadre de la session 2012, les textes historiques et littéraires proposés à l'explication ont été extraits :

- du recueil de Jesús Silva Herzog, *De la historia de México, 1810-1938. Documentos fundamentales, ensayos y opiniones*, pour deux d'entre eux :
  - un fragment de « Opiniones contenidas en el discurso que pronunció el mariscal Elías Federico Forey al ocupar la Ciudad de México el 12 de junio de 1863 » (p. 96-98)
  - et un passage de « Fragmentos del ensayo del doctor José Ma. Luis Mora sobre la naturaleza y aplicación de las rentas de los bienes eclesiásticos » (p. 35-36) ;
- du roman de Leonardo Padura *La neblina del ayer* : un fragment de la deuxième partie (p. 343-344) ;
- du recueil de Miguel Hernández *El rayo que no cesa* : le sonnet « No me conformo, no : me desespero » (p. 168-169 de l'anthologie au programme).

Nous ne reviendrons pas ici sur l'aspect pratique de l'épreuve dans sa préparation et son déroulé, exposé en détail dans le rapport de la session 2011.

Nous souhaitons néanmoins insister à nouveau sur le **caractère oral** d'une prestation qui ne doit aucunement se transformer en une lecture des notes écrites pendant le temps de la préparation. S'il est compréhensible que l'introduction et la conclusion soient rédigées pour faciliter la prise de parole (le jury conçoit aisément l'état de nervosité des candidats lorsqu'ils « attaquent » l'exercice) et assurer une sortie qui ne soit pas improvisée ni bâclée, les candidats ne doivent pas oublier que ces éléments rédigés ne peuvent que leur servir d'appui, et non constituer des pages de lecture. A fortiori, il n'est pas admissible que l'explication entière soit réalisée selon cette dernière modalité : le jury sanctionne la tendance de certains candidats à lire leurs notes et il faut signaler que quelques-uns, en très petit nombre fort heureusement, sont restés les yeux rivés à leurs feuilles ou ont lu leur « discours » en sachant quelquefois lever leur regard vers le jury mais en gardant le texte, objet de l'explication, sur un coin de table.

Rappelons que l'aptitude à communiquer est aussi évaluée lors de cette première partie de la prestation, et que savoir exposer oralement des idées et une interprétation d'un texte qui doit être sans cesse sollicité fait partie de la qualité de la communication. S'assurer l'attention d'un auditoire d'élèves – a fortiori celle d'un jury dans le cadre d'un concours – est une compétence professionnelle qu'un enseignant mobilise au quotidien et dont la maîtrise est attendue de la part de candidats ayant déjà une certaine pratique du métier. L'entretien qui suit

[1] J'intègre dans ce rapport les précieuses observations que m'ont fournies mes collègues membres du jury.

l'explication n'est pas le seul moment où l'on apprécie la capacité orale à convaincre et à affiner ses propos.

L'aptitude à la communication est aussi liée au **niveau en langue** à l'oral : comme cela apparaît dans le rapport de l'année dernière, ce niveau s'est révélé globalement satisfaisant, mais cette impression générale doit être nuancée par des remarques concernant la justesse des termes, la syntaxe, l'accentuation, la phonétique et la prosodie : les barbarismes et les solécismes sont rédhibitoires ; les déplacements d'accent doivent être corrigés dans la mesure où l'on est capable de s'écouter ; une attention particulière doit être portée à la prononciation, dans un système cohérent, des phonèmes correspondant à c, s, z ; enfin la pratique d'une prosodie française est extrêmement gênante. En particulier, la langue orale spontanée requise lors de l'entretien doit en fait être travaillée par un entraînement régulier tout au long de l'année : il faut veiller à maintenir un registre soutenu et ne pas se laisser aller à des fautes parce qu'on serait trop préoccupé par l'angoisse de répondre comme le jury l'attend !

Rappelons ainsi que si **l'entretien** peut servir à rectifier certaines erreurs, il est surtout le lieu de la précision, de l'éclaircissement, du développement, et non de la divination de ce que le jury pourrait bien vouloir faire dire aux candidats. Ceux-ci ont globalement saisi l'enjeu de ce moment en se montrant à l'écoute des questions et en cherchant à préciser des remarques trop rapides, mais nous regrettons que pour certains, la reprise n'ait conduit qu'à des répétitions ou ait été inopérante, par manque de connaissances. Ceci a été particulièrement manifeste dans le cas des deux textes historiques.

Quelques remarques sont à faire pour clore cet aspect pratique de l'exercice : si le jury a pu apprécier l'attitude ouverte et courtoise de la très grande majorité des candidats, certaines commissions se sont étonnées de l'attitude de quelques-un(e)s, même si elles ont pu l'attribuer à la nervosité et à la fatigue d'une année de préparation : garder les bras en l'air en se recoiffant sans arrêt tout au long de la prestation ou afficher un visage fermé tout en laissant échapper des soupirs n'est pas du meilleur effet… L'exercice est certes difficile, il demande de la concentration et suppose un échange soutenu avec le jury, mais on peut attendre de tous les candidats, sauf cas vraiment exceptionnel (et le jury est sensible à certaines détresses), une **attitude appropriée**.

Venons-en au contenu même des explications. Sans décrire à nouveau les exigences de méthodologie et de connaissances que le jury est en droit de poser (cf. rapport de la session 2011), nous souhaitons préciser quelques points en rapport avec les textes proposés cette année. Les notes attribuées pour cet exercice montrent fort heureusement que certains candidats ont su faire preuve des qualités analytiques requises, alliées à une méthodologie rigoureuse ainsi qu'à une bonne connaissance des œuvres ou du contexte historique mexicain. Mais de façon plus générale, les commissions ont constaté de grandes difficultés à mener à bien une explication précise et nourrie du texte proposé.

Regrettons tout d'abord que les questions et documents au programme aient été globalement assez mal maîtrisés, même si nous savons très bien que les conditions de préparation du concours ne sont pas faciles : **il faut se présenter en ayant bien vu/revu l'ensemble des questions susceptibles de donner lieu à un sujet d'ELE**, car un discours trop général ou abstrait, même fin, ne correspond pas aux exigences de l'épreuve. En général, le jury a constaté que le roman de Leonardo Padura était connu dans son intrigue et son architecture, et que l'œuvre de Miguel Hernández avait fait l'objet d'une lecture correcte. Mais tel ou tel candidat aura exposé des considérations métalittéraires ou métapoétiques, alimentées par des lectures critiques générales, sur l'extrait de *La neblina del ayer* ou le sonnet de Miguel Hernández, mais ne sera pas entré dans le texte lui-même pour en démontrer le fonctionnement et la richesse. De façon encore plus négative, la maîtrise du contexte historique mexicain est apparue très hétérogène et des lacunes graves dans les connaissances

historiques censées étayer l'explication des deux textes ont même été constatées ; il ne servait à rien, dans ce cas, de faire une analyse pointilliste du discours ou un catalogue des phénomènes linguistiques qui tournait à vide et masquait une absence de connaissances menant à une incompréhension des documents.

A l'inverse, débiter tout ce que l'on sait sur une question (ici par exemple les difficiles tensions qui ont marqué la vie politique, économique et sociale du Mexique dans l'entière période considérée) et oublier qu'un texte particulier doit être expliqué dans sa complexité est une option à écarter. Toute explication qui ne s'appuyait pas sur le texte, en particulier dans le cas de la question sur le Mexique, et qui tournait à un long exposé de connaissances historiques – même convoquées par le texte –, a été sanctionnée.

Cette attitude assez caricaturale nous amène en fait à poser un problème récurrent, celui de **la méthode et du but de l'exercice** :

- Insistons sur la nécessité de dégager dans l'introduction un projet de lecture cohérent, une problématique claire, une ligne directrice mettant en valeur le texte – ces trois expressions étant synonymes –, sans morcellement (il faut éviter d'accumuler les questions ou les aspects, ce qui indique plutôt un manque d'esprit de synthèse par rapport à la compréhension du texte) et de façon ciblée (beaucoup de projets de lecture proposés restent trop généraux). Cet axe doit naître du texte (il était erroné, par exemple, de vouloir démontrer, pour expliquer l'extrait de *La neblina del ayer*, qu'il s'agissait d'un roman néo-policier), puis être à son service, et non oublié ou négligé au cours de l'explication. Le placage de connaissances (de l'œuvre, du contexte ou de lectures critiques) ne doit en aucun cas se substituer à l'examen attentif du texte, qui devient dans ce cas prétexte. Par exemple, les références historiques utilisées pour étayer l'analyse des pages de l'essai de Mora n'ont pas toujours été pertinentes et ce défaut a débouché sur certains anachronismes (pourquoi vouloir absolument introduire le thème de la perte de la moitié du territoire national entre l'annexion du Texas aux Etats-Unis en 1845 et la défaite contre le pays voisin en 1848 comme argument explicatif de l'observation de Mora sur le fait que « las tierras no son susceptibles de aumento », dans un essai qui date des années 1830 – ce que les candidats devaient savoir ?) Le survol du texte lui-même a donc été bien souvent un défaut majeur. Il ne fallait pas hésiter, au contraire, à l'interroger, à mettre en résonance et en perspective les mots dans l'extrait du roman ou le sonnet, à montrer la complexité du discours du maréchal Forey ou les limites de la démonstration de Mora. Par exemple, l'explication du sonnet d'Hernández se devait d'être attentive aux phénomènes poétiques déployés, à leur impact sur l'expression de l'amour frustré.

- Le manque de connaissances, la perte de vue de l'axe directeur ou la mauvaise maîtrise des outils d'analyse a souvent contraint les candidats à une paraphrase improductive. Le but est d'apporter des éléments (analyse et sens) qui ajoutent quelque chose au texte : au cours de l'année de préparation de l'épreuve, il faut savoir être critique à l'égard de son approche du texte et se demander constamment si l'on ne fait pas autre chose que le répéter sans rien ajouter. Certes, la citation est indispensable, et l'aller-retour entre les idées et le texte, surtout dans le cas d'un document historique, est la méthode à adopter : la citation est la base car elle dégage un fragment du texte en le mettant en valeur, elle est choisie car elle étaye le projet de lecture et elle s'accompagne d'un commentaire qui en souligne la pertinence et la portée signifiante. Certains candidats ayant pris la peine de citer les paroles du maréchal Forey ou de Mora afin de justifier la proposition d'une idée interprétative ne l'ont pas toujours fait de façon pertinente. En outre, on doit toujours tirer des effets de sens de l'analyse d'une citation et ne pas rester en surface, se contentant de signaler des phénomènes rhétoriques/stylistiques. Rappelons à ce propos que la pertinence des termes utilisés dans l'analyse narratologique, stylistique, poétique, est essentielle et qu'il vaut mieux ne pas employer de mot « savant » que le faire à mauvais escient.

- Comment procéder lors de l'explication ? La méthode linéaire et la méthode thématique sont, rappelons-le, laissées au choix du candidat, mais encore faut-il déterminer celle qui sera la plus pertinente pour servir au mieux la démonstration du sens et de la richesse du texte. L'explication linéaire était sans conteste le choix à opérer pour le poème d'Hernández, car elle accompagnait la dynamique du sonnet, mettant en valeur l'équilibre des quatrains et des tercets, et elle obligeait, par un examen de chaque vers, à être attentif aux figures et procédés employés. Cette méthode a été majoritairement adoptée pour aborder le fragment de *La neblina del ayer*, ce qui permettait en effet de suivre la progression de la méditation de Mario Conde, ainsi que de sa relation aux livres. C'est l'explication thématique qui était sans doute la plus appropriée face aux deux textes sur le Mexique. Cependant, une analyse linéaire du discours de Forey était possible dans la mesure où les axes thématiques pertinents étaient correctement dégagés en amont, ce que certains candidats ont pu réaliser. Mais l'exercice était beaucoup plus périlleux avec le fragment de l'essai de Mora, exposant au défaut de la paraphrase et des redites. L'option de l'explication linéaire ne devait pas privilégier l'analyse formelle par rapport au sens, ce qui s'avérait un obstacle à une compréhension correcte du texte.

Pour terminer, nous proposerons **les axes principaux qui permettaient d'aborder les textes de la session 2012**, afin que les candidats malheureux puissent évaluer leur prestation et que les futurs candidats aient un aperçu des points les plus importants à mettre en valeur.

- « Opiniones contenidas en el discurso que pronunció el mariscal Elías Federico Forey al ocupar la Ciudad de México el 12 de junio de 1863 », in Jesús Silva Herzog, *De la historia de México, 1810-1938. Documentos fundamentales, ensayos y opiniones*, México, Siglo XXI Editores, 1980, p. 96-98 : « […] Para el logro de esto … que haya seguridad […] ».

La précision d'une contextualisation pertinente était exigée des candidats : il s'agissait de rappeler la Constitution libérale de 1857, avec en amont la Loi Lerdo (1856) sur la vente des biens ecclésiastiques ; l'application de la Réforme entraîne la guerre entre conservateurs et libéraux (1858-1861), qui se solde par le retour de Benito Juárez au pouvoir ; mais la dette a pour conséquence l'intervention militaire européenne (1862), à travers laquelle la France montre son ambition d'établir au Mexique un nouvel Empire capable de faire revivre la gloire impérialiste européenne dans le Nouveau Monde. Après la reconquête en mai 1863 de Puebla, qui efface la défaite cuisante des Français dans cette même ville en 1862, voici donc ce discours du maréchal Forey, commandant en chef de l'armée française, devant une assemblée de notables mexicains, pour la plupart des conservateurs qui soutiennent le projet impérial élaboré par la France.

Forey s'appuie sur un constat des archaïsmes qui empoisonnent le Mexique et qui en font un « pueblo aparte » (l. 36) : l'explication devait détailler ces aspects (corruption, en particulier dans l'armée, incapable d'assurer la sécurité des citoyens et le bon fonctionnement du commerce ; incapacité des gouvernements successifs à mener une politique fiscale appropriée) qui sont la cible de la critique de Forey. La difficulté était de saisir l'ambiguïté de ce discours de Forey, représentant de Napoléon III (l. 4) (attention à bien identifier « el Emperador » aux lignes 3 et 33 ; rappelons que Maximilien de Habsbourg n'arrive au Mexique qu'en 1864) : un discours marqué à la fois par l'impérialisme paternaliste des vainqueurs militaires, qui implique l'obéissance des autorités mexicaines à une ligne dictée par la France (l. 2-3), et par des propositions libérales (confirmation des acquis de la Loi Lerdo, liberté d'expression, modernisation de l'armée) au contenu parfois radical (prélèvement des impôts directs, liberté des cultes). Il fallait ainsi dégager le paradoxe ou la contradiction entre la tonalité impérialiste du discours et ses contenus libéraux, dans la mesure

où ceux qui combattront cet impérialisme (Juárez) seront précisément des libéraux susceptibles de tenir les mêmes propos, mais qui n'appliqueront pas les lois libérales avec la même radicalité, et où ce discours sera rejeté par les conservateurs, qui avaient apporté leur soutien à l'Empire naissant.

- « Fragmentos del ensayo del doctor José Ma. Luis Mora sobre la naturaleza y aplicación de las rentas de los bienes eclesiásticos », in Jesús Silva Herzog, *De la historia de México, 1810-1938. Documentos fundamentales, ensayos y opiniones*, México, Siglo XXI Editores, 1980, p. 35-36 : « […] La autoridad civil ha procedido… la conveniencia pública. […] ».

Là encore, une contextualisation correcte était indispensable pour entrer en matière : elle permettait de rappeler que l'auteur de l'essai était un libéral, conseiller du gouvernement de Valentín Gómez Farías (1833-1834), exilé depuis 1834 avec la chute de ce gouvernement, et de préciser que l'essai en question avait nécessairement été écrit dans les années 1830, à la suite de l'échec des réformes libérales dont Mora était l'un des théoriciens majeurs. Les candidats n'ont quelquefois pas su replacer cet essai et/ou Mora dans la chronologie de l'époque, ce qui était préjudiciable.

Un thème principal guide ces pages : la sécularisation de la société mexicaine des années 1830, précisément la nécessité urgente de mettre en vente les biens ecclésiastiques pour procéder au démantèlement de la société corporatiste, source des retards sociaux, politiques et culturels du pays. Ce thème devait être étudié à travers un examen du tableau dressé par Mora du Mexique de l'époque et une mise en valeur du raisonnement rhétorique de l'auteur (articulations, connecteurs logiques, hyperboles qui participent de la volonté de convaincre). La structuration de ce raisonnement repose sur les points suivants, qu'il fallait tenter de dégager au mieux : la question de l'autorité civile opposée aux corporations (référence au gouvernement de Gómez Farías, qui a entrepris les premières reformes libérales de sécularisation de la société au XIXe siècle) ; le constat critique de la puissance de l'Église comme institution politique, économique et culturelle, incarnant l'immobilisme d'une société fondée sur un système de corps (ce qui permettait d'amplifier le tableau fait par Mora, sans réduire la critique à la seule corporation ecclésiastique) ; les aspects majeurs de la pensée libérale modérée (certains candidats ont fait de Mora un radical) de l'auteur (un libéralisme économique, inspiré par la pensée de John Locke, d'Adam Smith ou de Jeremy Bentham, et qui fait des campagnes le lieu idyllique de petites propriétés, en opposition avec la misère réelle des « peones »), mais aussi ses limites (Mora exagère son estimation des biens ecclésiastiques et surtout, sa pensée reste conservatrice et élitiste).

Les problèmes majeurs des candidats ont été la difficulté à expliquer précisément certains traits de la société mexicaine de l'époque, voire des confusions alarmantes avec le système de l'*encomienda* ou l'esclavage.

- Leonardo Padura, *La neblina del ayer* (2005), Barcelona, Tusquets, 2010, p. 343-344 : « Ahora, de pie en el centro de la biblioteca … una voz tibia como la de Violeta del Río ».

Cet extrait se situe dans la deuxième partie du roman ("Cara B") et les dernières pages, alors que l'intrigue a été résolue (le ressort policier est ainsi dépassé). Mario Conde se retrouve dans le lieu décisif du roman, cette bibliothèque de la famille Montes de Oca laissée à la garde de Nemesia Moré puis de ses enfants, où tout a commencé et où tout finit, où l'intrigue s'est nouée et dénouée : le caractère stratégique et symbolique de l'espace explique ainsi les nombreuses allusions et références analeptiques présentes dans le passage.

Il fallait mettre en évidence le bilan que constituent ces pages, où la focalisation interne sert une méditation-réflexion du personnage, partagé entre un aveu d'impuissance, des

regrets, et une ouverture sur la création artistique comme unique issue salvatrice. Cette réflexion métafictionnelle fondamentale sur le pouvoir de l'écriture (inventer une autre histoire pour des personnages « muertos, locos, mutilados », l. 26) et de la chanson (le boléro comme expression sublimée de la vie) méritait une mise en valeur et peu de candidats l'ont saisie ; et lorsque l'entretien a permis de la faire apparaître, elle a été souvent tenue pour secondaire. Pourtant, c'était bien cet aboutissement qui dynamisait le regard de Mario Conde sur les livres et son contact avec eux. Il prenait tout son poids dans une explication linéaire qui procédait, paragraphe par paragraphe, à une étude du livre, comme objet de valeur mercantile et culturelle et objet de désir de la part de Conde, pour ensuite déceler le parallèle entre la désorganisation de la bibliothèque et celle du pays, et parvenir au climax du passage, ce troisième paragraphe qui, avec le mouvement du personnage, élargissait le pouvoir du livre en abordant celui de la création, source de réinvention de la réalité.

- Miguel Hernández, soneto sacado del poemario *El rayo que no cesa* (1936), in Miguel Hernández, *Antología* (edición de José Luis Ferris), Madrid, Austral, 2000, p. 168-169: « No me conformo, no: me desespero… »

La situation du recueil *El rayo que no cesa* dans l'œuvre du poète levantin permettait de l'identifier, dans l'introduction, comme le premier de la maturité, avec un abandon de la thématique religieuse et d'une certaine affectation linguistique caractéristiques de ses productions précédentes, et avec le choix majeur du sonnet (dont un rappel de la composition dynamique était le bienvenu) pour développer la thématique amoureuse, en lien avec l'expérience de vie de l'auteur (mais sans oublier que c'est un « yo poético » qui s'exprime, et non Miguel Hernández lui-même).

La frustration et le désespoir amoureux (sentiment mis en exergue par le premier vers) sous-tendent ce sonnet, qui joue sur un équilibre de tension entre impuissance et résistance, débordement et enfermement. Dans une belle utilisation de la structure de base du sonnet, la voix poétique expose dans les quatrains les causes et les conséquences de sa situation affective, avec l'évocation de la figure christique comme symbole majeur du tourment (v. 6). Le premier tercet constitue le climax de l'expression du désespoir, et le deuxième clôt le poème par une synthèse de ce sentiment, intimement lié au paradoxe existentiel (jeu sur les oxymores : « enterrado vivo », v. 12, « revolución » / « hueso », v. 13, « rayo » / redoma », v. 14). L'explication attentive des figures à l'œuvre dans ce poème ne nécessitait pas forcément l'emploi de termes stylistiques « savants », il fallait simplement mettre en évidence le rythme (la ponctuation, les parallélismes, les enjambements), le principe de l'anaphore et de l'opposition (oxymore), les jeux entre les sonorités (allitérations). Si les termes d'épanadiplose (*epanadiplosis* : "no me conformo, no"), de polyptote (*poliptoton* : "clava" / "desclava"), de polysyndète (*polisíndeton* : "y me desclava / y me clava un hoyo fúnebre y lo cava") ou de paronomase (*paronomasia* : "clava" / "cava") étaient employés, ils étaient les bienvenus, mais ils ne faisaient pas l'objet d'une attente obligatoire de la part du jury. Par contre, on ne pouvait admettre d'erreur quant au système rimique du poème.

Les explications sont restées souvent soit trop générales, soit trop superficielles, sans oser « prendre à bras-le-corps » ce sonnet : ce n'était qu'au bout d'un examen précis des vers que l'on pouvait déboucher sur une réflexion métapoétique, le choix de la forme fixe du sonnet (cf. « redoma », dernier mot du poème) étant à son tour l'expression formelle du paradoxe qui anime le poème (dialectique du débordement verbal et de la contrainte formelle). Précisons que la résonance clairement sexuelle de certains mots ne devait pas être occultée par pudeur, comme cela a été quelquefois le cas, mais au contraire signalée pour mieux mettre en valeur cette dialectique.

ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

****

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ORALE DE THÈME

Rapport établi par M. José Iriarte

Les modalités de l'épreuve

L'épreuve de thème oral dure dix minutes. Le jury donne le passage à traduire au candidat à l'issue de l'entretien en langue étrangère qui fait suite à l'explication en langue étrangère (ELE) d'un texte extrait du programme. Le candidat dispose précisément de quatre minutes pour prendre connaissance du texte. Il a bien entendu le droit d'écrire et de prendre quelques notes. Il dispose ensuite d'un maximum de six minutes pour dicter à haute et intelligible voix sa proposition de traduction. Il est important de trouver le bon rythme de traduction et de dictée afin de permettre aux membres du jury de retranscrire cette proposition. Il doit également dicter la ponctuation. Si le candidat n'a pas épuisé la totalité des six minutes imparties, il a la possibilité de revenir sur sa proposition pour la modifier ou éventuellement la compléter. Il doit toujours indiquer quelle est la version définitive de sa proposition de traduction.
Les membres du jury se limitent à retranscrire la proposition de traduction et ne posent aucune question, pas plus qu'ils ne relisent des passages de traduction à la demande des candidats.

Quelques conseils

Le candidat ne doit pas relâcher son attention à la fin de l'épreuve d'explication en langue étrangère et de l'entretien qui fait suite, quelle que soit son impression sur sa performance. Il lui faut au contraire rester très concentré afin de mobiliser l'ensemble de ses capacités d'analyse, ses compétences linguistiques tant en français qu'en espagnol, ainsi que ses ressources grammaticales et lexicales. C'est pourquoi nous ne saurions trop encourager les candidats à un entraînement régulier à l'exercice, qui leur assurera en outre une bonne gestion du temps et du stress, à l'origine d'un nombre important de fautes commises.
Le temps imparti à la préparation est très bref (quatre minutes), il faut par conséquent aller à l'essentiel, et bien entendu parcourir le texte jusqu'au bout afin de bien le comprendre, d'en saisir le contenu général et la tonalité, et d'éviter les contresens. C'est en effet en se fondant sur une bonne compréhension générale que le candidat sera en mesure de réaliser une traduction fidèle, nuancée, qui mobilise les registres de langue adaptés.
Les textes proposés comportent autour de 600 signes. Il est par conséquent déconseillé de prétendre en faire une traduction écrite exhaustive durant la préparation. Il s'avérera en revanche utile d'écrire au fur et à mesure, les deux ou trois termes ou expressions complexes dont la traduction viendrait alors à l'esprit. Le candidat doit à ce moment mobiliser tous ses réflexes linguistiques et ses automatismes afin d'éviter barbarismes, gallicismes, faux-sens ou contresens sur les mots courants, très lourdement sanctionnés. Il faudra se garder de la traduction mot à mot qui souvent conduit à des non-sens!

Nous attirons enfin l'attention des candidats sur l'importance de l'accentuation durant la dictée de la proposition de traduction (6 minutes maximum). Les membres du jury transcrivent scrupuleusement sous la dictée, et les déplacements de l'accent tonique qui entraînent en outre souvent barbarismes et contresens, ainsi que les déplacements d'accents verbaux sont très fortement pénalisés.
Le jury sanctionne très sévèrement :
- les fautes de conjugaison
- les fautes sur l'utilisation des temps (passé composé ou passé simple) et des modes (indicatif ou subjonctif)
- les fautes sur les structures de focalisation
- les fautes de construction du C.O.D de personne déterminée
- les erreurs sur le lexique d'usage courant
- les erreurs de prononciation entraînant des barbarismes ou des contresens

TEXTES THEME ORAL

TEXTE 1:

Au commencement était la librairie. C'est d'elle que Louis, mon père, partit pour l'hôpital lorsque l'heure fut venue. Autour de nous, des bonnes sœurs allaient, venaient, tapotaient les joues, calmaient les cris, réclamaient de l'eau bouillie, passaient les biberons et les bassins, remerciant Dieu à tout bout de champ, comme il est d'usage dans une maternité. Indifférent à ce grand vacarme, Louis s'est penché sur mon berceau, avait approché sa bouche de mon oreille et me parlait :
– Vous devriez laisser dormir cet enfant, disait une religieuse.
– Vous n'êtes pas enrhumé, au moins ? disait une autre religieuse.
Mais l'enfant n'était pas fatigué. Il continuait de flotter; avait changé de bulle, voilà tout. A la chaleur du ventre maternel succédait la douceur du discours paternel.

Erick Orsenna, *L'exposition coloniale.*

Traductions acceptées :

Al principio/Al comienzo fue la librería. De ella fue de donde Luis, mi padre, salió para el hospital cuando llegó (vino) la hora. Alrededor nuestro/ a nuestro alrededor, las monjitas iban, venían golpeteaban las mejillas/ los mofletes/ los carrillos, calmaban/ sosegaban/ aplacaban/ apaciguaban los gritos, reclamaban agua hervida, pasaban los biberones y las vacinillas/ cuñas/ orinales, daban gracias a Dios sin parar/ no dejaban de dar/, como suele ser/ es corriente/ como es de uso/ de usanza/ como se acostumbra en una maternidad. Indiferente a ese (gran) barullo, Luis se inclinó por encima de mi cuna, había acercado la boca a mi oído y me hablaba.
–Debería/ tendría que dejar dormir a este niño, decía una monja/ una religiosa.
–¿No estará acatarrado/ constipado (al menos, por lo menos)? decía otra monja.
Pero el niño no estaba cansado. Seguía flotando; había cambiado de burbuja, (y) punto. Al calor del vientre materno/ maternal seguía/ sucedía la dulzura del discurso paterno/ paternal.

TEXTE 2:

Bien sûr, si je pouvais écouter mes goûts, je n'aimerais que le soleil. Le soleil le plus lumineux. Le plus impitoyable. Celui dont le plus faible rayon, en touchant le sol, ouvre de

larges crevasses qui s'enfoncent jusqu'au cœur de la terre. Alors, des fleuves tout entiers se dessèchent et disparaissent pour toujours, bus par le soleil. Les gens, les plantes, les bêtes, tout meurt de soif et de joie de soleil. Tout brille, se réjouit et meurt. C'est dans un pays de soleil comme ça que j'aimerais vivre, moi. Mais je ne peux pas en rêver. On n'est pas au pays du soleil, ici. Ici, c'est un pays de marécages, de bruines et de brumes. Je ne peux rien contre cela, même si je rêvais très fort. Même si je rêvais très, très fort. Et je ne peux pas rêver.

Inès Cagnati, *Le jour de congé*, 1973.

Traductions acceptées :

Por supuesto/ Claro/ Desde luego, si pudiera escuchar mis gustos, sólo me gustaría el sol/ no me gustaría más que el sol. El sol más luminoso. El más despiadado/ implacable. Aquel cuyo rayo más débil, al tocar el suelo, abre anchas grietas que se hunden/ se meten/ se sumen hasta el corazón/ las entrañas de la tierra. Entonces, ríos enteros se secan y desaparecen para/ por siempre, sorbidos/ bebidos/ absorbidos por el sol. La gente/ Las gentes, las plantas, las bestias/ los animales, todo muere de sed y de gozo /placer/ alegría de sol. Todo brilla/ se regocija/ goza/ se alegra y muere. (Es)En un país de sol así (es) donde a mí me gustaría vivir. Pero no puedo soñar con ello. Aquí no estamos/ no está uno en el país del sol. Aquí, estamos en/ Este es/ un país de ciénagas/ pantanos/ marismas, de lloviznas y de brumas/ nieblas. Nada puedo en contra de ello, aunque soñara con muchas ganas. Aunque soñara con muchísimas ganas. Pero/ Y no puedo soñar.

TEXTE 3:

De la rive française où j'habite, je viens d'entendre onze heures sonner là-bas au vieux clocher de Fontarabie, sur la rive espagnole. Et voici la barque que j'avais commandée pour me passer, à cette heure nocturne, de l'autre côté de la Bidassoa, qui est ici la frontière ; à la lueur de son fanal, elle arrive, en glissant jusqu'au pied de mon jardin, établi en terrasse au-dessus de l'eau sombre.
Donc, en route pour l'Espagne. La rivière est large, inerte et luisante sous la lune…Vraiment cette nuit de Noël est si douce qu'on dirait une nuit d'avril… Depuis déjà plusieurs années, j'ai traversé ces eaux la même nuit et au même moment. […] Et c'était toujours pour aller assister à la pareille messe de minuit […].

Pierre Loti, *Le Pays Basque,* 1999.

Traductions acceptées :

Desde la orilla francesa donde/ en la que vivo, acabo de oír dar las once allá en el viejo campanario de Fuenterrabía, en la orilla española. Y ahí/ aquí está la barca/ el bote que había reservado/ pedido/ apalabrado para que me pasara/ me llevara/ me cruzara, a esa/ esta hora nocturna, al otro lado del Bidasoa, que hace aquí de/ que es aquí la frontera. A la luz/ Al resplandor de su farol/ fanal/ lámpara, llega/ viene, deslizándose, hasta el pie de mi huerto/ jardín, ubicado/ dispuesto en terraza sobre/ por encima del agua sombría/ oscura.
Así pues/ que, rumbo a/ camino a (de) España. El río es ancho, inerte y (re)luciente/ resplandeciente bajo la luna...Realmente/ De verdad esta Nochebuena/ noche de Navidad/ navideña es tan tibia/ suave/ templada que se diría(se) una noche de abril...Desde hace ya varios años/Hace ya varios años que cruzo esas/estas aguas la misma noche y en el mismo momento [...] Y era siempre para asistir a/ir a la misma misa de(l) Gallo [...]

TEXTE 4:

J'ai tout l'or que tu veux, dit l'un. Je n'ai rien à t'offrir, dit l'autre. De ces deux séducteurs, le plus fin et assurément le plus dangereux est celui qui joue la pauvreté, non pas que son pouvoir d'attrait soit supérieur tout au contraire, mais parce que le fait qu'il se présente les mains vides est considéré bien à tort comme une garantie de pureté de ses intentions. A vrai dire, leur complicité est telle qu'aucun des deux ne l'emporte sur l'autre. Sans doute les tentations du faste extrême et de l'extrême indigence auxquelles on cède tour à tour dans un ballet perpétuel ne font qu'une, sans doute aussi n'y a-t-il pas pour l'esprit en mouvement de situation intermédiaire où il trouverait à se stabiliser, et c'est là son malheur.

Louis-René Desforêts, *Ostinato,* 2000.

Traductions acceptées :

Tengo todo el oro que tú quieres/ quieras, dice el uno. No tengo nada que ofrecerte, dice el otro. De estos dos seductores, el más fino/ refinado y seguramente/ ciertamente el más peligroso es aquel/ el que se las da de pobre/ va de pobre/ encarna/ finge la pobreza, no porque su poder de atracción/ su atractivo sea superior, al/ por el contrario/ ni mucho menos, sino porque el hecho de que se presente con las manos vacías se considera/ es considerado muy equivocadamente como una garantía de (la) pureza de sus intenciones. A decir verdad, su complicidad es tal que ninguno de los dos se lleva el gato al agua/ gana al otro. Probablemente las tentaciones del fasto extremo y de la extrema indigencia a las que/ cuales uno/ se cede/ cedemos sucesivamente en un ballet perpetuo/ una danza perpetua son una y la misma cosa/ no son sino la misma cosa/ no hacen más que una, probablemente por ello no hay para el espíritu en movimiento situación intermedia donde pudiera estabilizarse/ encontrara el equilibrio/ la estabilidad, y ésa es su desgracia.

ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

****

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ORALE DE :

EXPOSÉ DE LA PRÉPARATION D'UN COURS

établi par Mme Catherine GUILLAUME

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

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

Précision : de nombreuses remarques qui figurent dans le rapport de la session 2011 n'ayant pas lieu d'être modifiées, elles figurent de nouveau, en raison de leur pertinence, dans ce rapport.

Place de l'épreuve dans le concours :

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

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

La session 2012 a permis de constater que les remarques figurant ci-dessus avaient dans l'ensemble été prises en compte, un nombre plus restreint de candidats n'ayant pas préparé du tout cette épreuve. Une marge de progrès subsiste toutefois encore car les connaissances nécessaires à une prestation de qualité ne sont pas toujours présentes.

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

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

Traditionnellement, les consignes qui accompagnent ces dossiers demandent aux candidats de construire une séquence d'enseignement plutôt qu'une séance à proprement parler ou un « cours ». Ceci ne saurait interdire aux membres du jury de demander aux candidats d'imaginer des consignes précises de mise en activité des élèves. Le Directoire actuel du concours a souhaité poursuivre dans la continuité de ses prédécesseurs et a donc conservé l'approche par séquence. Pour la session 2012, tous les dossiers proposés, qui concernent le collège ou le lycée, comportaient les mêmes consignes de mise en œuvre. **Celles-ci sont toutefois susceptibles d'évoluer et ne sauraient être considérées comme intangibles**. Les candidats en trouveront des exemples, à titre indicatif à la fin de ce rapport, dans les dossiers présentés (cf. Annexes).

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

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

COLLEGE

Programmes du collège (sans oublier le préambule commun qui précède chacun de ces programmes).
Palier 1
ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2005/hs6/MENE0501647A_annexe01.pdf
ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2005/hs6/MENE0501647A_annexe06.pdf
Palier 2
ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs7/hs7_preambule2-vol3.pdf
ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs7/hs7_espagnol-vol3.pdf

Socle commun

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

LYCEE

Programmes du lycée :
Classe de seconde générale et technologique :

Programme d'enseignement :
http://www.education.gouv.fr/cid51335/mene1007260a.html

Ressources :

Banque d'idées de thèmes d'études :
http://media.eduscol.education.fr/file/LV/37/0/LyceeGT_Ressources_LV_2_exemplethe me_Espagnol_189370.pdf
Exemple de démarche détaillée :
http://media.eduscol.education.fr/file/LV/67/1/LyceeGT_Ressources_LV_2_Demarche-detaillee_les-us-et-coutumes_211671.pdf

Cycle terminal :

Programme d'enseignement :
Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010

Circulaire sur l'enseignement des LVE au lycée :
http://www.education.gouv.fr/cid50475/mene1002838c.html

Rapport de l'inspection générale. Modalités et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues :
http://www.education.gouv.fr/cid50854/modalites-et-espaces-nouveaux-pour-l-enseignement-des-langues.html

NB : les ressources pour le cycle terminal sont en cours d'élaboration. Elles seront publiées dans le courant de l'année scolaire 2012-2013.

La composition des dossiers :

Nous attirons l'attention des candidats sur la variété des supports figurant dans les dossiers : aux textes d'auteurs peuvent être associés des articles tirés de la presse actuelle, des documents iconographiques classiques ou contemporains, des chansons, des extraits d'interview, de reportage ou des séquences filmiques.

Pour la session 2012, tout comme pour la session précédente, chaque dossier comportait au moins un document sonore (audio ou vidéo), dont le script n'était pas fourni aux candidats. (cf. Annexes. NB : dans les sujets figurant en annexe, le jury a toutefois jugé pertinent d'inclure les scripts, pour faciliter le travail de préparation des candidats).

Gérer le temps :

Les différentes commissions d'interrogation ont pu constater pour cette session que, comme cela a été le cas pour la session 2011, la majorité des candidats avait trouvé un équilibre entre les différents moments consacrés à la présentation et l'analyse des documents et l'exposé didactique et pédagogique. On peut en toute logique penser que les quelques candidats qui n'ont pas su gérer correctement leur temps sont très probablement ceux qui n'avaient pas préparé l'épreuve.

LE PLAN DIDACTIQUE :

Analyser les supports et dégager l'intérêt du dossier :

Ces étapes fondamentales qui doivent cependant rester synthétiques, exigent un entraînement rigoureux : or, trop de candidats ne dominent pas suffisamment bien la technique de l'analyse de documents et se contentent de les paraphraser, de les résumer, de les décrire ou de gloser autour de

leur thème, oubliant trop souvent l'implication de la forme dans l'expression du sens. Ces remarques sont valables pour tous types de document. Le jury déplore en effet que certains candidats fassent des contresens ou ne parviennent pas à repérer et *a fortiori* à reformuler le point de vue de l'auteur (par exemple dans un texte argumentatif), ou encore se trompent sur les instances narratives, trahissant ainsi une confusion inquiétante dans la compréhension des voix qui organisent un texte de fiction. Que dire également du langage filmique généralement laissé de côté malgré la précaution prise par le jury de ne pas fournir le script de l'extrait ? Les candidats doivent donc s'entraîner à repérer pour les mettre en évidence de façon claire et brève les différentes problématiques contenues dans les supports de l'épreuve ; il s'agit également de montrer au jury que l'on a perçu et compris le fonctionnement de ces supports. La réussite de cette étape est fondamentale pour l'efficacité des autres phases de l'épreuve. Comment en effet bâtir une approche didactique et une mise en œuvre efficaces si l'on n'a pas compris le sens des documents proposés ?

Le point fondamental pour analyser efficacement un document, celui de la précision terminologique, déjà évoqué dans le rapport de la session 2011, reste malheureusement d'actualité : les carences dont font preuve certains candidats ont pour conséquence des analyses qui ne sont pas toujours à la hauteur du concours : le jury a pu **constater notamment** que ce qui relève de l'humour, de l'ironie, de la parodie, était assez mal maîtrisé.

Les candidats, sans doute pressés par le temps – cela peut se comprendre mais doit se travailler –, ne prennent parfois pas soin de repérer la provenance des supports proposés dans le dossier : par exemple, le reportage sur Dolia Leal dans le dossier *Damas de blanco* n'a pas toujours été identifié comme issu d'une chaine de télévision nord-américaine (Miami), ce qui constituait pourtant un angle d'attaque intéressant offert aux candidats pour traiter le dossier.

Pour la session 2012, les candidats s'étant le mieux acquittés de cette première phase de l'épreuve sont ceux qui ont su faire une présentation rigoureuse mais non exhaustive des supports en pointant d'emblée :

- **l'intérêt spécifique du support :**

Les dossiers proposés pour la session 2012 offraient de multiples pistes pour favoriser l'entraînement des élèves dans des domaines importants tels que le repérage et le tri d'informations, le développement des capacités d'analyse et de l'esprit critique des élèves par le biais de l'argumentation. Même si de nombreux candidats ont bien perçu les enjeux figurant dans les supports proposés, il ne leur a pas été si facile de faire le lien entre les contenus et les possibilités d'exploitation générale des dossiers. La tendance est à éluder quelque peu cette étape de réflexion sur l'intérêt des supports pour s'engager directement, après l'étape d'analyse, sur le chemin de la mise en œuvre pédagogique.
Nous conseillons pourtant aux candidats de bien prendre le temps de réfléchir pour définir clairement quel intérêt ils trouvent aux documents figurant dans le dossier afin de s'engager sur des pistes pertinentes lors de la construction de la problématique de séquence et a fortiori de la mise en œuvre pédagogique. Ceci permettra d'éviter que certains candidats ne confondent intérêt du dossier et problématique.

- **les axes forts de sa construction et de son fonctionnement, comme par exemple :**

Dossier sur le *11 M* : pour l'article *Venid a ver las calles* de L. Sepúlveda, la mise en évidence de la lâcheté des terroristes en opposition au caractère héroïque des Madrilènes. Dossier sur *la lecture* : pour la vidéo *BOOK*, la construction en opposition : objet traditionnel (livre papier) et présentation et langage utilisé axés sur la technologie et la modernité.

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

Nous rappelons donc aux candidats la nécessité de prendre le temps nécessaire à une compréhension fine des supports proposés, même si la présentation qui en est faite au jury doit rester succincte. Des contresens ou des incompréhensions sont en effet à déplorer, comme par exemple :

- Dossier sur *Cuba* (*Damas de blanco*) : le tableau *Las damas de blanco* d'Alberto Godoy a parfois été vu comme un tableau pro-castriste.
- Dossier sur *la lecture* : la vidéo *BOOK* a été comprise comme vantant les mérites du livre numérique, ou bien considérée comme la présentation d'un dispositif technique innovant (incompréhension de l'ironie du commentaire audio).

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

Certes, les notions des programmes en vigueur sont assez clairement et précisément énoncées par bon nombre de candidats qui les connaissent généralement bien. Ceci est un point positif que le jury souligne car **le programme reste le texte de référence pour le professeur. Sa connaissance approfondie est donc un pré-requis indispensable sur lequel appuyer la réflexion.**

Mais la session 2012 a cependant permis de constater que d'autres candidats, heureusement peu nombreux, ne connaissent qu'imparfaitement les notions des « nouveaux » programmes et les énoncent de ce fait de façon confuse et incomplète : ainsi, la thématique générale du programme de la classe de seconde devient « Vivre ensemble » et l'une des notions du programme du cycle terminal « lieux et sphères du pouvoir ». Davantage de précision dans les connaissances est donc requise. Il est important de bien connaître ces notions, notamment parce qu'elles seront fondamentales dans les nouvelles modalités d'évaluation au baccalauréat à compter de la session 2013 et donc dans l'entraînement à conduire au cycle terminal et également parce qu'elles ouvrent de nombreux champs qui facilitent la problématisation des contenus culturels présents dans les dossiers.

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

Le premier point est généralement assez bien étayé mais il convient que les candidats élargissent le nombre de critères qui président au choix de la classe destinataire: celui-ci est fréquemment fondé, et cela peut être judicieux d'ailleurs, sur une « ressemblance » thématique entre les contenus du dossier et les notions du programme ainsi que sur la complexité lexicale et grammaticale des textes, mais reste encore insuffisant. Il convient en effet parfois d'observer scrupuleusement les contenus pour se rendre compte que tel ou tel texte que le professeur juge « difficile » contient en réalité un grand nombre de mots transparents, ou bien qu'il est purement descriptif, ce qui doit inciter à reconsidérer son étude en cycle terminal (ou alors peut-être seulement comme document « introductif » de la séquence par exemple). Certes, le temps imparti à la préparation est assez court, mais un balayage trop rapide des documents peut conduire à des appréciations erronées et donc à des choix très discutables. Le dossier sur le livre et la lecture, a par exemple été proposé par certains candidats, trop rapides dans leur analyse, pour une classe de troisième avec à l'appui pour la mise en œuvre pédagogique de nombreuses tâches d'expression orale et écrite nécessitant de recourir de façon trop importante à l'argumentation, plutôt propre à un niveau B1/B2 (ce qui ne signifie nullement qu'il faille s'interdire de faire s'entraîner à l'argumentation au collège, mais il n'était pas réaliste de faire reposer le projet didactique et pédagogique presque exclusivement sur ce point). Une connaissance fine des programmes d'enseignement devrait permettre d'éviter ces erreurs de « calibrage ».

Les apports possibles de l'interdisciplinarité, qui facilitent souvent l'accès au sens pour les élèves, peuvent également jouer un rôle non négligeable. Nous encourageons donc les candidats à apprendre

également à juger du degré réel de complexité d'un support à l'aune des critères du CECRL, sans s'en tenir uniquement à des critères de complexité linguistique afin d'effectuer des choix parfois différents mais sans aucun doute plus prometteurs par rapport à l'efficacité de l'apprentissage.

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

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

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

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

Une autre question fondamentale pour construire un projet ambitieux mais réalisable est celle de la problématisation des axes de sens contenus dans les documents qui composent les dossiers. La problématisation est au cœur des programmes actuellement en vigueur au lycée et les candidats, qui sont avant tout des professeurs en exercice, ne peuvent en faire l'économie. Les candidats citent certes les notions des programmes, donnent souvent un titre à la séquence qu'ils proposent mais ne problématisent guère les axes importants qu'ils souhaitent travailler avec leurs élèves.
Il est en effet, par exemple, beaucoup plus intéressant de conduire la classe à réfléchir et à s'exprimer sur les enjeux de l'évolution de la place et du rôle des femmes dans l'Espagne contemporaine depuis l'après-guerre civile (dossier *Mujeres*, cf. annexe), plutôt que d'envisager les contenus du dossier, comme cela a été le cas parfois cette année, à partir de la thématique (parfois présentée comme une problématique) *La mujer en España*. Une telle approche aura en effet tendance à entraîner la mise en œuvre pédagogique vers l'énumération d'une sorte de catalogue des différents rôles tenus par les femmes durant cette période historique à cause d'une thématique trop vaste et donc impossible à cerner dans le cadre de l'enseignement secondaire.

Ces remarquent nous amènent à insister sur le travail de réflexion que les candidats doivent conduire pour établir un lien clair entre notion du programme et problématique, ne serait-ce qu'à cause de la nécessaire prise en compte des modalités d'évaluation en langue vivante au baccalauréat à compter de la session 2013. Tout n'est pas dans tout et il faut effectuer des choix pour trouver une cohérence entre l'entrée problématisée et la notion du programme traitée. Cet aspect didactique n'a pas encore été pris en compte pour cette session et cela peut se comprendre car les programmes sont récents. Mais proposer d'emblée, pour le dossier sur le livre et la lecture, une triple entrée notionnelle (*Mythes et héros, espaces et échanges, idée de progrès*) n'était guère réaliste : une problématique est en lien avec une notion et il n'appartient pas au jury d'effectuer ce choix à la place des candidats.

Ceux-ci doivent donc bien **distinguer ce qui relève de la thématique de ce qui relève d'une problématisation** : par exemple, pour le dossier sur le 11-M (cf. Annexes), la thématique commune

aux différents documents proposés, *Dire le 11-M par le biais de différentes formes d'expression*, pouvait par exemple être problématisée sous la forme : *le pouvoir de la création artistique, quel est son rôle ? Comment la création littéraire et artistique peut-elle rendre compte et permettre la réappropriation d'une réalité tragique ? Comment permet-elle également d'élaborer une figure héroïque individuelle et/ou collective ?* Il convient de préciser ici que le jury n'attend pas une seule problématique, qui serait la seule possible, par dossier proposé : toutes les propositions pertinentes sont valorisées.

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

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

Certes, des candidats s'efforcent de définir des objectifs, souvent autres que linguistiques et le font souvent avec bon sens mais ceux-ci sont souvent présentés sous la forme d'une liste qui ne permet pas de mettre en évidence la cohérence qui les sous-tend et qui existe bien souvent : aussi, il faudra s'attacher à formuler les objectifs en terme de compétences à développer, sans perdre de vue leur relation avec la problématique de la séquence et donc le sens des supports étudiés, le développement de la compétence de communication dans la langue cible étant indissociable des contenus culturels. Nous conseillons aux candidats de s'approprier finement les grilles de descripteurs de capacité qui figurent en annexe de chacun des programmes du lycée pour se familiariser avec la rédaction d'objectifs en terme de compétences visées. Pour le collège, on pourra, outre le programme, se référer avec profit aux grilles qui figurent en annexe du programme de la classe de seconde actuellement en vigueur (qui proposent des descripteurs de capacité allant de A1 à B1). La prestation du candidat gagnera en clarté s'il explicite au jury les choix effectués dans ce sens.

Enfin, dernier point par rapport à la question cruciale de la problématisation et qui permet de faire le lien avec les propositions de mise en œuvre pédagogique demandées dans l'épreuve : il convient de ne pas perdre de vue la problématique énoncée au départ, ce qui a assez souvent été le cas lors de la session 2012 du concours. Pour ce faire, nous conseillons aux candidats de se poser la question suivante à chaque fois qu'un choix est à effectuer : « en quoi le choix X que je m'apprête à faire va-t-il permettre aux élèves de réfléchir sur la problématique donnée ? ». Il est fort probable que cette

approche permettra aux candidats, outre d'effectuer des choix judicieux, de ne pas se perdre dans les méandres de propositions déconnectées les unes des autres car trop centrées sur chaque support au détriment d'une cohérence globale.

LE PLAN PÉDAGOGIQUE :

Remarque liminaire :

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

Construire des stratégies d'apprentissage :

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

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

Différencier tâches simples et tâches complexes :

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

Bâtir des consignes de tâches :

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

Pour mettre le groupe en activité, il importe également que la tâche (qui permet de s'entraîner concrètement en classe autour de la problématique construite par le professeur) comporte un verbe d'action (repérer, lire, écouter, etc.) mais aussi une finalité claire : c'est ce qui fait encore défaut à la majorité des candidats qui ne montrent pas au jury que la tâche construite par leur soin vise un objectif précis. L'on retrouve dans cette absence de finalité l'absence de lien entre l'analyse des documents et les plans didactiques et pédagogiques, les axes fédérateurs contenus dans les documents n'étant pas suffisamment mis en évidence dans les propositions de mise en œuvre pédagogique. Nous renvoyons les candidats à la consultation du document ressource pour la classe de seconde (exemple de démarche détaillée, cf. infra page 3), dans lequel figurent de nombreux exemples de tâches simples et complexes, qui, toutes, comportent une finalité précise en lien avec la problématique travaillée dans cet exemple.

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

Repérer les difficultés et les pré-requis nécessaires :

L'épineuse question du repérage des difficultés et des propositions pour y remédier reste d'actualité. Elle suppose en filigrane d'envisager la question des pré-requis. La notion de « difficulté » des supports est d'ailleurs assez subjective et sans doute serait-il plus positif de parler d'aide au repérage des complexités. Ce repérage est en tout cas généralement d'ordre linguistique et très peu souvent d'ordre culturel. Jetant un regard essentiellement « négatif » sur le support, les candidats oublient de s'appuyer sur les éléments facilitateurs, et limitent ainsi la compréhension à une élucidation lexicale résolue par quelques notes ou pire, par une longue étape de questions/réponses pour traduire le lexique manquant. La lecture à haute-voix est également considérée parfois comme un moyen de faciliter la compréhension, ce qui peut parfois être pertinent, s'il s'agit par exemple de repérer la tonalité d'un extrait (poésie, théâtre…) mais ne saurait être une stratégie utilisée de façon systématique. Certes, cette année, davantage de candidats ont pris en compte l'importance des pré-requis : ceux-ci ont souvent été évoqués à travers un travail de recherche au CDI mais sans aucune vraie consigne, sans guidage, sans accompagnement. Nous engageons donc les candidats à approfondir leur réflexion quant à cette étape stratégique sans se limiter aux écueils lexicaux ou grammaticaux.

Varier pour favoriser l'apprentissage :

La question de la variété est également à travailler, les propositions des candidats se révélant trop uniformes et peu créatives, essentiellement des exercices de type « vrai-faux ». Nous employons à dessein le mot « exercice » car nombre de mises en activité proposées n'ont qu'un lien lointain avec le sens des supports et les candidats envisagent souvent une simple « correction » qui ne permet guère d'atteindre les objectifs annoncés. Il ne s'agit donc pas tout à fait de tâches : pour que cela en fût, il faudrait davantage de précision dans la construction des consignes et notamment un lien explicite avec

le sens pour que le jury puisse comprendre exactement ce que le professeur attend des élèves surtout en termes de production dans la langue.

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

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

Nous rappelons également que le « travail à la maison » fait partie intégrante de la séquence : il est regrettable de le voir utilisé pour terminer ce qui n'a pas pu être fait en classe (« si l'on n'a pas le temps de terminer, les élèves finiront chez eux »…) ou pour réaliser les activités les plus complexes, principalement l'expression écrite. L'on a en effet encore pu constater cette année que les activités écrites y occupent toujours une place prépondérante. Là encore, en en fonction de ce qui a été travaillé durant la séance et de ce qu'il souhaite obtenir, le professeur devra faire des choix et varier les activités langagières. Rappelons que le travail à la maison a vocation à remobiliser, faire manipuler et ancrer les acquis de la séance. La fameuse « trace écrite » est généralement citée mais sans que les candidats en voient toujours l'utilité. Il faut donc s'interroger à la fois sur la pertinence de sa construction durant la séance et celle de sa mémorisation.

La différenciation pédagogique

Absente des propositions des candidats lors de la session 2011, quelques exemples de différenciation pédagogique pertinents, parfois axés sur les TICE, ont été proposés cette année: nous engageons les candidats à poursuivre la réflexion pour prendre en compte la diversité des potentiels des élèves en s'appuyant sur ce qu'ils savent et savent faire, au lieu d'imposer à tous un schéma et une approche uniques. Cette réflexion est à conduire en lien avec celle sur l'évaluation, notamment diagnostique.

Prolongations et interdisciplinarité :

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

Evaluer :

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

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

La session 2012 du concours a aussi permis de mettre en évidence que la cohérence entre les évaluations proposées et les activités langagières d'entraînement doit être renforcée. Comment en effet imaginer d'évaluer des élèves en expression écrite alors qu'aucun entraînement dans cette activité langagière, pas plus qu'en expression orale en continu (extrêmement utile au développement de la compétence d'expression écrite), n'a été envisagé par le candidat lors de la présentation de son projet ?
De même, certains candidats proposent une ou des tâches destinées à l'évaluation, mais parfois sans avoir anticipé durant la séquence les outils de la langue dont les élèves auront besoin pour la ou les réaliser, ce qui n'est guère réaliste.

Utiliser les TICE pour favoriser l'apprentissage :

Mentionnons enfin l'utilisation des TICE, qui apparaissent davantage cette année dans les projets des candidats. Dans l'ensemble, la session 2012 n'a toutefois pas montré de prise en charge plus intéressante des apprentissages par le biais des TICE que l'an passé, les candidats se limitant à faire des propositions peu créatives (élèves en salle informatique pour travailler à leur rythme, au laboratoire de langue pour travailler plus facilement la compréhension de l'oral, projection du support à l'aide du vidéoprojecteur…). Il est toutefois à noter que quelques candidats ont jugé intéressant de mettre en lien TICE et différenciation pédagogique, ce qui est tout à fait pertinent.
Rappelons que proposer la version numérique du support pour permettre aux élèves de « mieux rentrer en contact avec le document » n'est pas à proprement parler une mobilisation des outils TICE au service des apprentissages !

Communiquer avec le jury :

Les candidats, dans leur ensemble, ont fait preuve d'une grande courtoisie et d'une bonne ouverture d'esprit. Toutefois, la langue utilisée n'est pas toujours correcte et le registre parfois inapproprié, ce qui n'est pas admissible. Rappelons aux candidats que le niveau d'expression en langue française est aussi évalué. Le métier de professeur étant éminemment communicationnel, le jury regrette également que quelques candidats soient rivés à leurs notes ce qui est assez dommageable pour des professeurs qui doivent, dans le quotidien de leur classe, éduquer aussi les élèves aux attitudes et savoir-être propres au code de l'oral.

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

Durant cette session, de nombreux candidats ont su adopter une attitude réflexive. Cette capacité à prendre du recul et à analyser de nouveaux ses propositions est très encourageante pour les sessions futures.

Conclusion

Cette épreuve, qui constitue une sorte de miroir de la pratique professionnelle des candidats est certes exigeante, notamment par la mise en situation artificielle qu'elle impose. Les candidats ne doivent toutefois pas oublier que les critères d'évaluation du jury sont basés sur les axes qui doivent guider leur pratique au quotidien. Nous les incitons justement à utiliser cet atout d'être en terrain connu et à ne pas hésiter à réintroduire des éléments issus de leur pratique lors de l'étape de préparation notamment : il est certain qu'il en existe de tout à fait recevables chez chacun des candidats.

Nous terminerons ce rapport en évoquant les caractéristiques communes aux prestations les plus réussies, que le jury a eu le plaisir d'écouter cette année : en effet, quelques excellentes présentations de grande qualité ont permis d'octroyer d'excellentes notes chiffrées. D'autres candidats ont fait des propositions parfois inabouties mais intéressantes. Le jury écoute tous les candidats avec bienveillance et valorise toutes les propositions pertinentes.

Que les candidats malheureux ne se découragent pas : certes, des marges de progrès existent pour que cette épreuve soit mieux réussie (pour la session 2012, seuls 20 des 65 candidats admissibles se sont vu accorder une note supérieure à 10/20). Mais en prenant en compte les remarques effectuées dans ce rapport, une plus grande appropriation des exigences de l'épreuve et donc une plus grande réussite, seront au rendez-vous, cela est certain.

Les prestations réussies ont permis de constater :

Connaissances

Les candidats :

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

- Connaissent les différents types d'évaluation

Capacités

Les candidats sont capables :

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

Attitudes

Les candidats :

- s'expriment dans une langue française riche et précise
- communiquent efficacement avec le jury
- explicitent leurs choix
- adoptent une attitude réceptive et réflexive
- font preuve de bon sens et de réalisme

Dossiers utilisés lors de la session 2012. Le dossier sur le livre et la lecture (annexe n°1 est assorti, à titre d'exemple, de commentaires en lien avec les exigences de l'épreuve. Les scripts des documents audio visuels ont été ajoutés dans ce rapport. Les candidats n'en avaient pas connaissance lors des épreuves.

Annexe 1

AGREGATION INTERNE D'ESPAGNOL

SESSION 2012

EPREUVE ORALE D'ADMISSION

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

Durée de l'exposé : 40 minutes maximum
Durée de l'entretien : 20 minutes maximum

Composition du dossier : 4 documents.

Document A: une vidéo intitulée BOOK, tirée du site www.leerestademoda.com [sans script]
Document B : Mario Vargas Llosa, ***Elogio de la lectura y la ficción***, Discurso Nobel, 7 de diciembre de 2010, © FUNDACIÓN NOBEL 2010
Document C : Une affiche "Día mundial del libro", tirée du site http://www.elbunker.net/wp-content/misc/dia_del_libro.jpg
Document D : Miguel de Cervantes Saavedra, ***El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha***, [1605], Madrid, Clásicos Castalia, n°77, 1987, p.71-73

Consignes :

TOUTES LES PROPOSITIONS DEVRONT ETRE JUSTIFIEES PAR LE CANDIDAT

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

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

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

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

Vous préciserez les différentes modalités d'évaluation adoptées.

Enfin, vous présenterez les prolongements que vous envisageriez.

Document A

Hola presentamos el nuevo dispositivo de conocimiento bioóptico organizado, de nombre comercial: BOOK. BOOK es una revolucionaria ruptura tecnológica. Sin cables, sin circuitos eléctricos, sin batería, sin necesidad de conexión. Compacto y portátil, BOOK, puede ser utilizado en cualquier lugar. Al carecer de batería eléctrica, no necesita recargarse pudiendo ser utilizado tanto tiempo como sea necesario aunque no se tenga disponible una toma de corriente. BOOK nunca se cuelga, BOOK nunca necesita ser reiniciado. Simplemente tienes que abrirlo y comenzar a disfrutar de sus enormes ventajas. Así es como funciona:

- BOOK está construido con hojas de papel numeradas secuencialmente, cada una de las cuales es capaz de almacenar miles de bits de información.
- Cada página es escaneada ópticamente registrando la información directamente a tu cerebro.
- Una simple sacudida de dedo nos lleva a la siguiente página.
- Las hojas se mantienen unidas mediante un dispositivo de cosido llamado carpeta que las mantiene en su orden correcto.
- Gracias a la tecnología de papel opaco, los fabricantes pueden usar ambas caras, duplicando la información y reduciendo costes.
- La mayoría de los BOOKS incluye una función de índice que señala la localización exacta de cualquier información seleccionada para su inmediata recuperación.
- El accesorio opcional marcapáginas permite abrir el BOOK en el punto exacto del que fue dejado la sesión previa incluso si el BOOK se ha cerrado. Los marcapáginas se ajustan a estándares internacionales de manera que un mismo marcapáginas puede ser usado en BOOKS de diferentes fabricantes. A la inversa, diversos marcapáginas pueden ser usados en un mismo BOOK si el usuario desea almacenar diversas búsquedas a la vez.
- También es posible hacer notas personales junto a las entradas de texto de BOOK mediante una sencilla herramienta de programación: el lapicero.
- El dispositivo manos libres también conocido como "atril" permite la correcta colocación de BOOK para su cómoda lectura sin necesidad de usar las manos. Si necesitas pasar la página, una simple sacudida de dedo es suficiente.

BOOK es un producto respetuoso con el medio ambiente ya que está compuesto únicamente por materiales cien por cien reciclables. Portátil, duradero y asequible, BOOK está siendo recibido como el precursor de una nueva ola de entretenimiento.
Bienvenido a la era que transformará tu manera de entender el mundo, bienvenido a la experiencia BOOK.

www.leerestademoda.com

Document B

Aprendí a leer a los cinco años, en la clase del hermano Justiniano, en el Colegio de la Salle, en Cochabamba (Bolivia). Es la cosa más importante que me ha pasado en la vida. Casi setenta años después recuerdo con nitidez cómo esa magia, traducir las palabras de los libros en imágenes, enriqueció mi vida, rompiendo las barreras del tiempo y del espacio y permitiéndome viajar con el capitán Nemo veinte mil leguas de viaje submarino, luchar junto a d'Artagnan, Athos, Portos y Aramís contra las intrigas que amenazan a la Reina en los tiempos del sinuoso Richelieu, o arrastrarme por las entrañas de París, convertido en Jean Valjean, con el cuerpo inerte de Marius a cuestas.

La lectura convertía el sueño en vida y la vida en sueño y ponía al alcance del pedacito de hombre que era yo el universo de la literatura. Mi madre me contó que las primeras cosas que escribí fueron continuaciones de las historias que leía pues me apenaba que se terminaran o quería enmendarles el final. Y acaso sea eso lo que me he pasado la vida haciendo sin saberlo: prolongando en el tiempo, mientras crecía, maduraba y envejecía, las historias que llenaron mi infancia de exaltación y de aventuras.

Mario Vargas Llosa, ***Elogio de la lectura y la ficción***, Discurso Nobel,
7 de diciembre de 2010, © FUNDACIÓN NOBEL 2010

Document C

http://www.elbunker.net/wp-content/misc/dia_del_libro.jpg

Document D

Es, pues, de saber que este sobredicho hidalgo, los ratos que estaba ocioso (que eran los más del año), se daba a leer libros de caballerías con tanta afición y gusto, que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza, y aun la administración de su hacienda; y llegó a tanto su curiosidad y desatino en esto, que vendió muchas hanegas de tierra de sembradura para comprar libros de caballerías en que leer, y así, llevó a su casa todos cuantos pudo haber dellos; y de todos, ningunos le parecían tan bien como los que compuso el famoso Feliciano de Silva, porque la claridad de su prosa y aquellas entricadas razones suyas le parecían de perlas, y más cuando llegaba a leer aquellos requiebros y cartas de desafíos, donde en muchas partes hallaba escrito: *La razón de la sinrazón que a mi razón se hace, de tal manera mi razón enflaquece, que con razón me quejo de la vuestra fermosura.* Y también cuando leía: *...los altos cielos que de vuestra divinidad divinamente con las estrellas os fortifican, y os hacen merecedora del merecimiento miento que merece la vuestra grandeza.*

Con estas razones perdía el pobre caballero el juicio, y desvelábase por entenderlas y desentrañarles el sentido, que no se lo sacara ni las entendiera el mesmo Aristóteles, si resucitara para sólo ello. No estaba muy bien con las heridas que don Belianís daba y recebía, porque se imaginaba que, por grandes maestros que le hubiesen curado, no dejaría de tener el rostro y todo el cuerpo lleno de cicatrices y señales. Pero, con todo, alababa en su autor aquel acabar su libro con la promesa de aquella inacabable aventura, y muchas veces le vino deseo de tomar la pluma y dalle fin al pie de la letra, corno allí se promete; y sin duda alguna lo hiciera y aun saliera con ello, si otros mayores y continuos pensamientos no se lo estorbaran. Tuvo muchas veces competencia con el cura de su lugar --que era hombre docto, graduado en Sigüenza–, sobre cuál había sido mejor caballero: Palmerín de Ingalaterra o Amadís de Gaula; mas maese Nicolás, barbero del mesmo pueblo, decía que ninguno llegaba al Caballero del Febo, y que si alguno se le podía comparar era don Galaor, hermano de Amadís de Gaula, porque tenía muy acomodada condición para todo; que no era caballero melindroso ni tan llorón como su hermano, y que en lo de la valentía no le iba en zaga.

En resolución, él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio; y así, del poco dormir y del mucho leer se le secó el celebro, de manera que vino a perder el juicio.

Miguel de Cervantes Saavedra, ***El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha,*** [1605],Madrid, Clásicos Castalia, n°77, 1987, p. 71-73

Commentaires sur le dossier

Analyser les supports et dégager l'intérêt du dossier

Document A : vidéo intitulée BOOK, tirée du site www.leerestademoda.com
Ce site est un projet culturel dont l'objectif est de promouvoir les livres et la littérature sur internet. Cette vidéo espagnole a connu un grand succès et a été visionnée 2 millions de fois et traduite en 5 langues. Elle est inspirée d'un texte original écrit en 1962 qui présentait une nouvelle méthode presque magique pour apprendre, communément appelée "book". La vidéo est construite de façon à faire immédiatement associer chez les spectateurs la présentation de l'objet avec les nouveaux Ipad et autres kindle (tablette liseuse wi-fi avec écran tactile).
Le procédé analogique, présenté ici avec humour, induit un décalage entre l'objet en lui-même et le langage utilisé. On remplace ainsi le nom de l'objet par « book » qui crée à la fois une dynamique moderne de par l'anglicisme mais qui fait également référence à la technologie Mac (Cf. Mac Book). Tout est présenté afin de donner l'image d'une technologie de pointe, présenttée par un professionnel qu'on pourrait associer à un vendeur spécialisé « branché ». Ainsi toute la présentation de l'objet consiste en un décalage entre une terminologie relative au champ de l'informatique (*página « escaneada ópticamente »*), de la lecture, (« *sacudida de dedo* » etc.) et de la réalité décrite (l. 10 « *cada página es escaneada ópticamente* » = los ojos/ « *una sencilla herramienta de programación* » = un lapicero/l. 27 « *el dispositivo manos libres* » = el atril, etc).
Le présentateur utilise les argumentaires de vente classique : promotion du produit présenté comme un produit d'excellence ; toutes les options possibles sont offertes sans coût supplémentaire ; il s'agit d'un produit écologique.
Selon le présentateur, l'utilisation de cet objet permet l'accès à un autre décodage du monde et un autre monde. Il existe également une possible résonnance avec l'univers « mac » et les présentations *keynote* de Steve Jobs (l. 33-34 : « *Bienvenido a la era que transformará tu manera de entender el mundo* »).

Document B : ce document est le début du discours prononcé par l'écrivain hispano-péruvien Mario Vargas Llosa lors de la cérémonie de remise du Prix Nobel de Littérature qui lui a été décerné en décembre 2010. Outre son apprentissage précoce de la lecture (5 ans) il relate également l'importance de celle-ci dans son trajet personnel (l.2 « *Es la cosa más importante que me ha pasado en la vida* »). La « magie » de lire, la traduction des mots en images qui permet l'évasion spatiale et temporelle sont soulignées ici (l.4-5 : « *rompiendo las barreras del tiempo y del espacio y permitiéndome viajar* »). L'intégralité des exemples cités renvoie à la littérature française : Jules Verne, Alexandre Dumas, Victor Hugo. L'écrivain insiste sur le pouvoir de la lecture : ton rêve prend vie et ta vie devient un rêve (l.9-10). Il s'agit de l'accès au monde de la littérature. La fin du texte porte davantage sur la façon dont l'auteur considère son parcours par rapport à l'écriture, qu'il conçoit comme un prolongement des histoires qui ont empli son enfance (cf. l.12-14).

Document C : affiche de promotion de la journée mondiale du livre. L'université Galileo est située au Guatemala. Cette journée, organisée par l'Unesco depuis 1995 vise à développer la lecture, l'industrie éditoriale et la protection de la propriété intellectuelle. L.M. Alcott est l'auteure américaine du célèbre roman : *Les quatre filles du docteur March*. (Mais la paternité de cette citation est discutable !). L'affiche présente un livre (objet) ouvert (→ lecture). La citation oriente vers une conception d'un « bon livre » qui serait celui qui nous donne envie de le lire et qui nous enrichit. L'affiche est très synthétique et crée une dynamique qui entraîne le spectateur vers un autre monde.

Document D : extrait du tout début du Quichotte (1605), bien avant la première sortie du personnage. Premier chapitre consacré à la présentation du héros et de sa passion pour sa lecture.
Le texte insiste sur le plaisir de la lecture poussé à l'extrême, qui engendre une dépendance qui conduit à la folie. La lecture a totalement envahi la vie du *caballero*, le conduisant à des excès de toutes sortes et à une confusion entre réalité et fiction.

Intérêt du dossier : sensibiliser les élèves à l'acte de lecture et montrer son intemporalité.

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

Proposition de problématique :

La lecture comme engagement personnel, réfléchi et formateur.

Engagement car la lecture devrait être un acte volontaire (et non imposé), source de plaisir
Personnel car l'acte de lire est une décision qui appartient à chacun
Réfléchi car la lecture nécessite une prise de distance
Formateur puisque l'acte de lecture doit permettre un enrichissement

Objectifs d'apprentissage :

Se cultiver: faire découvrir deux grands auteurs de l'aire hispanique appartenant à deux époques différentes
Réfléchir : faire prendre conscience que lire peut être un choix ; faire réfléchir sur les enjeux de la lecture
Communiquer (descripteurs de capacité du programme du cycle terminal – niveau B1):

Compréhension de l'oral : « comprendre une information factuelle » (documents A, C) ;
Compréhension de l'écrit : « comprendre un enchaînement de faits » (documents B et D)
POUR « rédiger un texte articulé et cohérent » et « prendre part à une discussion pour expliquer, commenter, comparer, opposer ».

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

Classe destinataire :

Classe de Première : LELE : séquence d'introduction à cet enseignement. La prise de risque des candidats qui ont proposé le dossier en LELE, car il s'inscrit dans la dynamique de cet enseignement, même s'il n'est pas possible de le mettre en lien avec un champ précis du programme, a été valorisée.

Ou bien

Classe de terminale (notion : « contact des cultures », thème : « influences hispaniques » : littérature, genre littéraire et modalités d'écriture…). (Rappel : pour la session 2012, le programme en vigueur pour la classe de terminale était celui de 2005).

Ordre d'étude des documents :

A : support intéressant pour **une découverte de thématique** car il correspond à une réalité concrète ; le décalage recherché est évident pour TOUS les élèves, même ceux qui ne comprennent pas bien. Approcher le livre de façon originale (hors du discours habituel) qui va intéresser et amuser les élèves. Ce document n'alimentera pas la réflexion sur la problématique car il ne s'intéresse qu'à l'objet « livre ».
B : permet de **passer du contenant au contenu** (du livre à la lecture). Insiste sur l'acte de lecture. Son degré de complexité le rend abordable. (Engagement personnel et enrichissement personnel).
D : pré-requis et anticipation des difficultés : langue classique, univers très éloigné de celui des élèves (la figure de l'hidalgo, du *caballero*, *libros de caballería*). Les prestations qui ont pris ce point en compte ont été valorisées**.** Permet de faire réfléchir sur la **nécessité de prendre de la distance par rapport à ce que l'on lit** mais, pour pouvoir faire basculer les élèves dans le texte, il est nécessaire de

passer par le biais d'un autre support, visuel : par exemple, étude du tableau de Goya, *Don Quijote*, étude de gravures de G. Doré (illustrations du Quichotte)… Les candidats qui ont proposé ce type d'approche ont été valorisés.
C : sera utilisé soit comme document de synthèse, soit comme document de support à l'évaluation.

Bâtir des consignes de tâches

Exemples de tâches :

– Pour la découverte de la thématique, proposer le début du document A jusqu'à avant l'image qui montre le livre pour un repérage d'informations (¿Qué es?). Attendre une réponse argumentée en s'appuyant sur le repérage.

– Livre papier/livre papier numérisé/livre électronique : faire définir aux élèves quel support de lecture ils préféreraient et leur faire expliquer pourquoi oralement et en interaction. Possibilité de faire rédiger ensuite. (Lien avec la problématique : la lecture comme acte personnel)

– A partir du document B, l.9 ("*la lectura convertía el sueño en vida y la vida en sueño*"): expliquer cette phrase en classe entière à l'oral en interaction. Illustrer cette réflexion collective par un exemple concret pris dans leurs lectures personnelles (tout type de lecture) : rédiger un court texte. (Lien avec la problématique : engagement et source de plaisir)

– A partir du document D, lignes 28-30 : explique comment le protagoniste de l'extrait a pu en arriver là ! Interaction écrite sous forme de blog (utiliser l'ENT). (Lien avec la problématique : prise de distance par-rapport à ce qu'on lit).

Utiliser les TICE pour favoriser l'apprentissage

- Création d'un blog sur l'ENT du lycée. (cf. ci-dessus)

Evaluer

Proposition d'évaluation :

A partir de la citation qui figure sur le document C, répondre à la question suivante :

Dans quelle mesure les documents étudiés nous permettent-ils de comprendre cette citation ? Expression écrite. (Attention : cette proposition n'est pertinente que si les élèves se sont entraînés à l'expression écrite durant la séquence. Consigne à formuler en espagnol lors de l'épreuve).

Prolonger, élargir

Possibilité d'aborder la notion « idée de progrès » : par exemple, ouvrir sur les effets du progrès sur le fonctionnement des sociétés et l'éthique du progrès.

Annexe 2

AGREGATION INTERNE D'ESPAGNOL

SESSION 2012

EPREUVE ORALE D'ADMISSION

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

Durée de l'exposé : 40 minutes maximum
Durée de l'entretien : 20 minutes maximum

Composition du dossier : 4 documents.

Document A : Santiago García-Clairac, ***En un lugar de Atocha… (El 11-M vivido por un niño)***, edición SM, 2005,p.65-67
Document B : Un article de Luis Sepúlveda, Abril de 2004, tiré du site:
http://www.attac.cl/edicion/index.php?option=content&task=view&id=35&Itemid=31
Document C : Un dessin de Forges et un de Máximo, publiés dans ***El País***, 12 de marzo de 2004
Document D : Un vidéo clip de la chanson ***Jueves*** de La Oreja de Van Gogh, ***A las cinco en el Astoria***, 2008 [sans script]

Consignes :

TOUTES LES PROPOSITIONS DEVRONT ETRE JUSTIFIEES PAR LE CANDIDAT

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

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

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

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

Vous préciserez les différentes modalités d'évaluation adoptées.

Enfin, vous présenterez les prolongements que vous envisageriez.

Document A

[Son las siete y treinta y nueve de la mañana del 11 de marzo de 2004. Quique, un niño que vive en Alcalá de Henares, viaja con su madre hasta Madrid...]

Tren 17305 - 7:39

¡BROOOOOAAAAAAUUUUUMMMMM!

¿Otra vez?

¿Qué pasa?

¿Cuándo se van a termina restos ruidos?

Estoy seguro de que he oído otra explosión.

¿Qué pasa, qué pasa? ¿Qué le pasa al mundo?

Vaya, acabo de recuperar el oído…

Quizá ha sido una gamberrada de alguien que ha explotado un petardo, uno de esos que se usan en las ferias. Pues menuda gracia. Vaya susto que nos ha dado…Pero me parece que no ha sido eso. Ha sido demasiado fuerte para ser un petardo de feria. A lo mejor han lanzado un misil contra nosotros. Pero, ¿quién querría lanzar un misil contra un tren de cercanías? Eso es una bobada que se me ha ocurrido a causa de las cosas que veo en la tele. Como todos los días ponen noticias sobre guerras, pues me habrá influido. Pero no estoy convencido de que haya sido un misil, ni una bomba. Si hubiera sido una bomba, habría oído el ruido de los aviones. Eso sí seguro. Los bombarderos hacen mucho ruido y sueltan un rugido que viene del cielo que te da un miedo que te mueres. Pero no he oído aviones. Si hubieran sido aviones me habría dado cuenta porque estoy acostumbrado. Cerca de casa, en Torrejón, hay una base de aviones de guerra y conozco muy bien el sonido. Algunos días los oigo pasar por encima de nuestras cabezas. No, ha tenido que ser otra cosa. ¿Qué ha ocurrido?

Me parece que estoy oyendo llorar a alguien. No estoy seguro, pero creo que es una señora. A ver… Sí, es una mujer que pide ayuda. No sé qué le ha podido pasar, pero no se encuentra bien. Ahora, cuando me reponga, intentaré ayudarla si puedo. Es posible que le haya caído encima esa cosa que he oído antes. Espero que no sea grave. Bueno, volviendo a lo de las explosiones, ya he descartado lo de los petardos de feria y las bombas de los aviones, así que solo queda una explosión de… ¡Ah, claro, ha sido la máquina que ha estallado! Claro, ha sido la locomotora que… No, me parece que tampoco es eso. Ahora las locomotoras son eléctricas y no estallan. Antes sí estallaban porque eran de vapor y, a veces, la presión las convertía en ollas a presión y reventaban. Pero eso ya no ocurre. No sé qué ha podido pasar. Ha sido una explosión muy gorda. Demasiado gorda para ser una tontería. Una explosión como esa…

¡BROOOOOAAAAAAUUUUUMMMMM!

¡Otra vez! Esta vez ha explotado un poco más lejos, detrás de mí, seguro que ha sido en el vagón siguiente, en el sexto. Lo he notado. El suelo ha vuelto a temblar. Y ahora sí que han caído algunas cosas. Esta tercera explosión no ha podido ser una casualidad… ¿O es la cuarta? ¿O la quinta? Creo que he perdido la cuenta… Nunca hay tantas detonaciones juntas. Tiene que haber sido por algo grave…

Santiago García-Clairac, ***En un lugar de Atocha… (El 11-M vivido por un niño)***, edición SM, 2005, p. 65-67

Document B

Venid a ver la sangre por las calles

Venid a ver la sangre por las calles de Madrid. Eran mujeres, hombres, niños, ancianos, la simple y pura humanidad que comenzaba un día más, un día de trabajo, de sueños, de esperanzas, sin saber que la voluntad asesina de unos miserables había decido que fuera el último.

Venid a ver la sangre por las calles de Madrid, esa ciudad amada a la que llegan todos y todos son bienvenidos. Venid a ver los apuntes, los libros, las herramientas esparcidas entre los restos de la masacre. Venid a ver un día muerto y el dolor de una sociedad que ha clamado mil veces por su derecho de vivir en paz.

Escribo estas líneas mientras escucho los informativos y sólo puedo pensar en la tristeza de las aulas, en la tristeza de las mesas, de los hogares a los que ya no regresarán esos cientos de ciudadanas y ciudadanos, de hermanas y hermanos cuyas vidas fueron segadas en un miserable acto de odio, porque el único afán del terrorismo es el odio a la humanidad, porque no hay causa que pueda justificar el asesinato colectivo, porque no existe idea que avale un genocidio, porque no existe justificación alguna frente a la barbarie.

Venid a ver la sangre por las calles de Madrid, asesinos, y comprobad que si bien es cierto que nos habéis sumido en el dolor, también lo es que con este crimen incalificable una vez más no habéis conseguido nada. El valor de los madrileños que de inmediato se volcaron a socorrer a los heridos, a donar sangre, a facilitar el trabajo de las fuerzas de seguridad y salvamento, fue la inmediata respuesta moral de una ciudad fraterna, de una ciudadanía responsable y solidaria.

Mientras escribo estas líneas sé que los asesinos están en sus guaridas, en sus últimos nauseabundos escondites porque no habrá lugar sobre o bajo la tierra donde puedan ocultarse y escapar al castigo de una sociedad herida. Sé que miran la televisión, escuchan la radio, leerán la prensa para medir los alcances de su cobardía, el infame balance de un acto que repugna y sólo ha encontrado la condena de toda la humanidad.

Venid a ver la sangre por las calles de Madrid, venid a ver un día inconcluso, venid a ver el dolor que desconcierta, a sentir como el aire de un invierno en retirada lleva el ¿por qué? por los amorosos parques, fábricas, museos, universidades y calles de una ciudad cuya única forma de ser es y será siempre la hospitalidad.

Asesinos; vuestra zarpa de odio nos ha causado una herida que no cicatrizará jamás, pero somos más fuertes que vosotros, somos mejores que vosotros, y el horror no interrumpirá ni doblegará esa normalidad cívica, ciudadana, democrática, que es nuestro más preciado bien y el mejor de nuestros derechos.

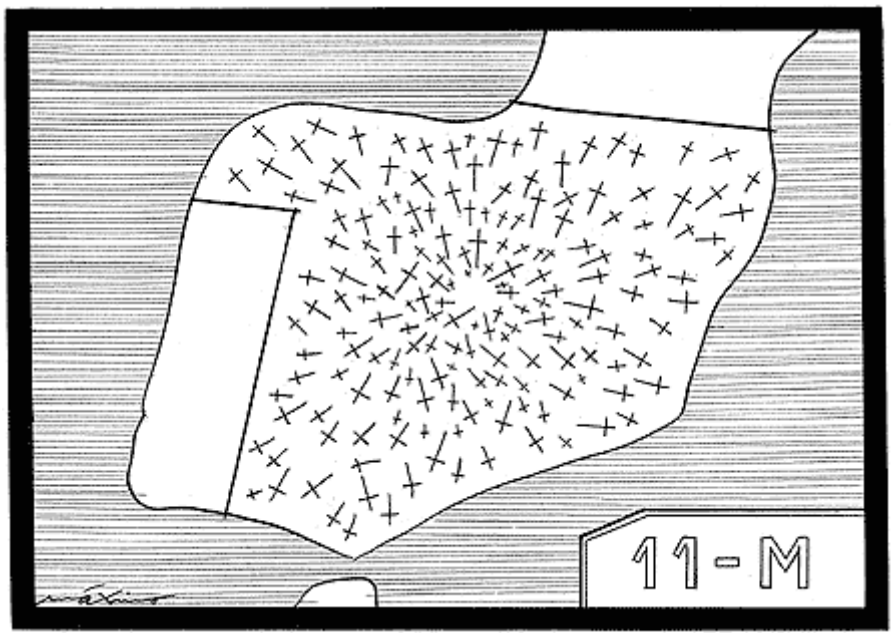
Venid a ver la sangre por las calles de Madrid y la fuerza de los madrileños. El dolor y la indignación nos une y nos hace más fuertes, el cariño y la solidaridad con las familias de las víctimas es justamente lo que nos diferencia de los asesinos.

Venid a ver la sangre por las calles de Madrid, hoy que es 11 Marzo, el día del dolor y del abrazo, el día en que los fanáticos de lo injustificable atentaron por última vez, pero también el día en que la barbarie firmó su propia condena definitiva. Con todo el peso de la ley y la Razón: ¡A por ellos!

Luis Sepúlveda, Abril de 2004,
http://www.attac.cl/edicion/index.php?option=content&task=view&id=35&Itemid=31

Document C

Forges, ***El País***, 12 de marzo de 2004



Máximo, ***El País***, 12 de marzo de 2004

Document D

Jueves

Si fuera más guapa y un poco más lista
Si fuera especial, si fuera de revista
Tendría el valor de cruzar el vagón
Y preguntarte quién eres.

Te sientas enfrente y ni te imaginas
Que llevo por ti mi falda más bonita.
Y al verte lanzar un bostezo al cristal
Se inundan mis pupilas.

De pronto me miras, te miro y suspiras
Yo cierro los ojos, tú apartas la vista
Apenas respiro me hago pequeñita
Y me pongo a temblar

Y así pasan los días, de lunes a viernes
Como las golondrinas del poema de Bécquer
De estación a estación
Enfrente tú y yo
Va y viene el silencio.

De pronto me miras, te miro y suspiras
Yo cierro los ojos, tú apartas la vista
Apenas respiro, me hago pequeñita
Y me pongo a temblar.

Y entonces ocurre, despiertan mis labios
Pronuncian tu nombre tartamudeando.
Supongo que piensas:¡qué chica más tonta!
Y me quiero morir.

Pero el tiempo se para y te acercas diciendo
Yo aún no te conozco y ya te echaba de menos.
Cada mañana rechazo el directo
Y elijo este tren.

Y ya estamos llegando, mi vida ha cambiado
Un día especial este once de Marzo.
Me tomas la mano, llegamos a un túnel
Que apaga la luz.

Te encuentro la cara, gracias a mis manos.
Me vuelvo valiente y te beso en los labios.
Dices que me quieres y yo te regalo
El último soplo de mi corazón.

La Oreja de Van Gogh, ***A las cinco en el Astoria***, 2008

Annexe 3

AGREGATION INTERNE D'ESPAGNOL

SESSION 2012

EPREUVE ORALE D'ADMISSION

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

Durée de l'exposé : 40 minutes maximum
Durée de l'entretien : 20 minutes maximum

Composition du dossier : 3 documents.

Document A : Un tableau de Alberto Godoy, ***Las damas de blanco***, http://zuinforme.webnode.es/album/fotogaleria-inicio/pintura-de-alberto-godoy-damas-de-blanco-jpg/
Document B: Yoani Sánchez, "Una silla vacía", ***Cuba Libre (Vivir y escribir en la Habana)***, editorial Debate, 2010, p. 90
Document C : Un reportage vidéo réalisé par Miami Gen TV, tiré du site www.damasdeblanco.com/documentos/documentos.asp [sans script]

Consignes:

TOUTES LES PROPOSITIONS DEVRONT ETRE JUSTIFIEES PAR LE CANDIDAT

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

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

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

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

Vous préciserez les différentes modalités d'évaluation adoptées.

Enfin, vous présenterez les prolongements que vous envisageriez.

Document A

Alberto Godoy, ***Las damas de blanco***[2]
http://zuinforme.webnode.es/album/fotogaleria-inicio/pintura-de-alberto-godoy-damas-de-blanco-jpg/

[2] **Conocidas por reclamar la liberación de sus familiares a manos del régimen cubano, las Damas de Blanco han liderado la resistencia que desde el año 2003 exige la libertad de los presos políticos. Sin embargo son acusadas por los castristas de ser "mercenarias" y de recibir aportes directos de Estados Unidos.**

Document B

“Una silla vacía”

Hoy voy a celebrar la Nochebuena con mi familia y mis amigos. Armaremos una improvisada mesa con las viejas puertas del ascensor y sobre ella una sábana hará las veces de mantel. Cada uno traerá algo para festejar. No tendremos las uvas, la sidra o el turrón, pero estaremos juntos y en armonía –lo cual es ya un lujazo–. Los niños tendrán su refresco garantizado, mientras que un roncito con limón o miel será el néctar para los adultos. Mi mamá contará lo complicado que fue comprar los tomates en la mañana y mi sobrina me recordará que el martes 25 actuará como angelito en la misa de su parroquia.

A la cabeza de la mesa mantendremos una silla que permanece sin su ocupante desde la Navidad del 2003. Es el lugar de Adolfo Fernández Sainz, condenado en la Primavera Negra a quince años de prisión. Será triste comprobar, por quinta vez, su ausencia. Si se lo permiten los carceleros, podremos escuchar su voz en el teléfono dándonos ánimo (¡Qué ironías tiene la vida! Él, que está en la cárcel, tiene fuerzas aún para infundir aliento).

Recuerdo el día en que le contamos a mi hijo que él estaba preso. Mi marido le dijo: “Teo, tu tío Adolfo está en la cárcel porque es un hombre muy valiente”, a lo que mi hijo respondió con su lógica infantil: “Entonces ustedes siguen libres porque son un poco cobardes”. ¡Qué manera más directa, de decir las verdades tienen los niños! Sí, Teo, tienes razón: en esta Navidad calentamos aún nuestras sillas porque somos “cobardes”, deseamos en la intimidad de la familia un nuevo año de libertad, pues no logramos hacer de esos deseos una realidad. Nos conformamos con el mito de la fatalidad nacional, porque nos hemos dado por vencidos en el acto de cambiar las cosas.

La vacía silla de Adolfo será el territorio más libre de nuestra improvisada mesa navideña.

24 de diciembre de 2007

Yoani Sánchez, ***Cuba Libre (Vivir y escribir en la Habana)***,
Editorial Debate, 2010, p.90

Document C

Reportage vidéo réalisé par Miami Gen TV, tiré du site :
www.damasdeblanco.com/documentos/documentos.asp

***Locutora*:** Muy buenas noches, hoy les presento la primera parte de la serie *Dama de acero*, la historia de represión, lucha y constancia de Dolia Leal, fundadora de las damas de blanco…
(*Libertad, libertad, libertad…*)
Dolia Leal, cubana, *Dama de blanco, luchadora por la democracia y los derechos humanos para el pueblo de Cuba. Su grito de guerra: “Paz y libertad”. Su arma: un gladiolo.*
Dolia Leal: Donde quiera que haya una *dama de blanco* vamos a seguir pidiendo la libertad de nuestros presos.
L.: DL es la esposa del preso de conciencia, Nelson Aguiar Ramírez. Nelson fue condenado a trece años de privación de libertad en la ola represiva de 2003 y liberado en 2009.
DL.: En mi casa se estaba realizando un ayuno, un ayuno por la libertad de los presos políticos, que siempre Cuba ha tenido muchos presos políticos. Y yo presté mi apartamento en la calle 28 en el Vedado y allí hicimos un ayuno y estaba mi esposo, estaba Orlando Zapata Tamayo que convivió

conmigo y con esos los últimos diez días antes de caer preso y de ese ayuno salió preso pues Nelson, OZT, Martha Beatriz, en fin salieron los 75…
(…)
L.: Tras allanar el apartamento de Dolia, éstas fueron las pruebas para que su esposo fuera encarcelado y desaparecido.
DL: Registraron mi casa durante siete u ocho horas, yo no sé qué buscaban porque en mi casa no habían bombas, en mi casa no había dólar como ellos buscan, en mi casa no había nada de eso, solamente había una biblioteca independiente Eddy Chibas con más de trescientos libros.
L.: Las autoridades castristas no permitían a Dolia que se comunicara con Nelson. Tampoco ofrecían información. Comenzaba el primer capítulo de lo que más tarde sería la historia más cruel del régimen contra Dolia y su esposo.
DL: Empecé a gritar en plena Villa Marista, en el terror, en la cueva de los bandidos esos: "Comunistas, fascistas, asesinos, han matado a mi esposo y no me quieren decir nada". Y cuando miro, venían como seis o siete militares y me agarraron por los brazos, me arrastraron desde la entrada de Villa Marista que son varios metros hasta las oficinas de ellos, me tiraron en un sofá y me dijeron : "Vieja loca, tan vieja y llena de canas como estás, ¿qué tú quieres? ¿Llamar la opinión pública?". Yo les decía casi desmayándome, yo no comía, yo no bebía.
L.: Como Dolia, aquel día, estaban otras esposas, reclamando por sus compañeros, desesperadas, indignadas, maltratadas.
DL: Y dentro del mismo Villa Marista nos organizamos: "¿Y tú eres la esposa de quién? ¿Y tú eres la esposa de quién?", y nos fuimos pronunciando las esposas. Y allí mismo, en la sala de la guarida, seis o siete mujeres dijimos: "Vamos para Santa Rita". ¿Por qué Santa Rita? Porque Santa Rita es la santa de los imposibles y nuestra causa es imposible, luchar contra Fidel el mundo entero sabe que es imposible.
L.: A partir de ese día un mar de olas blancas y gladiolos inundaría las calles de La Habana cada domingo. A pesar de golpizas, más allá de sentirse repudiadas, el ideal de libertad, la lealtad hacia los suyos y el compromiso de llevar la lucha hasta el final las mantendría unidas.
DL: A los días…estar ellos presos en Villa Marista sin haberlos visto ni nada de ellos, salimos las seis o siete mujeres esposas de presos para Santa Rita, oímos la misa allí en Santa Rita, después salimos a quinta avenida y empezamos a caminar por quinta avenida con los gladiolos en la mano como señal de paz y de amor, y allí gritamos en la quinta avenida, nada más que gritábamos "libertad, libertad, libertad, libertad". Nunca nos ha detenido nada, ni el ciclón ni la seguridad, ni las agresiones ni los golpes, nunca nos detuvo nada…
L.: Mañana continúo con la segunda parte de *Dama de acero*, la historia de una mujer que lleva en su piel las huellas de odio del régimen castrista, pero para quien no existe primavera negra que impida que un gladiolo de libertad florezca. Soy Maité Luna para "Noticias Gen TV".

Annexe 4

AGREGATION INTERNE D'ESPAGNOL

SESSION 2012

EPREUVE ORALE D'ADMISSION

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

Durée de l'exposé : 40 minutes maximum
Durée de l'entretien : 20 minutes maximum

Composition du dossier : 3 documents.

Document A : Ignacio Martínez de Pisón, ***El tiempo de las mujeres***, Barcelona, Anagrama, 2003, p.281-282
Document B : Un spot publicitaire de la réalisatrice Belén Gayán pour la marque Puntomatic,http://www.youtube.com/watch?v=D2Z5Se3_lxM, 2007 [sans script]
Document C : Un article de Daniel G. Lifona, "La jefa de los ejércitos", ***El Mundo,*** **5 de diciembre de 2008**

Consignes :

TOUTES LES PROPOSITIONS DEVRONT ETRE JUSTIFIEES PAR LE CANDIDAT

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

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

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

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

Vous préciserez les différentes modalités d'évaluation adoptées.

Enfin, vous présenterez les prolongements que vous envisageriez.

Document A

¿Mi matrimonio había empezado a ir mal? Lo comparaba con alguna época anterior supuestamente feliz y me parecía que la relación se había deteriorado en muy poco tiempo. ¿Era realmente así o se trataba más bien de un error de percepción, y ni en el pasado habíamos sido tan dichosos ni en el presente tan desgraciados? En todo caso, si de verdad mi matrimonio se estaba tambaleando, yo me aferraba a la idea de que no podía ser culpa mía. Me había portado bien. Había sido una esposa dócil y complaciente. Había estado a su lado en los momentos peores. Había respetado sus silencios y sus malos gestos. […] Entonces, ¿qué era lo que había hecho mal? ¿En qué me había equivocado? En aquella época yo todavía estaba decidida a luchar hasta el final por salvar mi matrimonio, y daba lo mismo que me supiera o no culpable porque eso hacía que me acabara comportando como si lo fuera. Preguntarme a mí misma qué había hecho mal equivalía a preguntarme en qué podía mejorar, y cuando alguien se pregunta en qué puede mejorar es que no está a gusto consigo mismo y se siente culpable. ¿Qué he hecho mal?, ¿qué he hecho mal?, me preguntaba, y acto seguido me encendía un cigarrillo con la colilla del anterior. Yo, que nunca en mi vida había fumado, empecé a hacerlo a los pocos días de tener a Germán. Fumaba Piper mentolado, que sabía más a pasta dentífrica que a tabaco de verdad. Fumaba sobre todo por la noche, cuando ya el pequeño había cogido el sueño y faltaban tres o cuatro horas para que Fernando llegara a casa. Entonces fumaba sin parar, un cigarrillo detrás de otro, a lo mejor un paquete entero en tan poco tiempo, y luego abría bien las ventanas para que el apartamento se ventilara y Fernando no pudiera recriminarme lo mucho que fumaba. ¡Tenía miedo de que mi marido pudiera hacerme algún reproche, el que fuera, y hasta cuando fumaba lo hacía atenazada por un agobiante sentimiento de culpa!

Ignacio Martínez de Pisón, ***El tiempo de las mujeres***,
Barcelona, Anagrama, 2003, p. 281-282

Document B

Script:

Pablo se levantó, puso la lavadora y no se murió
Paco hizo un descubrimiento, lavar la ropa ya no es un sufrimiento

Caballeros, lavar con puntomatic es tan fácil que hasta un hombre puede hacerlo

Ves como no es para tanto no tenéis ni que soltar el mando
Ellos también pueden y tú… y tú y tú

Por el reparto igualitario del trabajo en casa
Puntomatic un mundo sin manchas

Un spot publicitaire de la réalisatrice Belén Gayán pour la marque Puntomatic,
http://www.youtube.com/watch?v=D2Z5Se3_lxM, 2007

Document C

La jefa de los Ejércitos

Por DANIEL G. LIFONA

Tras la victoria del PSOE en las elecciones generales, Zapatero entregó el mando del Ejército a Carme Chacón Piqueras. Por primera vez, una mujer se hacía cargo del Ministerio de Defensa, ocupado en la anterior legislatura por José Antonio Alonso. La barcelonesa, de padre catalán y madre andaluza, se convertía, además, en la primera ministra embarazada de la democracia, circunstancia que no le impidió pasar revista a las tropas apenas un mes antes de dar a luz a su primer hijo. En un solemne acto de traspaso de cartera, la ministra mandó ponerse firmes a los soldados y gritó el tradicional "¡Viva España, viva el Rey!". Su avanzado estado de gestación tampoco le impidió visitar, en un plazo de 10 días, a las tropas españolas desplegadas en Afganistán, el Líbano y Bosnia. Sus peores momentos fueron el asesinato del brigada Luis Conde tras la colocación de un coche bomba de ETA en Santoña y la muerte de dos militares españoles en un atentado en Afganistán. Tras estas bajas, la ministra pidió en el Congreso una "revisión" de la estrategia militar en Afganistán y que la ONU coordine allí las misiones internacionales.

El Mundo, 5 de diciembre de 2008