



**Concours : Agrégation Interne et CAER-PA**

**Section : Langues vivantes étrangères**

**Option : Espagnol**

**Session 2018**

Rapport de jury présenté par :

**Mme Caroline Pascal**

Présidente du jury

**RAPPORT DU JURY  
de L'AGREGATION INTERNE / CAER-PA**

**SECTION : ESPAGNOL  
SESSION 2018**

**présenté par**

**Mme Caroline Pascal (présidente)  
Mmes Christine Lavail et Ina Salazar  
M. Yann Perron  
(vice-présidents)**

**Avec la collaboration de Mesdames et Messieurs  
Laurence Breysse-Chanet  
Pour l'épreuve de composition en langue étrangère**

**Vivian Nichet-Baux,  
Mireille Serrano, Nicolas Diochon  
et Philippe Reynès  
Pour l'épreuve de traduction  
(thème, version et justification des choix de traduction)**

**Paul Baudry  
Pour l'épreuve d'explication en langue étrangère**

**Delphine Hermès  
Pour l'épreuve de préparation d'un cours**

## Sommaire

PRÉAMBULE.....	4
BILAN STATISTIQUE de l'admissibilité et de l'admission.....	6
ÉPREUVE DE COMPOSITION EN LANGUE ÉTRANGÈRE.....	8
ÉPREUVE DE THÈME .....	14
ÉPREUVE DE VERSION .....	20
ÉPREUVE DE JUSTIFICATION DES CHOIX DE TRADUCTION.....	32
ÉPREUVE D'EXPLICATION EN LANGUE ÉTRANGÈRE .....	42
ÉPREUVE DE PRÉPARATION D'UN COURS.....	53
EXEMPLES DE DOSSIERS .....	67

## PRÉAMBULE

La session 2018 de l'agrégation interne s'est, dans ses formes, alignée sur les sessions antérieures et les candidats ont donc reconnu les exercices habituels auxquels ils se sont préparés. Les sujets des épreuves d'admissibilité comme d'admission, quant à eux, par leur renouvellement et leur variété d'une session à une autre invitent à considérer que cette préparation doit s'effectuer dans des domaines larges qui, bien que balisés en partie par un programme précis de littérature et de civilisation, font appel à des connaissances et compétences étendues en lien avec la discipline « espagnol » et une capacité à mobiliser une réflexion et des compétences de nature sinon globale, au moins suffisamment vaste sur son enseignement. Se préparer à l'agrégation d'espagnol, c'est donc travailler un programme précis et s'exercer à des épreuves, mais aussi, plus largement, consolider sa connaissance du monde hispanique.

L'épreuve écrite d'explication en langue étrangère ne pouvait être sereinement abordée que si l'on s'était entraîné non seulement à la rédaction et à ses exigences sur le plan formel (y compris celle du temps limité), mais aussi à l'organisation d'un discours qui démontre la maîtrise de contenus. S'il est vrai que des copies ont malheureusement révélé une difficulté à inscrire une réflexion construite dans les sept heures de préparation de l'épreuve ou à apporter la densité nécessaire et attendue dans les analyses, d'autres ont apporté la preuve d'un travail de fond sur la poésie de César Vallejo qui, du reste, a également fait l'objet d'une explication en langue étrangère à l'oral.

L'épreuve de traduction -thème et version- demande elle aussi une préparation spécifique. Pour autant que l'on soit très à l'aise dans l'une ou l'autre langue -et peut-être dans les deux, la traduction littéraire reste un exercice difficile qui repose très fréquemment sur des choix à opérer sur le lexique, c'est entendu, mais aussi sur l'usage d'une langue grammaticalement correcte. Les automatismes liés à la pratique et à un entraînement réguliers permettent de gagner un temps précieux qui, le dirons-nous assez, peut être mis en réserve pour l'indispensable relecture finale de son travail car une graphie ambiguë, une ponctuation négligée, une coquille fâcheuse, un oubli stupide sont toujours très coûteux.

La partie de l'épreuve concernant la justification des choix de traduction a manifestement, depuis sa création, été plutôt négligée dans sa préparation par de très nombreux candidats, mais le poids qu'elle représente dans l'épreuve globale -et qu'il convient sans doute de lui garder au regard de sa fonction dans un concours destiné à des enseignants de haut niveau, vaut que l'on s'y prépare avec suffisamment d'avance de façon à ne pas improviser quelque théorie ou explication fumeuse à l'issue du thème ou de la version. L'an passé a permis d'observer une légère mais encourageante amélioration des notes, sans doute suite à une meilleure prise en compte des conseils et recommandations apportés dans le rapport du jury, mais aussi à une mobilisation plus forte et plus réaliste des candidats sur l'enjeu de l'épreuve. Cette année, ce progrès se confirme, et même si la moyenne reste relativement

basse, les attendus de l'exercice semblent se dessiner désormais clairement pour un nombre croissant de candidats.

L'admission, qui compte deux épreuves orales sur deux jours consécutifs, met en jeu des compétences de communication que le jury ne néglige pas. Au-delà de la profondeur et la clarté souhaitées dans les exposés, il est attendu des candidats qu'ils démontrent des qualités d'expression orale car c'est un aspect assurément important du métier d'enseignant, quel que soit le niveau de classe qui le concerne, d'ailleurs. Là encore, le contrôle du temps est crucial et la réussite de chaque oral tient aussi à la maîtrise de certaines formes attendues. Toutefois, parce qu'elle implique des prises de risque qu'une préparation de trois heures n'est pas de nature à limiter totalement, le candidat trouve l'occasion, au moment de l'entretien, de revenir sur certains de ses propos. Encore faut-il qu'il ait gardé la clairvoyance et la disponibilité nécessaires lorsque le jury l'invite à amender, préciser ou compléter son exposé.

La session 2018 a été l'occasion de lire de bonnes voire d'excellentes copies et d'entendre des exposés qui réunissaient des qualités multiples, toutes utiles dans les fonctions d'enseignement de haut niveau. Que les candidats reçus soient félicités pour leur succès à ce concours exigeant, et que les futurs candidats trouvent dans ce rapport les meilleurs conseils et les encouragements pour aborder la prochaine session.

Un grand merci à tous les membres du jury, pour beaucoup présents depuis quatre ans, et en particulier à tous ceux qui ont apporté leur collaboration à ce rapport. Merci également au lycée Jean-Pierre Vernant de Sèvres pour son accueil toujours agréable et efficace. Enfin, je veux adresser tout particulièrement mes remerciements au directoire, à Christine Lavail, Ina Salazar et Yann Perron qui ont assumé la gestion de l'oral d'admission alors que j'avais été appelée à de nouvelles fonctions. Leur disponibilité, leur sens des responsabilités, leurs qualités d'écoute et d'organisation et leur proximité avec le jury ont permis que cette session se passe au mieux une nouvelle fois, dans un climat de confiance et d'exigence.

Caroline PASCAL,  
Présidente du jury,  
Doyenne de l'Inspection générale de l'Education nationale

**BILAN STATISTIQUE**  
**de l'admissibilité et de l'admission**

**Les moyennes et les barres sont sur 20 points**

Nombre de postes (Secteur public : concours de l'agrégation interne) : 37

Nombre de postes (Secteur privé : concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs agrégés) : 11

Nombre de candidats inscrits (public) : 793 (dont 40% éliminés)

Nombre de candidats inscrits (privé) : 146 (dont 31,5 % éliminés)

(Élimination = absence, copie blanche, note zéro, non valide)

Nombre de candidats admissibles (public) : 82

Nombre de candidats admissibles (privé) : 24

**Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité :**

Moyenne des candidats non éliminés (public) : 6,11

Moyenne des candidats non éliminés (privé) : 5,33

Moyenne des candidats admissibles (public) : 10,21

Moyenne des candidats admissibles (privé) : 8,59

Barre d'admissibilité (public) : 8,67

Barre d'admissibilité (privé) : 6,95

**Moyenne portant sur le total des épreuves d'admission**

Moyenne des candidats non éliminés (public) : 8,70

Moyenne des candidats non éliminés (privé) : 7,80

Moyenne des candidats admis sur liste principale (public) : 11,40

Moyenne des candidats admis sur liste principale (privé) : 10,07

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

Moyenne des candidats non éliminés (public) : 9,20

Moyenne des candidats non éliminés (privé) : 8,06

Moyenne des candidats admis sur liste principale (public) : 11,09

Moyenne des candidats admis sur liste principale (privé) : 9,82

**Rappel**

Barre d'admission (public) : 9,46

Barre d'admission (privé) : 8,02

Total des coefficients : 6 dont 2 pour l'admissibilité et 4 pour l'admission

Il n'est pas prévu de liste complémentaire pour ce concours.

Tous les postes ont été pourvus.

**Rappel**

Les arrêtés de nomination des membres des jurys sont publiés au plus tard le premier jour des épreuves du concours et sont disponibles jusqu'à la publication des résultats d'admission.

## ÉPREUVE DE COMPOSITION EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Rapport établi par Laurence BREYSSE-CHANET

### SUJET

En su obra *Ensayos vallejanos*, p. 10, William Rowe afirma que:

«La poesía vallejana de la fase final rechaza la ideología del progreso, rompe con la continuidad del tiempo histórico para dirigirse a un futuro de corte mesiánico. Colocándose en el intervalo, a la vez ínfimo y vasto, entre la vida y la muerte, proyecta la inmanencia resurreccional de la vida. Tanto en el trabajo formal como en el pensamiento, nos sigue interpelando.»

Apoyándose en referencias precisas, usted analizará en qué medida este enfoque le parece acertado para la lectura de los Poemas de París de César Vallejo.

### PREMIÈRE APPROCHE

Ce sujet, formulé traditionnellement en deux moments, une citation d'un spécialiste de l'une des œuvres au programme, suivie d'une consigne tout à fait traditionnelle, invitait les candidats à s'interroger sur la partie de l'œuvre de César Vallejo inscrite au programme, à savoir les Poèmes de Paris, lorsqu'à partir de son arrivée à Paris en juillet 1923, Vallejo aborde une nouvelle période de vie et d'écriture. Cet ensemble répond-il bien à la « fase final » mentionnée par la citation ? Pour livrer d'emblée l'objet du débat, les termes choisis par William Rowe, « futuro de corte mesiánico », « inmanencia resurreccional de la vida », s'appliquaient manifestement au dernier recueil écrit par César Vallejo durant la guerre d'Espagne, *España, aparta de mí este cáliz*. Comment articuler cette mise en jeu avec le reste de l'œuvre écrite à Paris, sous le signe d'un rapport au temps historique vécu par Vallejo, telle était bien la piste fondatrice qu'une première lecture du sujet engageait à méditer, pour engager une discussion avec l'affirmation, afin de faire une place aux autres ensembles de poèmes écrits par Vallejo depuis son arrivée à Paris. Ainsi formulé, l'enjeu de la démonstration paraît relativement simple.

### LES PRÉSUPPOSÉS POUR FAIRE UNE DISSERTATION

Revenons à l'amont. Pour mener à bien cette tâche, les présupposés sont clairs, il faut une bonne connaissance de la technique de la dissertation, qui a ses règles spécifiques, et, assurément, des mois de travail derrière soi pour avoir acquis une familiarité suffisante avec l'œuvre. Or nous avons trouvé grand nombre de copies qui prouvaient une absence totale de préparation. L'on recopie le sujet, ou l'on explique au jury que l'on n'a pas pu travailler la question. Or se présenter à un concours suppose du sérieux et de l'engagement personnel. Fort heureusement, de très bonnes copies ont prouvé que certains candidats en ont conscience, même si des copies trop courtes et n'entretenant qu'un rapport lointain avec l'œuvre à traiter restent à déplorer. Que dire des quelques copies qui ont livré à notre lecture un poème, geste qui ne respecte pas les règles que tout candidat se doit de respecter, celles de l'épreuve de dissertation. Encore une fois, ce n'est pas parce que l'on écrit sur de la poésie que tout devient possible, bien au contraire, il importe de le rappeler.

Quelle que soit la question désignée pour cet écrit du concours, les règles de l'exercice extrêmement exigeant qu'est la dissertation doivent être connues et pratiquées durant l'année par les candidats afin qu'ils les appliquent avec rigueur. La question portant sur les Poèmes de Paris étant restée deux ans déjà au programme, elle ne sera plus à traiter,

nous nous concentrerons donc sur des conseils méthodologiques, proches de ceux des rapports antérieurs, que les candidats auront tout intérêt à consulter. Nous proposerons enfin un schéma de plan possible, afin d'illustrer nos propos.

### MÉTHODE, QUELQUES RAPPELS

Les candidats devraient se persuader que la simple lecture du sujet, recopié de façon plus ou moins exhaustive, ou sa reformulation plus ou moins adroite, ne saurait suffire à fournir une bonne base d'analyse, or elle est indispensable à tout ancrage pertinent de la réflexion. Sinon, le devoir va s'égarer comme un bateau à la dérive, car son cap n'aura pas été fermement déterminé d'emblée. Une véritable introduction est indispensable, et après la prise en charge du sujet, il y faut une problématique, ou des hypothèses de travail, puis l'annonce d'un plan précis, afin de préparer le lecteur au lancement dynamique du raisonnement. Le développement sera ensuite la démonstration articulée point par point qui conduira le lecteur à la conviction que les hypothèses de départ étaient bien fondées. Elles auront été éclairées par la rigueur du raisonnement, qui doit s'enchaîner de façon implacable, avec des transitions parfaitement contrôlées, et des preuves qui emportent l'adhésion.

Pour cela, il est évident qu'une très bonne connaissance du programme est indispensable. En un premier temps, avant même les lectures de critiques sur l'œuvre, qui interviendront dans un second temps, les candidats doivent travailler à une approche générale de l'auteur, de ses œuvres (de ses œuvres réflexives aussi, même si elles ne sont pas explicitement au programme), de la structure de chaque recueil, de sa spécificité, pour ensuite le situer dans une *évolution*, terme décisif. Sans pour autant être ensuite prêt à raconter la vie de l'auteur, puis la structure de ses œuvres et leurs caractéristiques essentielles. Le prêt-à-porter ne fait pas recette en dissertation. Il faut écouter chaque sujet proposé, l'interroger, et *adapter* ses connaissances pour y répondre au mieux.

C'est pourquoi le jury a été stupéfait en constatant que le corpus même était mal connu de certains candidats, et s'en est indigné. Que *Trilce* devienne *Cisne*, on peut penser à un lapsus chez un lecteur trop fervent du modernisme. Mais que l'on réduise les Poèmes de Paris, expression qui permet de rassembler la production poétique de Vallejo depuis son arrivée à Paris, à *Poemas humanos*, ou au contraire à *España, aparta de mí este cáliz*, comme on a pu le lire, voici qui n'est pas admissible. Les poèmes en prose sont très peu souvent évoqués. Or ils font partie du programme. Qui se composait donc de *trois ensembles*, *Poemas en prosa*, *Poemas humanos*, *España, aparta de mí este cáliz*. Il est évident que les candidats devaient aussi connaître *Heraldos negros*, et *Trilce*, les deux recueils antérieurs, afin de comprendre en toute connaissance de cause la progression de l'écriture. Avec les dates correctes, car là aussi le jury a eu de mauvaises surprises. Un minimum d'histoire littéraire s'impose : comment comprendre un auteur péruvien essentiel à la poésie du XX<sup>e</sup> siècle, sans connaître le modernisme et sans s'intéresser au surréalisme ? Comment se présenter au concours sans avoir connaissance des conditions de publication d'une œuvre, méconnaissance qui pousse encore à désigner l'ensemble des Poèmes de Paris comme une anthologie, qui plus est publiée en 1940 ? Ces erreurs sont inquiétantes car elles témoignent d'une absence totale de curiosité, et d'une tendance à se satisfaire d'affirmations hâtives, autant d'approximations qui ne sont pas fondées sur une pratique régulière de la lecture de l'œuvre. Osera-t-on rapporter que dans une copie il est écrit que Vallejo est espagnol ? De multiples déformations prouvent la même absence de familiarité avec l'œuvre, et une superficialité à l'emporte-pièce mène à écrire que « Vallejo est un

grand catholique », et donc qu'il est « opposé au progrès ». Tout est complexe, et doit être analysé finement, aussi convient-il de s'appuyer sur des bases fermes et longuement réfléchies pour convaincre.

Pour cela, il faut connaître, outre les règles générales de la dissertation, les spécificités qu'impose chaque genre au programme. On ne peut se satisfaire de narrer ce que dit un recueil de poèmes en guise d'analyse, non plus que de traiter un sujet en faisant certes allusion aux recueils, mais sans y pénétrer, sans en fournir d'analyses précises, illustrées par des exemples et des références précis. Une avalanche de citations de vers ne fait pas un devoir. Leur absence ôte toute validité à la démonstration, qui tourne à vide. Il s'agit de trouver un bon dosage.

Avec de préférence une parfaite exactitude. Dans une copie, le titre « Los mineros salieron de la mina », métamorphosé en « Los soldados salieron de la mina », étonne à juste titre l'auteur de la transformation, qui relève une contradiction avec la pensée marxiste. Il faut se livrer très tôt en amont à un travail difficile, exigeant, de mémorisation. Des fiches thématiques, transversales, sont indispensables. Encore faudra-t-il savoir choisir dans ses souvenirs face au sujet, et renoncer sans pitié à ce qui viendrait se plaquer sur le sujet, sans y répondre vraiment, ou menant à passer hors sujet, égarement extrêmement périlleux. Le jury se réjouit de voir que les noms de grands critiques comme Jean Franco, José Ángel Valente, Roberto Paoli, Noël Salomon, Nadine Ly, notre collègue Ina Salazar, et bien d'autres sont cités, mais encore faut-il qu'ils le soient à bon escient, pour renforcer le propos, l'éclairer plus encore, ou donner de la vigueur à une nuance dans la pensée.

Nous insistons sur le fait qu'un devoir sur de la poésie n'est pas un devoir sur une question de civilisation, cette évidence peut surprendre mais il faut la rappeler, des dérives sur la situation du Pérou, des généralités sur la Guerre civile, n'avaient pas de place ici. On ne saurait pas davantage se satisfaire d'un travail se contentant de livrer ce que fut l'essentiel de la vie de Vallejo. Un cadrage s'impose, et tout autant au niveau du lexique. La voix du poète n'est pas « una voz narrativa », et, nous l'avons déjà dit, il faut un esprit clair pour aborder la dissertation, on ne saurait admettre des confusions fréquentes hélas, nous y revenons, qui mènent à faire allusion aux « trois recueils de Vallejo », désignés comme *Heraldos negros*, *Trilce* et *Poemas de París*. Nous ajoutons qu'une bonne culture générale est indispensable pour un concours de ce niveau. On ose croire que seule une fatigue excessive a pu conduire à une affirmation assimilant Luis Cernuda aux poètes franquistes. Relevons des orthographes inadmissibles, telles « Beaudelaire » ou « Larea ».

L'on comprendra que le jury en appelle fortement à une grande tenue d'expression et de correction de langue dans l'approche du travail de dissertation, qui doit aller de pair avec une grande rigueur dans la construction du travail. Sans la pratique d'un savoir-faire méthodologique, jointe à la connaissance précise de l'œuvre et d'ouvrages critiques éclairants, il est inutile d'espérer obtenir un résultat satisfaisant. Le jury en appelle aussi à l'attention des candidats, tant il arrive que de très lourdes fautes, l'absence de compétences linguistiques correctes, viennent ôter ses vraies chances à un travail pourtant assez convenablement construit et informé de façon plutôt satisfaisante. Comment accepter des barbarismes verbaux et lexicaux, des solécismes, des absences d'accents ou leur présence fautive, alors qu'il s'agit d'un concours qui qualifie sur des critères de transmission d'une langue et de sa culture ? Une fois de plus, le jury en appelle à la vigilance des candidats, et conseille une relecture attentive avant la remise de la copie. À la correction indispensable de la langue, s'ajoute la clarté dans l'expression, grâce à une syntaxe aisée à suivre, sans longs détours où le sujet se perd tout autant que le lecteur. Il convient de rappeler aussi que

l'écriture se doit d'être lisible, sans ratures à l'excès, sans ajouts illisibles entre deux lignes, sans astérisques acrobatiques en cas d'oubli, tandis que les titres des œuvres doivent être soulignés, et les citations mises entre guillemets. La clarté et la tenue dans l'expression, à l'exclusion de toute familiarité, doivent s'allier à la rigueur dans les articulations du travail. Une disposition typographique nette, avec des sauts de lignes après la conclusion, puis entre les parties, ainsi que des alinéas entre les paragraphes, ni squelettiques ni dévorateurs de tout l'espace de la page, sont indispensables. Sans sautellement avec retour à la ligne à chaque phrase. La netteté dans l'organisation typographique est garante de celle de la pensée.

### PRÉPARATION À LA RÉDACTION

Comment se préparer à la rédaction ? Il convient en premier lieu de lire et de relire le sujet proposé. Qui le propose, à quelle date, d'où la citation est-elle extraite, à quelle(s) partie(s) de l'œuvre étudiée s'applique-elle, ou ne s'applique-telle pas ? William Rowe est un spécialiste connu de Vallejo, et l'énoncé qui oriente ensuite le champ d'application de l'analyse concerne les ouvrages du programme. Encore fallait-il savoir ce que recouvre l'expression « Poemas de París », une exigence tout de même minimale puisque tels sont les termes consignés dans le Bulletin Officiel. L'on sait qu'il s'agit des dix-neuf *Poemas en prosa*, écrits entre 1923 et 1929 et des soixante-seize *Poemas humanos* selon l'édition suivie, celle d'Américo Ferrari, auxquels s'ajoutent les quinze poèmes *d'España, aparta de mí este cáliz*, les seuls à former un livre selon la volonté expresse de Vallejo, dont l'ordre est différent de celui de l'édition des trois ensembles en 1939, tels que les ont réunis Georgette Vallejo et Raúl Porras Barrenechea.

Dans un second temps, il appartient aux candidats d'effectuer un travail semblable à celui de l'explication de texte, en soulignant les mots essentiels ou qui vont poser question, en repérant les rapports à établir entre les affirmations mises en jeu par la citation. Il est certain que l'analyse du sujet est un moment décisif. L'allusion à « la ideología del progreso », et au temps « mesiánico » renvoie, sous la plume de William Rowe, au texte de Walter Benjamin qu'il écrivit début 1940, « Sur le concept d'histoire », deux ans avant sa mort à Los Angeles en 1942, et dont il fit lui-même une version en français. Il y parle depuis la « tradition des opprimés », sans éliminer toute possibilité de rédemption, à chercher tout d'abord par un retour profond au passé culturel, à réactualiser, car dans ce passé, conçu comme lieu où se trouvent les « indices secrets » qui peuvent renvoyer à la rédemption, explique-t-il, se trouve la profonde fraternité culturelle, qui peut sauver la part la plus humaine de l'homme, « l'étincelle de l'espérance », qu'il appartient aussi au marxisme de prendre en charge pour la rendre possible sur terre. Vallejo prend en charge cette « étincelle », depuis la spécificité de sa propre histoire, dans ce temps qui avec la guerre d'Espagne devient ce que Benjamin désigne comme « l'instant du danger », quand il faut convoquer « le don d'attiser dans le passé l'étincelle de l'espérance ». C'est l'actualisation la plus aiguë de la catastrophe vécue en Europe durant les crises de l'entre-deux-guerres, la vision de l'« Angelus Novus » de Klee, telle que la commente Benjamin : « du paradis souffle une tempête qui s'est prise dans ses ailes, si violemment que l'ange ne peut plus les refermer. Cette tempête le pousse irrésistiblement vers l'avenir auquel il tourne le dos, tandis que le monceau de ruines devant lui s'élève jusqu'au ciel. Cette tempête est ce que nous appelons le progrès ». Située elle aussi sur le bord même de la catastrophe, dans un contexte de passage à l'idéologie communiste et marxiste, face à la misère de l'homme, dans un contexte d'exploitation capitaliste, il est certain que « la poesía vallejiana de la fase

final rechaza la ideología del progreso ». Certains candidats ont identifié ce contexte benjaminien dans leur copie, mais le jury n'exigeait en rien une telle identification. En revanche, il fallait une réflexion sur le sens que pouvait prendre cette catastrophe et cette conception du progrès, avant puis face à la Guerre d'Espagne.

Il fallait cependant remarquer qu'en faisant allusion à la « fase final », Rowe ne délimite pas le champ d'application de sa pensée. Il revenait aux candidats de le faire. Hors contexte, cette « fase final », dernier moment de l'écriture depuis que Vallejo est arrivé en Europe, recouvre bien les trois ensembles poétiques. Mais ces affirmations sont-elles recevables pour toute l'époque parisienne de sa production ? Comment Vallejo pense-t-il la catastrophe historique ou plus exactement comment se prépare-t-il à la penser depuis son arrivée à Paris ? Quelles sont les étapes qui marquent son évolution ? Comment se traduisent-elles dans son écriture ? Il ne fallait surtout pas faire de lui un homme refusant tout progrès, comme on l'a lu parfois, jusqu'à la caricature, avec un enchaînement sur son écriture qui refuserait tout progrès, comme elle l'a fait par exemple pour les avant-gardes. C'est aller un peu vite en besogne. Il faut comprendre que c'est après avoir tout assimilé, qu'il va trouver sa propre conception de la poésie. Il ne fallait pas tout mélanger. D'un côté, il convenait de rappeler la situation historique vécue par Vallejo, sa conversion aux idées marxistes peu à peu, ses étapes, ses écrits fondamentaux alors. Sans oublier qu'il s'est toujours attaché à séparer son œuvre de poète de sa pensée idéologique. Et qu'elle-même n'a jamais été coupée de sa culture profondément chrétienne, sans qu'il y ait là de contradiction chez lui. Il fallait réfléchir à la façon dont il vivait dans le dénuement le plus total à Paris, au passage à sa prise de conscience de la misère humaine collective, différente de l'expression de la force de rédemption qui s'impose, malgré la conscience de la défaite, dans le souffle utopique qui, avec la guerre, traverse le dernier livre. Il convenait d'explicitier que la citation ne permet pas de rendre compte des poèmes en prose – une période de transition de grande importance, trop délaissée par les candidats –, ni des *Poemas humanos*. Par déduction, on s'interrogeait sur sa portée et ses limites, sans négliger les différentes dates de composition des poèmes, dans la mesure de nos connaissances, aux dates coïncidentes le plus souvent, pour les deux derniers ensembles de poèmes, ceux de la plus grande fièvre, sous la pression de l'histoire.

Dans leur introduction, les candidats devaient donc présenter le contexte permettant d'expliquer les affirmations de William Rowe, celui de la Guerre civile, qui pour Vallejo était la Guerre d'Espagne, celle de tout un peuple contre le fascisme. Il fallait ensuite remarquer que la citation ne s'applique visiblement pas à la partie des poèmes dit « humains », et le prouver dans le développement. Pour en venir au fondement des convictions du poète, à savoir que c'est le *travail* du poème qui l'emporte toujours, dans un « laboratoire austère et ardent », au cœur même du plus grand engagement. Ce qui le rend actuel, tant il a assimilé toutes les traditions, vers la voix inouïe que nous connaissons, et la citation de Rowe engageait à cette ouverture.

Rappelons pour conclure que l'énoncé d'une problématique doit être suivi par une annonce des parties qui vont composer le corps du travail, *sans qu'aucun titre n'apparaisse jamais*. La rédaction doit être suivie, tout doit s'enchaîner, de façon méticuleusement progressive, *sans rupture dans la logique de démonstration*, jusqu'à la conclusion, sans laquelle le devoir demeure incomplet. Celle-ci doit reprendre la problématique initiale, et montrer au lecteur que le chemin dynamique de démonstration a été parcouru de façon convaincante, étape après étape, de façon articulée, claire, illustrée par des exemples

emportant l'adhésion. Une ouverture est souhaitable, sans qu'elle soit d'une artificialité manifeste, ni qu'elle entraîne de vastes considérations sur notre époque, qui n'ont plus la moindre relation avec le sujet. La présence de Vallejo aujourd'hui, en revanche, son actualité, est pointée par William Rowe, l'on ne peut qu'y souscrire, sous le signe de sa quête, poursuivie jusqu'à son dernier souffle, de ce qui fait l'humain dans l'homme, sa douleur, transformée en énergie créatrice, conjuguée à l'espérance.

## PROPOSITION DE PLAN

### **I La poesía de un «futuro de corte mesiánico»: *España, aparta de mí este cáliz***

1. Conciencia política e histórica en Vallejo: la toma de conciencia en sus etapas
2. Romper con el tiempo histórico: más allá del orden cronológico, la reorganización de la historia en función de un yo perdido, sin autoridad, que repercute atrocidad de la guerra y esperanzas.
3. El después de la historia, que es «de corte mesiánico»: el sacrificio, o la muerte redentora (protagonismo del pueblo).

### **II La «fase final de producción poética» no es solo la de *España, aparta de mí este cáliz***

1. El hombre alienado, sufriente, desgraciado que vive en la urbe moderna capitalista
2. El yo y sus tinieblas: el drama de la finitud, de la imposible o perdida unidad
3. La paradoja de una coincidencia cronológica de escritura

### **III la escritura como «laboratorio austero y ardiente»**

1. Separación de Vallejo entre el hombre comprometido y sus acciones y la labor del poeta como poeta
2. La lengua «revolucionaria» de la poesía
  - Una lengua que habla con el y del cuerpo
  - Trabajo formal y pensamiento, un compromiso único, la «estética del trabajo»
3. La vigencia de la palabra vallejana
  - La poesía como digestión, metabolización, de todas las tradiciones, como voz de la poesía *nueva* que habla de su tiempo.
  - Del hambre a la palabra propia, irreductible, como alimento *mesiánicamente* esperanzador.

## ÉPREUVE DE THÈME

### Rapport établi par Vivian Nichet-Baux

#### Texte du thème

Dès qu'il entra dans le salon, en costume trois-pièces, tiré à quatre épingles, petit, le cheveu court poivre et sel taillé en brosse, la moustache chaplinesque, Alphonse Burgaud s'avança main tendue vers son visiteur et le reconnut. Il y avait un peu plus de deux ans maintenant, le ciel était gris comme il sied à un jour de Toussaint, et le tailleur accompagnait au cimetière de Random sa fille Marthe qui venait se recueillir sur la tombe de son premier né, un éphémère petit Jean-Clair. Comme il remontait l'allée latérale au bras de sa fille, il avait remarqué ce grand jeune homme à lunettes qui soutenait son père effondré devant une sépulture fleurie. À l'abondance des fleurs on devinait la proximité du drame et à l'accablement de cet homme l'ampleur de son chagrin. Un an plus tard, dans ce même pèlerinage du souvenir, le grand jeune homme était seul. Sa haute silhouette s'inclinait au-dessus de la tombe des siens, comme s'il se préparait à s'y étendre. Emporté par la puissance de son chagrin, le père effondré n'avait pas tardé à rejoindre son épouse sous la dalle de granit gris, témoignant par son empressement d'une troublante fidélité dont il semblait exclure celui qui avait été pourtant l'incarnation de cet amour. Et celui-là, le fils abandonné, balançait à son tour à la pensée de les retrouver, de reprendre entre père et mère la place chaude de l'enfant prodige qu'il avait été – prodige de la vie dans cette succession de naissances avortées. C'est alors qu'Alphonse Burgaud avait assisté à une sorte de sauvetage : une petite dame aux cheveux blancs, toute vêtue de noir, trottinant la tête dans les épaules – sa tante, et la plus formidable institutrice de Loire-Inférieure, aux dires de Marthe –, se portait à la hauteur du jeune désespéré, le tirait par le manteau, l'arrachait à ce pouvoir hypnotique de la pierre couchée et, après avoir emporté sa décision, remontait en sa compagnie l'allée centrale du cimetière vers la sortie.

Jean ROUAUD, *Des hommes illustres*, Les Éditions de Minuit, 1993.

#### Proposition de traduction

En cuanto entró en el salón, con traje de tres piezas, vestido de punta en blanco, bajo, con pelo corto, entrecano, cortado a cepillo, con el bigote a lo Chaplin, Alphonse Burgaud se adelantó con la mano tendida hacia su visitante y lo reconoció. Ya hacía algo más de dos años, el cielo estaba gris como le corresponde a un día de Todos los Santos, y el sastre acompañaba al cementerio de Random a su hija Marthe que venía a rezar frente a la tumba de su primogénito, un efímero pequeño Jean-Clair. Mientras subía por la avenida lateral cogido del brazo de su hija, había notado a aquel muchacho alto de gafas, que sostenía a su padre abatido ante una sepultura florida. Por la abundancia de las flores, se adivinaba la proximidad del drama y por la aflicción de aquel hombre la magnitud de su pesar. Un año más tarde, en aquella misma peregrinación del recuerdo, el muchacho alto

estaba solo. Su espigada silueta se inclinaba encima de la tumba de sus seres queridos, como si se dispusiera a tenderse en ella. Arrastrado por la potencia de su pesar, el padre abatido no había tardado en reunirse con su esposa bajo la losa de granito gris, revelando por su presteza una turbadora fidelidad de la que parecía excluir al que sin embargo había sido la encarnación de aquel amor. Y este, el hijo abandonado, vacilaba a su vez en reencontrarse con ellos, en volver a ocupar, entre padre y madre, el lugar cálido del hijo prodigio que había sido - prodigio de la vida en aquella sucesión de nacimientos abortados. Fue entonces cuando Alphonse Burgaud había asistido a una suerte de rescate: una ancianita de pelo blanco, totalmente vestida de negro, que trotaba con la cabeza hundida entre los hombros - su tía, y la más estupenda maestra de Loira Inferior, según decía Marthe -, llegaba a la altura del joven desesperado, tiraba de él por el abrigo, lo arrancaba de ese poder hipnótico de la lápida y, tras haber logrado convencerlo, subía con él la avenida central del cementerio hacia la salida.

### 1) Commentaire d'ensemble

Le thème donné cette année à l'agrégation interne était un extrait du roman *Des hommes illustres* de Jean Rouaud. Ce roman d'inspiration autobiographique constitue le deuxième tome d'une série de cinq livres dans lesquels l'auteur revient sur l'histoire de sa famille et sur la disparition soudaine de plusieurs de ses membres (son père, sa grand-tante et son grand-père sont morts à quelques jours d'intervalle). Ces décès conduisent le narrateur à évoquer d'autres morts : celles de ses grands-oncles Joseph et Émile, qui ont tous deux péri pendant la Première Guerre mondiale.

La tonalité macabre du texte de Rouaud était clairement visible dans ce passage où il était question d'une visite au cimetière durant laquelle le « grand jeune homme » – en réalité, le père du narrateur – est en proie à un vertige métaphysique et doit lutter contre l'indéniable attraction qu'exerce sur lui la tombe où sont enterrés ses proches. Récit familial s'affranchissant de la linéarité chronologique, le roman de Jean Rouaud brouille les repères du lecteur et l'invite à méditer sur la mort, le temps et la mémoire.

### 2) Recommandations méthodologiques et règles à respecter

Compte tenu des erreurs trouvées dans certaines copies, il ne paraît pas superfétatoire de rappeler les normes propres à l'exercice du thème et de donner quelques recommandations d'ordre méthodologique aux futurs candidats.

En premier lieu, nous invitons les candidats à ne pas se précipiter le jour du concours et à **prendre le temps de lire intégralement le texte plusieurs fois**. Ces premières lectures minutieuses leur serviront à analyser la situation d'énonciation (qui parle ?), le cadre spatio-temporel (où se déroule l'action ? à quelle époque ?) et le niveau de langue employé (s'agit-il d'un langage soutenu, courant ou familier ?). Ce temps consacré à la lecture est absolument essentiel dans la mesure où il permet de saisir le sens exact du texte et d'éviter de commettre de nombreux contresens.

Par la suite, les candidats devront se livrer à un **repérage des structures syntaxiques** susceptibles de poser problème : il conviendra de prêter une attention particulière aux

propositions subordonnées circonstancielles (de temps, de condition, de concession, de but, de cause) et aux tournures emphatiques. On prendra soin aussi d'examiner les phrases qui comportent un complément d'objet direct représentant une personne : le jury a relevé dans les copies de nombreuses omissions de la préposition *a*, pourtant obligatoire dans ce cas de figure. Il faudra également être très vigilant aux temps et aux modes utilisés dans le texte source ainsi qu'à l'emploi des prépositions – qui diffère en français et en espagnol : il s'agissait là, d'ailleurs, d'une des principales difficultés du thème de cette année. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point.

À la suite de ce travail de repérage et d'analyse, il sera temps d'effectuer une première traduction. Les candidats veilleront bien à **traduire le texte dans son intégralité**. Les omissions constituent, rappelons-le, le premier écueil majeur à éviter : oublier de traduire un mot, une tournure ou une phrase d'un texte, c'est se condamner à une lourde pénalité et risquer, de la sorte, de compromettre ses chances d'être admissible. Nous invitons donc les futurs agrégatifs à faire preuve de la plus grande vigilance sur ce point.

Par ailleurs, les candidats sont tenus de **ne rien ajouter au texte source ni d'avoir recours à des stratégies de contournement des difficultés** : les périphrases, réécritures et broderies diverses sont à proscrire. Les candidats au concours affronteront donc courageusement les problèmes de traduction – souvent réels – posés par le texte source et s'efforceront de rester fidèles à celui-ci.

Durant la phase de traduction, il est essentiel de faire preuve d'une **extrême rigueur** et d'une **grande cohérence**. Être rigoureux, c'est avant tout faire attention au choix des temps verbaux (un imparfait de l'indicatif en français ne pourra jamais être rendu par un passé composé en espagnol) et veiller à ne pas tordre le sens du texte source. Être cohérent, c'est se tenir aux choix de traduction déjà effectués : par exemple, dans le texte de cette année, si un candidat décidait de traduire l'expression « [le] grand jeune homme » par « [e/] *muchacho alto* », il devait garder la même traduction lorsque cette expression réapparaissait plus loin dans le texte.

Tout cela nous amène à évoquer la question des répétitions – qui était particulièrement cruciale dans le texte de Jean Rouaud. Rappelons ce principe simple : **le traducteur se doit de conserver les répétitions présentes dans le texte source**. Il s'agit là d'un effet de style qui doit être reproduit. En revanche, il ne devra pas créer de jeux d'échos qui ne figurent pas dans le texte d'origine. À ce sujet, nous invitons les candidats à méditer cette phrase de Pascal – citée par Milan Kundera dans la sixième partie de son essai *L'Art du roman* (1986) : « Quand dans un discours se trouvent des mots répétés et qu'essayant de les corriger on les trouve si propres qu'on gâterait le discours, il faut les laisser, c'en est la marque ». En effet, ajoute Kundera juste après, « la richesse du vocabulaire n'est pas une valeur en soi : chez Hemingway, c'est la limitation du vocabulaire, la répétition des mêmes mots dans le même paragraphe qui font la mélodie et la beauté de son style ». Les candidats de la session 2018 auraient eu tout intérêt à respecter la musique propre au texte de Jean Rouaud, qui contenait des effets de redites (répétition du terme « cimetièrre » – à la ligne 5 et à la ligne 22 – ; reprise du mot « allée » – à la ligne 6 et à la ligne 21 – ; retour des expressions « grand jeune homme » et « père effondré » – aux lignes 7, 10 et 12 – ; répétition du mot « prodige »

à la ligne 15) et des variations (la « dalle de granit » devenue par la suite une « pierre couchée ») qu'il convenait de conserver.

Une autre question mérite que l'on s'y attarde : que faire des noms propres ? Chaque année, les candidats se croient malheureusement obligés de traduire les prénoms des personnages : ainsi le « petit Jean-Clair » du texte de Jean Rouaud est-il devenu dans certaines copies le « *pequeño Juan-Clarito* ». Soyons très clair à ce sujet : **il convient de ne pas traduire les prénoms et les patronymes des personnages** et de les maintenir tels qu'ils figurent dans le texte source. « Alphonse Burgaud » reste « Alphonse Burgaud » et ne devient pas un improbable « *Alfonso Burgodo* » ! Il n'en va pas de même en ce qui concerne les toponymes : de fait, certaines villes ou régions célèbres ont une appellation différente en français et en espagnol et il faut employer celle qui est spécifique à chaque langue « Bordeaux » deviendra ainsi « *Burdeos* » dans un texte en espagnol ; la « Côte d'Azur » sera rendue par la « *Costa Azul* ». Mais que doit-on faire lorsque l'on a affaire à un département de moindre renommée comme celui de la « Loire-inférieure » – l'ancien nom du département français de la Loire-Atlantique – dont il était question dans le texte de Jean Rouaud ? Après réflexion, le jury a estimé que celui-ci devait également être traduit en espagnol en raison de la place centrale qu'il occupe dans l'œuvre de Rouaud. Les futurs agrégatifs sont donc avertis : il convient, en règle générale, de traduire les toponymes – du moins si ceux-ci ont un équivalent dans les deux langues.

Ces considérations méthodologiques étant faites, revenons au déroulement même de l'épreuve. Après avoir terminé de traduire le texte de manière rigoureuse et précise, les candidats reproduiront leur traduction sur une copie propre en prenant soin de rester extrêmement lisibles. Ils veilleront également à **respecter scrupuleusement la ponctuation** du texte source : rappelons que les virgules sont d'une grande importance ; leur absence peut significativement altérer le sens même du texte. Les futurs agrégatifs seront également soucieux de **bien former les accents** et de les placer au bon endroit.

Avant la fin de l'épreuve, **les candidats sont priés de garder un temps suffisant pour relire leur copie**. Nous suggérons aux agrégatifs de faire « la version de leur thème » tout en gardant sous les yeux le texte source afin de vérifier qu'ils n'ont commis aucune omission, ni aucun contresens. Des relectures sélectives peuvent permettre également de rectifier certaines erreurs : en ne regardant, par exemple, que les formes verbales, on peut repérer assez facilement un barbarisme de conjugaison – erreur difficilement pardonnable à un candidat au concours de l'agrégation.

### 3) Commentaires sur la traduction de la session 2018

Le texte de Jean Rouaud proposé aux candidats de la session 2018 posait plusieurs problèmes de traduction : tout d'abord, cet extrait de roman présentait de réelles **difficultés d'ordre lexical**. La description physique et vestimentaire d'Alphonse Burgaud (lignes 1 et 2 : « en costume trois-pièces, tiré à quatre épingles, petit, le cheveu court poivre et sel taillé en brosse, la moustache chaplinesque ») ainsi que les champs lexicaux de la mort (avec le « cimetièrre », la « tombe », la « sépulture fleurie », la « dalle de granit gris », « la pierre couchée ») et du chagrin (le « père effondré », « l'accablement de cet homme », le « jeune désespéré ») ont dérouté beaucoup de candidats et les ont conduits à commettre un

nombre non négligeable de barbarismes et de contresens. Parmi les barbarismes les plus fréquemment trouvés dans les copies, citons seulement *el visitor\** (au lieu de *el visitante*) ou *el granit\** (au lieu de *el granito*).

En outre, dans ce thème apparaissait la complexité des **prépositions en français et en espagnol**. De nombreux candidats n'ont, en effet, pas tenu compte des spécificités du régime prépositionnel dans chacune de ces deux langues. Les correcteurs de l'épreuve écrite de thème ont constaté de nombreux oublis de la préposition *a* devant un COD représentant une personne : « il avait remarqué ce grand jeune homme à lunettes » (l. 6-7) devait ainsi être traduit par « *había notado a aquel muchacho alto de gafas* ». Il en allait de même pour le segment « qui soutenait son père effondré » (l. 7) qu'il fallait rendre par « *que sostenía a su padre abatido* ». La préposition *con* – utilisée pour exprimer la manière en espagnol, là où le français n'emploie souvent pas de préposition – était également manquante dans beaucoup de copies. Elle était indispensable dans certains passages, notamment pour traduire le début du texte de Jean Rouaud : « petit, le cheveu court » devait obligatoirement être rendu par « *bajo, con el pelo corto* ». De la même façon, il était nécessaire de traduire le segment « Alphonse Burgaud s'avança main tendue vers son visiteur » (l. 2-3) par « *Alphonse Burgaud se adelantó con la mano tendida hacia su visitante* ».

Le thème de cette année invitait également les candidats à s'interroger sur l'**emploi des déterminants et des pronoms démonstratifs** en espagnol. Étant donné que le récit de Jean Rouaud évoquait des événements éloignés dans le temps, il convenait généralement d'employer le déterminant démonstratif *aquel*. Ainsi, « l'accablement de cet homme » (l. 9) devait être traduit par « *la aflicción de aquel hombre* ». Idem pour « dans ce même pèlerinage du souvenir » (l. 9-10) qu'il fallait rendre par « *en aquella peregrinación del recuerdo* ». En ce qui concerne les pronoms démonstratifs, le « celui-là » situé en tête de phrase à la ligne 14 renvoyait au dernier élément de la phrase précédente, « celui qui avait été (...) l'incarnation de cet amour ». Il devait donc être rendu par le pronom démonstratif *este*.

D'autres points de grammaire, pourtant classiques, n'ont parfois pas été respectés. Comme il fallait s'y attendre, la **question de l'emploi de *ser* et de *estar*** a donné lieu à des erreurs lors de la traduction du segment « le ciel était gris comme il sied à un jour de Toussaint » (l. 4). Il convenait d'employer le verbe *estar* puisque l'attribut du sujet exprimait ici un aspect circonstanciel, et non pas une qualité essentielle, inhérente au ciel.

En outre, certains candidats ont buté sur la **traduction de la structure « il y avait »** (dans le segment « Il y avait un peu plus de deux ans maintenant », l. 4-5) en confondant *haber* et *hacer*. Rappelons que c'est *hacer*, à la troisième personne du singulier, que l'on utilise lorsque « il y a » ou « il y avait » se trouve devant un substantif exprimant le temps ou la durée. Il fallait donc dire : « *Hacía ahora un poco más de dos años...* ».

Quelques erreurs portaient sur la construction des **propositions circonstancielles subordonnées de temps** : de manière étonnante, certains candidats n'ont pas pensé à utiliser les locutions conjonctives *en cuanto* ou *tan pronto como* pour traduire « dès que » au tout début du texte (« Dès qu'il entra dans le salon », l. 1). Celles-ci devaient ici être suivies de l'indicatif – et non pas du subjonctif – car la subordonnée de temps exprimait une action

réalisée. De la même manière, la conjonction *mientras* aurait dû être utilisée pour traduire « comme » à la ligne 6 (« Comme il remontait l'allée centrale au bras de sa fille ») : « comme » ayant ici une valeur temporelle et pouvant être remplacé par « tandis que », il convenait de ne pas le traduire littéralement par *como*.

Enfin, les **erreurs sur les temps** ont malheureusement été fréquentes. Bien que cette question soit évoquée chaque année dans le rapport du jury, certains candidats continuent de faire preuve de légèreté dans la traduction des temps et emploient le passé simple en espagnol pour rendre des verbes qui sont à l'imparfait de l'indicatif dans le texte source. Cela n'est tout simplement pas possible. Il fallait ici conserver l'imparfait de l'indicatif pour traduire les dernières lignes du texte de Jean Rouaud (« se portait à la hauteur » ; « le tirait par le manteau » ; « l'arrachait à ce pouvoir » ; « remontait en sa compagnie », l. 19-22).

#### 4) Conclusion

En définitive, nous invitons les futurs agrégatifs à se préparer tout au long de l'année à l'épreuve de thème qui requiert un solide bagage linguistique, de bonnes connaissances grammaticales et une véritable réflexion sur le passage du français à l'espagnol.

Afin de pouvoir aborder cette épreuve avec sérénité, les candidats sont incités à :

- **Lire attentivement les rapports du jury** des trois ou quatre dernières années.
- **Pratiquer le thème très régulièrement** en ayant recours, par exemple, à certains des manuels indiqués en bibliographie.
- **Continuer à enrichir leur bagage lexical** en espagnol en notant sur des carnets les mots et expressions idiomatiques rencontrés lors de leurs lectures.
- **Consulter quotidiennement des dictionnaires** unilingues et des dictionnaires des synonymes (en français et en espagnol).
- **Se replonger dans des ouvrages de grammaire espagnole** afin de revoir les points sur lesquels ils continuent à achopper.
- **Fréquenter les grandes œuvres de la littérature espagnole et latino-américaine.**

**ÉPREUVE DE VERSION****Rapport établi par M. Nicolas DIOCHON et Mme Mireille SERRANO*****Sujet***

Durante muchos años, de niño y también luego, de adolescente y muy joven, cuando aún miraba con ojos dubitativos a la chica de la papelería, supe sólo que mi padre había estado casado con la hermana mayor de mi madre antes que con mi madre, con Teresa Aguilera antes que con su hermana Juana, las dos niñas a las que se refería a veces mi abuela cuando contaba anécdotas del pasado, o más bien decía sólo 'las niñas' para diferenciarlas de sus hermanos, a los que en cambio llamaba 'los muchachos'. No es solamente que los hijos tarden mucho en interesarse por quiénes fueron sus padres antes de conocerlos (por lo general ese interés se produce cuando esos hijos se acercan a la edad que tenían los padres cuando en efecto los conocieron, o cuando a su vez tienen hijos y entonces se recuerdan de niños a través de ellos y se preguntan perplejos por las tutelares figuras con que ahora se corresponden), sino que los padres se acostumbran a no despertar curiosidad alguna y a callar sobre sí mismos ante sus vástagos, a silenciar quiénes fueron o acaso lo olvidan. Casi todo el mundo se avergüenza de su juventud, no es muy cierto que se añore como se dice, más bien se relega o rehúye y con facilidad o esfuerzo se confina el origen a la esfera de los malos sueños, o de las novelas, o de lo que no ha existido. La juventud se oculta, la juventud es secreta para quienes ya no nos conocen jóvenes.

Ranz y mi madre nunca ocultaron el matrimonio de Ranz con quien habría sido mi tía Teresa de haber vivido (o no lo habría sido), un matrimonio brevísimo de cuya disolución sólo supe que la había causado la temprana muerte, pero en cambio no supe (no lo pregunté tampoco) el porqué de esa muerte durante muchos años, y durante muchos más creí saberlo en esencia y se me engañaba, cuando por fin pregunté se me dio una respuesta falsa, que es otra de las cosas a las que se acostumbran los padres, a mentir a los niños sobre su juventud olvidada.

Javier Marías, *Corazón tan blanco*, Compactos Anagrama, pp. 125-126.

***Proposition de traduction***

Pendant de nombreuses années, enfant, mais aussi plus tard, adolescent et tout jeune homme, quand je regardais encore avec des yeux dubitatifs la fille de la papeterie, la seule chose que je sus était que mon père avait été marié avec la sœur aînée de ma mère

avant de l'être avec ma mère, avec Teresa Aguilera avant sa sœur Juana, les deux petites auxquelles faisait parfois allusion ma grand-mère quand elle racontait des anecdotes du passé, ou plutôt elle se contentait de dire « les petites » pour les distinguer de leurs frères qu'elle appelait en revanche « les garçons ». Ce n'est pas seulement que les enfants tardent à s'intéresser à qui furent leurs parents avant de les connaître (en général cet intérêt survient lorsque ces enfants approchent l'âge qu'avaient leurs parents lorsque en effet ils les connurent, ou quand à leur tour ils ont des enfants et, à travers eux, ils se souviennent alors d'eux-mêmes enfants et, perplexes, s'interrogent au sujet des figures tutélaires auxquelles ils ressemblent désormais), mais que les parents s'habituent à n'éveiller aucune curiosité et à ne rien révéler d'eux-mêmes devant leurs rejetons, à passer sous silence qui ils furent ou peut-être l'oublièrent-ils. Presque tout le monde rougit de sa jeunesse, ce n'est pas tout à fait vrai qu'on la regrette comme on le dit, c'est plutôt qu'on la relègue ou qu'on la fuit et, aisément ou à grand-peine, on confine ses origines à la sphère des cauchemars, ou des romans ou de ce qui n'a pas existé. On cache sa jeunesse, la jeunesse est secrète pour ceux qui nous connaissent alors que nous ne sommes plus jeunes.

Ranz et ma mère ne cachèrent jamais le mariage de Ranz avec celle qui aurait été ma tante Teresa si elle avait vécu (ou elle ne l'aurait pas été), un mariage fort bref dont je sus seulement que la mort prématurée avait causé la dissolution, mais en revanche, je ne sus pas (je ne la demandai pas non plus) la raison de cette mort pendant longtemps et pendant plus longtemps encore je crus la connaître en substance et on me mentait. Lorsque enfin je posai la question, on me donna une réponse fautive, car une autre des choses que font généralement les parents, c'est mentir aux enfants au sujet de leur jeunesse oubliée.

### 1) Remarques préliminaires

Extrait du roman *Corazón tan blanco*, publié en 1992, la version de l'agrégation interne de la session 2018 met à l'honneur l'écrivain espagnol – et membre de la *Real Academia de la Lengua* – Javier Marías. Pour certains critiques, l'œuvre est l'une des créations majeures du début des années 90 et consacre l'auteur sur la scène littéraire espagnole. Pour d'autres, elle a contribué au renouvellement de la littérature en Espagne, devenant ainsi l'une des représentations de l'actuel *Hibridismo genérico* qui entremêlent les genres tels que le(s) roman(s) (social, sentimental, policier) et l'essai ; le but étant de créer une *narración memorística* au sein de laquelle prend place un personnage principal qui mène des recherches sur un passé trouble.

Dans le cas qui nous intéresse, le protagoniste et narrateur de *Corazón tan blanco*, Juan Ranz, vient de convoler en justes noces avec Luisa. Mais il est soudainement assailli par une série de doutes qu'il attribue à sa situation de jeune époux et qui l'amènent également à s'interroger sur son passé, plus particulièrement sur celui de son père dont il ignore presque tout. La seule information en sa possession est que sa tante, puis sa mère, ont été toutes

deux mariées à son père Ranz. Au fil du roman, diverses rencontres permettent à Juan d'obtenir enfin les réponses aux questions, qu'il posait plus jeune, mais auxquelles on lui refusait toujours la vérité. Ce ne sont en réalité pas deux, mais trois épouses qui se sont succédé au bras de son père : Ranz a assassiné la première car il est tombé amoureux de la seconde ; celle-ci se suicide après avoir découvert les raisons de la mort de l'épouse précédente ; la troisième, sœur cadette de la seconde, est la mère du protagoniste dont les doutes semblent se dissiper à la suite de ces révélations successives.

Le passage qui a été soumis aux candidats de l'agrégation interne cette année revenait précisément sur le début de cette reconstruction du passé paternel. Elle est ponctuée de réflexions induites par les souvenirs que font surgir les rencontres et conversations avec plusieurs proches de la famille. Les moments d'introspection auxquels nous assistons, et qui viennent scinder le récit dans le fragment proposé, portent tous ici sur les relations parents-enfants quant à la transmission de la mémoire parentale et familiale.

Précisons enfin que l'une des singularités de l'écriture de Javier Marías, manipulée avec brio, est son écriture minutieuse : elle lui permet de décrire les choses et les événements les plus importants comme les plus insignifiants, en rendant certes parfois l'accès au sens plus difficile. On remarque par ailleurs que Javier Marías affectionne la phrase longue et qu'il semble exécrer la phrase courte. Il peut ainsi accumuler une somme de détails pour être le plus précis possible. Cette spécificité n'aura sans doute pas échappé aux candidats : le texte proposé n'était composé que de cinq phrases, la dernière constituant à elle seule un paragraphe entier. Dès lors, l'auteur rythme son écriture grâce à la virgule et au point-virgule. Ce sont donc sur ces caractéristiques que devait se porter tout particulièrement l'attention des candidats afin de rester fidèle au texte source pour le restituer en français, et sans se laisser aller à une réécriture complète de l'extrait.

## 2) Rappel de quelques règles élémentaires propres à l'exercice de la traduction

Eu égard à ces caractéristiques stylistiques notamment, et aux nombreuses erreurs que nous avons encore pu relever cette année, il s'avère nécessaire de rappeler **quelques étapes incontournables de l'exercice de traduction** en amont de la mise en français du texte :

1- **Plusieurs lectures attentives** sont indispensables : une ou deux lectures permettront aux candidats de s'imprégner de l'extrait et d'en dégager le sens global ; les lectures suivantes les aideront à déterminer la teneur du texte et le style employé par l'auteur. Si ces premiers conseils semblent relever de la lapalissade, il est toutefois important d'insister et d'inciter les candidats à cibler chaque lecture pour pénétrer le sens du texte et saisir les difficultés syntaxiques qui se présenteront au moment de la traduction. En effet, il s'agit là de la seule façon de ne pas tomber dans l'écueil du contresens et de ne pas multiplier les erreurs de registre ou les sur/sous-traductions qui contribuent à augmenter de façon significative le nombre de points fautes.

- 2- **Identifier très clairement la situation d'énonciation** : cette étape permet de déterminer qui est le narrateur. Bien que l'extrait puisse sembler évident, il a toutefois posé problème à certains candidats qui n'ont pas été suffisamment attentifs pour rendre le « *de niño* ». Il s'agissait bien évidemment d'un homme. Celui-ci revient sur des liens de parenté, qui ont aussi été source de confusion : Teresa, « *la hermana mayor* », est bien la « sœur aînée » (qu'on préférera à l'expression « la grande sœur » qui ne correspond pas au registre de langue de l'extrait). A propos de ce dernier élément, nous renvoyons aux rapports précédents qui ne cessent de répéter que les noms propres ne doivent pas être traduits sauf dans quelques cas précis<sup>1</sup>.
- 3- **S'interroger sur le choix des temps à employer**. Le fragment proposé était construit de la manière suivante : un retour sur des événements passés (« *Durante muchos años [...] 'los muchachos'* ») pour lesquels le narrateur utilise les temps traditionnels du récit que sont le passé simple et l'imparfait ; suivait une réflexion générale menée au présent autour de l'attitude des parents face aux souvenirs de jeunesse ; et enfin, un retour aux événements passés pour renouer avec le début du fragment. Il y avait ici obligation de rester cohérent avec le début de l'extrait quant à l'emploi des temps. Bien que la plupart des candidats connaissent la différence, mais compte tenu des erreurs commises dans nombre de copies, il est nécessaire de rappeler que le passé simple, en espagnol comme en français, sert à exprimer des événements passés, ancrés dans un passé révolu et n'ayant plus aucun lien avec le présent. Si le français préfère le passé composé dans le langage courant, il a recours au passé simple dans une langue littéraire. Le texte de Javier Marías se prêtait bien évidemment à cet emploi (« *supe* ») et il fallait, par souci de cohérence, employer le même temps lors du retour au récit à la fin du fragment (« *ocultaron* »).
- 4- **Repérer les structures complexes** : les différentes lectures du texte devaient aider à leur repérage pour éviter ainsi les ruptures de construction. Le jury a en effet déploré l'inattention de bon nombre de candidats au moment de traduire la conjonction adversative du fragment « *No es solamente que los hijos [...] sino que los padres* » qui était certes séparée du début de la structure par une longue digression entre parenthèses.

Au terme de la traduction du texte proposé, les candidats doivent **impérativement** consacrer à nouveau plusieurs lectures ciblées de leur travail pour éliminer les scories et autres erreurs grossières, mais par trop traditionnelles malheureusement<sup>2</sup> :

- 1- **La graphie de la copie** : trop de copies sont illisibles. Il est anormal, à l'agrégation, de devoir déchiffrer une écriture. A ce titre, nous rappellerons l'importance des accents et leur transcription : les candidats doivent graphier et différencier de façon explicite les

<sup>1</sup> Voir en particulier le rapport de la session 2016, p. 40-41.

Cf. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/agreg\\_int/43/1/espagnol\\_446431.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/agreg_int/43/1/espagnol_446431.pdf).

<sup>2</sup> Nous reprenons essentiellement les éléments largement repris dans les rapports des années précédentes et que celui de 2015 consigne de façon explicite et très complète.

accents aigus, graves ou circonflexes<sup>3</sup>. Pour le jury, un accent ambigu constitue une faute au même titre qu'une copie indéchiffrable est sanctionnée.

- 2- **La ponctuation, les paragraphes et l'ordre des mots.** La ponctuation n'est jamais aléatoire dans un texte : les candidats doivent respecter celle utilisée par l'auteur ou l'adapter lorsque cela s'avère nécessaire, en particulier dans le cas de phrases trop longues. Ainsi, au début du fragment proposé, des virgules pouvaient être acceptées dans certains segments (« *Durante muchos años, de niño y también luego, de adolescente y muy joven* » pouvait être traduit ainsi : « Durant de nombreuses années, enfant/lorsque j'étais enfant (,) mais aussi ensuite (,) adolescent »). Bien que le texte soit long, les candidats ne doivent en aucun cas en modifier la présentation : il y avait ici deux paragraphes qu'il fallait reproduire par deux alinéas sans en ajouter. Il est également indispensable de conserver l'ordre des mots même lorsqu'il s'agit de tournures propres à la langue source. A ce titre, le segment où apparaissait le relatif « *cuya disolución* » a donné lieu à des propositions qui compliquaient plus la saisie du sens qu'une traduction plus proche de la langue source.
- 3- **Omission et proposition multiple :** le jury a été surpris de constater que certains candidats rendent encore des copies avec des segments entiers non traduits, ce qui est le signe d'un manque d'entraînement et de préparation, mais également de lecture des rapports précédents qui ne manquent pas de le répéter. Les candidats doivent avoir conscience que le refus ou l'oubli de traduction est compté comme la faute la plus grave. Aussi, toute proposition multiple sur un même segment est à bannir puisque le jury n'a pas à choisir la meilleure traduction parmi celles proposées par le candidat-traducteur.
- 4- **La conjugaison :** nous déplorons qu'à ce stade de formation la conjugaison française reste encore pour beaucoup l'un des écueils les plus importants, et parfois un mystère. Nous ne reprendrons pas ici les exemples nombreux de fautes majeures commises par des candidats non préparés. Il n'est pas acceptable que de futurs agrégés méconnaissent les modes et les temps de la langue française. Nous encourageons les futurs candidats à être humbles et à revoir leurs conjugaisons, sans hésiter à consulter, le cas échéant, les ouvrages de la bibliographie cités ci-dessous.
- 5- **Les répétitions :** lorsqu'un mot est répété à plusieurs reprises dans le fragment proposé, il est inutile de chercher des traductions différentes pour chacune des occurrences : votre choix de traduction doit apparaître pour chaque répétition du même mot. Il en allait ainsi par exemple pour le segment à la fin du texte : « *durante muchos años, y durante muchos más* » (« pendant longtemps et pendant plus longtemps encore »).
- 6- **Le respect du texte.** Enfin, si les candidats sont jugés sur leur capacité à présenter une traduction élégante dans une langue correcte et respectueuse du sens donné par l'écrivain, ils ne doivent pas se livrer à une réécriture partielle ou entière du fragment. Le

---

<sup>3</sup> Voir le rapport de la session 2017 : « Rappelons que les accents horizontaux n'existent pas en français ». Cf.

[http://media.devenirensignant.gouv.fr/file/int/93/3/Rj\\_2017\\_agregation\\_interne\\_LV\\_Espagnol\\_796933.pdf](http://media.devenirensignant.gouv.fr/file/int/93/3/Rj_2017_agregation_interne_LV_Espagnol_796933.pdf) (p. 22).

jury attend un travail de traduction et non celui qui émanerait d'un atelier d'écriture. A l'inverse, il va de soi que la traduction trop littérale ou la traduction mot à mot sont à bannir.

Le dernier conseil sur lequel il faut insister, à l'instar des rapports précédents, c'est de rendre un travail qui ait un sens, qu'il fasse sens et qu'il reste fidèle au texte source. Pensez que vos capacités de traduction sont évaluées au même titre que vos capacités de compréhension du texte : un texte mal traduit est souvent un texte incompris. Si lors de vos relectures finales, votre traduction reste absconse, c'est que le travail de compréhension et de traduction n'est pas achevé.

### 3) Commentaires sur la traduction de la session 2018

Comme nous l'avons indiqué au début de ce rapport, la complexité de cette version résidait principalement dans la syntaxe utilisée par Javier Marías, d'où l'importance de saisir le sens du texte grâce à de multiples lectures. Aucune difficulté d'ordre lexical n'était en revanche présente dans cet extrait. Par conséquent, « nous ne pouvons qu'insister sur la nécessité pour les candidats d'utiliser leur bon sens »<sup>4</sup> pour restituer celui du fragment de la façon la plus fidèle possible.

Revenons sur quelques-uns des segments qui ont parfois donné lieu à de nombreuses erreurs :

- Première phrase :
  - Le temps du verbe principal « *supe* » devait être le passé simple en français et celui-ci devait obligatoirement apparaître dans les fragments de récit pour les verbes situés dans le second paragraphe : « *ocultaron* », « *sólo supe* », « *no supe (no lo pregunté tampoco)* », « *creí* », « *cuando por fin pregunté se me dio una respuesta falsa* ». Le passé composé ou le plus-que-parfait ont été pénalisés tout comme le recours à des temps différents qui ne respectaient donc pas l'unité du récit et brisait ainsi la cohérence du texte (par exemple passé composé, puis passé simple dans le second paragraphe).
  - Si les correcteurs ont accepté plusieurs possibilités pour traduire l'expression « *con ojos dubitativos* » (« avec des yeux dubitatifs/perplexes », « d'un air... », « d'un œil... »), les adjectifs « sceptiques », « hésitant », etc. n'ont pas été retenus comme corrects. Une relecture active aurait également permis à certains candidats d'éviter les maladroites du type « regarder d'un regard dubitatif » !
  - Nous rappelons que le substantif « *papelería* » se traduit par « papeterie » / « papèterie » et non pas par « librairie », « bureau de tabac », « maison de

---

<sup>4</sup> Cf. Rapport du jury 2016, p. 40.

la presse », qui sont trop éloignés du terme espagnol et qui, de surcroît, sont propres à la France et ne renvoient pas à la réalité de l'Espagne.

- L'expression « *mi madre* », employée deux fois, devait être répétée comme dans le texte source. Un refus de traduire a été appliqué lorsque cette répétition n'était pas respectée. Il en va de même, un peu plus loin, pour le terme « *niñas* » pour lequel il fallait reprendre la même proposition de traduction : « petites/gamines »<sup>5</sup>.
  - La traduction de la locution conjonctive « *antes que con mi madre* » relevait du bon sens et démontrait la compréhension correcte du texte (« avant de l'être avec ma mère »). Il a pourtant donné lieu à un non-sens inacceptable : « plutôt qu'avec ma mère ». Bien entendu, sa traduction littérale était tout aussi fautive : « avant qu'avec ma mère ».
  - Les correcteurs ont exigé la cohérence de la construction « *con la hermana mayor* » et « *con Teresa Aguilera* ». Soit les candidats choisissaient de rendre la préposition espagnole par « avait été marié avec la sœur aînée<sup>6</sup> » et donc « avec Teresa Aguilera » dans le segment suivant, soit ils pouvaient avoir recours à la traduction « avait été marié à la sœur aînée » et ainsi « à Teresa Aguilera ».
  - Enfin, la traduction du segment « *supe sólo que mi padre* » par « seul mon père » relevait du non-sens.
- Seconde phrase :
    - Comme nous l'avons évoqué plus haut, cette seconde phrase requérait toute l'attention des candidats afin de ne pas tomber dans le piège de la rupture de construction. Il fallait obligatoirement respecter la structure adversative espagnole « *No es solamente que los hijos tardan [...] sino que los padres se acostumbbran* ». Les correcteurs ont accepté plusieurs possibilités : « mais que les parents », « mais parce que les parents », « mais du fait que les parents ». En revanche, la traduction par « sinon » a bien évidemment été bannie.
    - Afin de rendre la tournure « *interesarse por quiénes fueron sus padres antes de conocerlos* », le passé composé a été admis (« s'intéresser à qui ont été » au lieu de « qui furent ») car nous ne sommes pas dans les fragments qui correspondent au récit. Toutefois, les correcteurs ont constaté que de nombreux candidats n'ont pas su traduire correctement le pronom interrogatif « *quiénes* » : « qui furent/ont été ». Sans doute ont-ils été embarrassés par le régime prépositionnel de *interesarse* ou – et d'où l'importance de l'accentuation en espagnol – n'ont-ils pas prêté attention à l'accent écrit sur *quiénes*. Des propositions telles que « à ce que/qui furent »

<sup>5</sup> La traduction de « *niñas* » par « filles » a été considérée comme une sous-traduction. En revanche, la traduction « fillettes/petites filles » pouvait relever de la sur-traduction.

<sup>6</sup> Le jury n'a pas souhaité accepter la traduction « la grande sœur » qui ne correspond pas au registre de langue du fragment proposé.

(ou « à ceux que/qui furent » lorsqu'un candidat à l'agrégation ne parvient pas encore à faire la différence entre le pronom démonstratif neutre et le pronom démonstratif masculin pluriel) relevaient du contresens voire du non-sens. Le même problème s'est posé un peu plus loin dans le texte avec le segment « *a silenciar quiénes fueron* » (« à passer sous silence/à ne pas parler de qui ils furent/ont été »).

- Pour le segment suivant, on rappellera qu'en espagnol, l'article défini a la faculté de renvoyer à un déterminant du substantif, appelé traditionnellement possessif. C'était bien le cas ici dans le rapport entre « *esos hijos* » et « *los padres* » qu'il fallait rendre par « leurs parents » et non pas « ses parents ». Le narrateur explique ici, « en règle générale », une attitude que les enfants ont avec « leurs » parents. En revanche, dans le dernier segment de cette seconde phrase (« *sino que los padres se acostumbran* »), « les parents » sont ici en opposition avec « les enfants » du début de la phrase ; il n'est plus question ici de démontrer un rapport entre 'des enfants' et 'leurs parents'.
- Troisième phrase :
  - Cette phrase faisait apparaître plusieurs *pasivas reflejas* ou « forme réfléchie à sens passif »<sup>7</sup>. En aucun cas, on ne pouvait recourir à une autre traduction que celle de l'impersonnel « on » français. Les propositions « elle se regrette », « elle se relègue » n'étaient donc pas acceptables puisque 'la jeunesse' ne peut se regretter, se reléguer ou se fuir seule ! Il en allait de même pour le segment « *se confina el origen a la esfera de los malos sueños* » : « on isole/on confine ses/nos origines à la sphère des cauchemars/mauvais rêves ». Le substantif « *origen* » ne pouvait être rendu par « l'origine » sous peine de passer pour un hispanisme.
- Quatrième phrase :
  - Il s'agissait ici aussi d'une *pasiva refleja*. Les correcteurs ont accepté deux propositions possibles quant à la traduction de l'article : soit « la jeunesse », soit « sa jeunesse ».
  - La fin de cette phrase (« *para quienes ya no nos conocen jóvenes* ») pouvait sembler difficile. Une fois de plus, le bon sens permettait de lever toute ambiguïté et toute difficulté. La traduction de '*quienes*' ne devait pas poser problème puisqu'il ne s'agissait pas d'un pronom interrogatif : « pour ceux qui ». Par contre, la rupture exprimée par la locution 'ya no' est celle qui pouvait sembler problématique. Passer par « ceux qui ne nous connaissent

---

<sup>7</sup> Jean-Marc BEDEL, *Grammaire de l'espagnol moderne*, Paris, PUF, 1997, note1 p. 442 : « Il s'agit en réalité d'une forme faussement réfléchie : le sujet du verbe n'opère jamais l'action sur lui-même. Il la subit même, comme le sujet d'un verbe à la voix passive, dans les cas où le COD français devient sujet en espagnol. D'où le nom de *pasiva refleja* que l'espagnol donne à cette construction ».

plus jeunes » était à la fois trop lourd, marquait une rupture dans le style employé par Javier Marías et relevait avant tout du galimatias. Le changement de temps était impératif ici pour rendre la phrase intelligible : « pour ceux qui ne nous ont pas connus jeunes ». Le jury a également retenu la possibilité d'introduire la notion de rupture de la locution par la conjonction « alors que nous ne sommes plus jeunes ».

- Cinquième phrase :

- Le passage le plus délicat de cette phrase était sans doute celui de la relative « *un matrimonio brevísimo de cuya disolución sólo supe que la había causado la temprana muerte* ». Plusieurs possibilités pouvaient être envisagées : « un mariage fort bref, de la dissolution duquel », « dont je sus seulement que sa mort précoce avait causé la dissolution », « dont j'appris seulement que sa mort précoce avait été la cause de la dissolution », « dont la seule chose que je sus est que sa dissolution ». Rappelons deux points importants : il ne fallait en aucun cas dissocier les deux éléments « la dissolution du mariage » (ce qui a été malheureusement le cas dans de nombreuses copies) et il ne faut jamais employer de déterminant possessif qui se rapporte à son antécédent dans une relative introduite par « dont » car cela fait bien évidemment redondance (la traduction « dont sa dissolution » était inacceptable). Nous insistons ici encore sur l'importance de conserver au mieux l'ordre des mots de la phrase source.
- Certaines copies ont démontré que quelques candidats ne connaissent pas encore la possibilité de substituer une proposition subordonnée de condition introduite par SI par une construction infinitive introduite par DE (ou [EN] CASO DE)<sup>8</sup> « *de haber vivido* » : « si elle avait vécu ».
- Le dernier point auquel il fallait veiller dans cette phrase était la cohérence entre le pronom utilisé pour rendre « *saberlo* » et le substantif employé dans la traduction pour « *el porqué* » : « l'explication/la raison/la cause » → « je crus la connaître » / « le pourquoi/le motif » → « je crus le connaître ».
- Nous noterons enfin que le « *que es otra de las cosas* » a une valeur causale et vient en substitution d'un 'pues'. Les traductions telles que « ce qui » relevaient du contresens. Seule la conjonction de coordination « car » pouvait être acceptée ici.

#### 4) Conclusion

Nous terminerons ce rapport de version par quelques considérations générales pour que les candidats futurs puissent mettre toutes les chances de leur côté concernant un exercice

---

<sup>8</sup> Cf. Jean-Marc BEDEL, §538 b., p. 611.

qui ne s'improvise pas mais qui, avec un entraînement indispensable et régulier, n'est pas insurmontable.

La première chose consiste à lire les auteurs français pour enrichir son lexique : c'est cette fréquentation assidue de la littérature française qui permet parfois aux candidats de proposer des trouvailles, et donc des traductions particulièrement élégantes, sans pour autant s'éloigner du texte et le réécrire. C'est aussi par ce moyen que les candidats pourront étoffer leurs toiles synonymiques.

Le travail de la version doit nécessairement être accompagné d'une consultation des dictionnaires ainsi que des grammaires. Cette façon de travailler sera profitable tant pour la version – et l'exactitude des traductions choisies – que pour les faits de langue (et l'organisation de l'exposé grammatical qui les accompagne).

Enfin, il est encore indispensable de rappeler que la lecture des rapports des années précédentes est primordiale pour maîtriser correctement le déroulement des épreuves, connaître les attentes du jury et savoir comment procéder le jour J sans perdre un temps qui est précieux. Que ces conseils soient profitables !

## BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE POUR L'ÉPREUVE DE TRADUCTION

### • Manuels de thème et de version :

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

### • Dictionnaires de langue espagnole :

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

• **Dictionnaires de langue française :**

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

• **Dictionnaires bilingues :**

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

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

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

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

- *Bescherelle. La conjugaison pour tous*, Paris, Hatier, 2012.
- Delphine DENIS et Anne SANCIER-CHATEAU, *Grammaire du français*, Paris, Livre de Poche, 1997.
- Jean DUBOIS et René LAGANE, *La nouvelle grammaire du français*, Paris, Larousse, 1991.
- Maurice GREVISSE, *Le bon usage*, édition refondue par André Goosse, Paris, Gembloux, Duculot, 1993, 13<sup>e</sup> édition.
- René-Louis WAGNER et Jacqueline PINCHON, *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette Education, 1962.

**• Linguistique et traduction :**

- Albert BELOT, *Espagnol Mode d'emploi, pratiques linguistiques et traduction*, Paris, Ellipses 1997.
- Henri BÉNAC, *Dictionnaire des synonymes*, Paris, Hachette, 1998 (1956).
- Édouard et Odette BLED, *Cours supérieur d'orthographe*, Paris, Classiques Hachette, 1954.
- Jean-Pierre COLIGNON, *Un point c'est tout ! La ponctuation efficace*, Paris, Victoires-Éditions, 2004.
- Jean-Paul COLIN, *Dictionnaire des difficultés du français*, Paris, Dictionnaire Le Robert, 1994.
- Jean GIRODET, *Dictionnaire Bordas. Pièges et difficultés de la langue française*, Paris, Bordas, 2007.
- Maurice GREVISSE, *Le français correct : guide pratique des difficultés*, Louvain, Duculot, 1978.

## ÉPREUVE DE JUSTIFICATION DES CHOIX DE TRADUCTION

Rapport établi par M. Philippe Reynès

### 1. Impression d'ensemble sur la session 2018 :

Bien qu'un certain nombre de candidats, pris ou non de court par le temps imparti, aient délibérément fait le choix ne pas traiter cette question, — ce qui, rappelons-le, est préjudiciable pour la note finale de l'épreuve de traduction —, la majorité d'entre eux l'on traitée, avec des fortunes très diverses. Dans l'ensemble, il est à noter que :

- la moyenne des résultats de cette sous-épreuve, quoique modeste, est globalement en augmentation par rapport aux sessions précédentes (5,09/20) ;
- les candidats se sont efforcés dans bien des cas de bâtir un exposé selon le schéma qui est demandé dans ce type d'épreuve, en tenant compte des recommandations qui avaient été formulées.

Le jury ne peut donc que s'en réjouir tout en exhortant à nouveau les candidats à se reporter aux conseils prodigués dans les rapports des années précédentes et à se préparer le plus régulièrement possible à cet exercice par des entraînements spécifiques afin d'optimiser la gestion du temps, facteur sans doute insuffisamment maîtrisé le jour du concours. Sans répéter *in extenso* ce qui a déjà été dit, rappelons que cette épreuve a pour but de vérifier chez les futurs agrégés, censés assurer le cas échéant des cours de grammaire et de traduction à un niveau post bac, non seulement leur connaissance de la grammaire normative, mais aussi leur capacité à en justifier les applications en contexte ainsi que le fonctionnement du système de la langue qui en sous-tend les usages. La structure *c'est ... que*, proposée cette année, offrait un bon exemple de traitement de la question de justification des choix de traduction : en effet, cette structure, réputée connue de tous, et enseignée par tous, permettait d'opérer, parmi ceux qui ont voulu ou qui ont pu la traiter, une distinction entre ceux qui se sont contentés de répéter machinalement une règle qu'ils ont l'habitude d'énoncer en cours — ce qui n'est pas le but de cette épreuve qui, rappelons-le n'est pas une épreuve de didactique de la langue— et ceux qui ont dépassé le stade d'une explication réduite à sa plus simple expression pour s'interroger sur les différences de fonctionnement entre la langue de départ et la langue d'arrivée afin de corroborer, *in fine*, un choix traductionnel en contexte.

### 2. Rappels concernant la forme et le contenu de l'épreuve :

Cette épreuve suit, comme cela a déjà été décrit les années passées, un plan établi dont les phases successives constituent une démonstration. Préalablement à toute étude grammaticale et linguistique, il convient de reconnaître la structure ou les structures qui ont été soulignées et à les nommer avec les termes appropriés. La description des faits de langue ne souffre pas l'à-peu-près. La terminologie grammaticale traditionnelle reste à cet égard la référence la plus sûre pour étayer une description linguistique voire le cas échéant une remarque stylistique. Car l'objet de cette épreuve, notamment lors de 'l'identification' ou de 'l'exposé théorique' n'est pas d'entrer dans un débat linguistique abstrait dans lequel les concepts, parfois controversés, risqueraient de s'avérer peu maîtrisables et difficilement applicables au passage à étudier. Ainsi, le recours trop immédiat et systématique à une

terminologie purement linguistique ne doit pas servir d'écran de fumée qui dissimulerait des lacunes grammaticales, pas plus qu'un commentaire stylistique qui ne reposerait que sur la spontanéité d'une intuition, pour juste qu'elle soit. À cet égard, dans le cas du texte et de la structure qui ont été proposés cette année, un certain nombre de candidats ont perçu, et parfois avec beaucoup de finesse et de sensibilité, l'intention stylistique de l'auteur, mais n'ont malheureusement pas su confirmer leur intuition subjective par une analyse grammaticale et une réflexion méthodique. D'autres se sont contentés, une fois encore, de réciter des règles de grammaire ou de plaquer quelques connaissances linguistiques sans vraiment les appliquer au contexte. Or, une des difficultés de l'épreuve consiste précisément à tenir compte des deux versants, théorique et pratique, et à mettre ses connaissances grammaticales voire linguistiques au service d'un énoncé concret dont la traduction doit être objectivement justifiée.

La reconnaissance et la dénomination exactes du fait de langue est une condition nécessaire mais non suffisante si elle ne débouche pas sur l'identification de la difficulté et donc du problème de traduction existant entre la langue de départ ou langue source et la langue d'arrivée ou langue cible.

Une fois résolues l'analyse grammaticale et l'identification du problème, peut alors commencer la démonstration proprement dite qui s'articule en un double exposé, à la fois normatif et théorique, d'abord en langue source (celle du texte à traduire) puis en langue cible (celle du texte traduit). Dans l'exposition des faits, des usages normatifs et du fonctionnement, l'on se gardera bien de ne pas mélanger langue source et langue cible et de passer de l'une à l'autre dans un incessant aller et retour entre les deux qui nuit à la clarté et à la compréhension (comme cela s'est produit dans certaines copies). Il va sans dire que ce développement central explicatif, portant successivement sur la langue source puis la langue cible, constitue la partie la plus importante de l'épreuve et qu'il n'est pas possible d'en faire l'économie ni de la résumer à quelques recettes simplistes ou à quelques formules passe-partout rédigées dans un style télégraphique. Il faut donc se donner le temps de rédiger dans un français correct sans négliger d'illustrer ses explications par des exemples.

La réflexion qui est menée, à quelque niveau théorique qu'elle s'élève, ne doit jamais oublier le contexte de départ ni la finalité de l'épreuve qui est la résolution consciente et argumentée, en langue cible, de la difficulté traductionnelle concrète et précise sélectionnée dans le texte source. L'exposé théorique doit donc déboucher sur des propositions de traduction parmi lesquelles le candidat en retiendra une, celle qui lui semblera la plus adaptée et pour laquelle il justifiera rationnellement sa préférence. Ce n'est qu'à ce moment-là que peut intervenir, éventuellement et de surcroît, un critère stylistique de choix traductionnel. Mais ce paramètre ne pourra valablement être pris en compte que s'il a été précédé par une reconnaissance grammaticale du fait de langue, par une identification de la difficulté traductionnelle, par une explication méthodique des différences entre usages et systèmes des deux langues en présence, et enfin par une réflexion sur la manière de surmonter l'écueil des divergences interlinguistiques pour parvenir au rendu final dans le texte d'arrivée.

### 3. Énoncé de la question de justification de traduction et éléments de corrigé :

Cette année, la question de justification de traduction portait, en thème, sur un passage du texte de Jean Rouaud, *Des hommes illustres* (1993) : « **C'est alors qu'**Alphonse Burgaud avait assisté à une sorte de sauvetage [...]. » En voici l'énoncé :

« Après avoir identifié et défini la spécificité de la tournure en gras dans le texte, vous présenterez le fonctionnement de ce type de tournures en français, puis celui de leurs équivalents en espagnol. Dans un dernier temps enfin, vous justifierez la traduction que vous avez proposée en prenant appui sur la spécificité de celle-ci et sur votre exposé théorique. »

### 3.1. Identification, dénomination(s) et définition :

La tournure soulignée dans le texte « **C'est alors que...** » correspond à une des expressions possibles de l'emphase <sup>(9)</sup>. L'emphase <sup>(10)</sup> — appelée aussi selon les cas focalisation ou thématisation — regroupe tous les procédés d'insistance consistant à mettre en valeur ou en relief un des éléments de la phrase (et parfois plus d'un), cet élément pouvant être un nom ou un groupe nominal, un pronom, qu'il remplisse la fonction de sujet, d'attribut ou encore de complément (direct, indirect), un groupe prépositionnel ou un adverbe (ayant fonction de complément circonstanciel).

Par rapport à la construction linéaire, canonique et normale d'une phrase simple de type Sujet-Verbe-Objet ou sujet-prédicat, c'est-à-dire syntaxiquement non marquée, l'emphase est donc un type de phrase et un mode d'expression marqués qui insistent sur l'un (ou plusieurs) de ses éléments <sup>(11)</sup>. Ce n'est pas qu'une question d'organisation purement syntaxique de la phrase mais d'attitude énonciative et communicative. En passant d'une phrase non marquée à une phrase emphatique, l'énonciateur marque son attitude à l'égard de son propre énoncé et de l'information qu'il délivre. L'emphase concerne donc à la fois la grammaire (syntaxe) mais aussi l'énonciation et la communication des informations, car pour mettre en relief le sujet ou tel autre élément de la phrase, le locuteur peut être amené à modifier la structure syntaxique de l'énoncé.

2. Problématique de cet extrait : après ces considérations générales sur l'emphase, il faut en décrire les moyens d'expression et se demander d'abord s'il est préférable de traduire la structure emphatique française « *c'est... que* » par une structure similaire en espagnol, et si oui, examiner les règles d'emploi et de construction répondant à contraintes syntaxiques dans chacune des deux langues.

Avant d'y répondre, il convient de décrire préalablement dans l'exposé théorique les règles de construction, le fonctionnement et les conséquences en termes de différences d'effets de sens entre les diverses expressions syntaxiques de l'emphase, d'abord en français puis en espagnol.

<sup>9</sup> Du grec *emphasis*, croisement de *phaino* (j'apparais), *emphaino* (je fais apparaître, je montre) et *fêmi* (je parle) d'où les différents sens d'apparence, de manifestation, de réflexion, de démonstration puis d'accusation et enfin d'insistance, de force dans l'expression, d'emphase en grammaire et en rhétorique.

<sup>10</sup> « Ce terme, issu de la rhétorique, a pris en français un sens courant péjoratif (« exagération, grandiloquence ») ; il a reçu le sens spécialisé employé ici sous l'influence de l'anglais *emphasis*, « accentuation, insistance ». (Riegel, *Grammaire méthodique du français*, p. 718).

<sup>11</sup> Parfois sur plusieurs éléments – emphase multiple – surtout en langue parlée. Exemple de triple emphase en français familier : « Moi, ma femme, ses robes, elles me coûtent une fortune. » (Ex. Riegel, *Grammaire méthodique du français*, p. 721) qui pourrait être ramenée à la forme de phrase de type et de forme simples en langue standard : « Les robes de ma femme me coûtent une fortune ».

### 3. Exposé théorique :

#### 3.1 Caractéristiques des différents procédés :

L'écart de la forme de phrase emphatique par rapport à la construction normale et non marquée peut se faire grâce à divers moyens dont, entre autres :

A- le déplacement : « L'ermite vivait dans une forêt => Dans une forêt/ là vivait l'ermite » ;

B- le déplacement combiné au détachement ou à la dislocation <sup>(12)</sup> : « J'avais dit seulement à mes plus chers amis que je partirais » => « À mes plus chers amis, et à eux seuls, j'avais dit que je partirais ».

Le déplacement par anticipation fait que ce qui était COI « à mes plus chers amis » se retrouve en première position, c'est-à-dire en position de sujet ou encore de thème <sup>(13)</sup>, détaché de ce qui suit, et qu'il est repris le plus souvent, au moyen d'un pronom. Ces deux procédés d'emphase font partie de ce que l'on appelle la thématisation <sup>(14)</sup>. Exemples de thématisation par :

a - renforcement du pronom sujet : « Moi, je chante ».

« Lui, il avait assisté à une sorte de sauvetage ».

b - annonce (cataphorique) ou reprise (anaphorique) par pronominalisation :

. « Ces montagnes sont magnifiques » => « Ces montagnes, elles sont magnifiques ».

=> « Elles sont magnifiques, ces montagnes ».

. « Jean est vraiment sympathique » => « Il est vraiment sympathique, Jean » / « Jean, il est vraiment sympathique ».

. « Je trouve ce livre passionnant » => « Ce livre, je le trouve passionnant » / « Je le trouve passionnant, ce livre ».

Comme on peut le voir dans ces derniers exemples, le déplacement ou/et renforcement par pronom dit phorique <sup>(15)</sup>, cataphorique vs anaphorique, implique la dislocation (c'est-à-dire un détachement moyennant une pause et une rupture intonative rendue graphiquement par une virgule), à droite ou à gauche du groupe verbal prédicat (Autres exemples : « ils sont fous, ces Romains » / Ces Romains, ils sont fous ; « Il en rougit, le traître » / « Le traître, il en rougit », etc.).

<sup>12</sup> Il est possible de parler dans ce cas de clivage, au sens intonatif du terme, car l'intonation de la phrase est fragmentée et chacun de ses segments suit une courbe descendante. Le terme de clivage sera réservé ici, comme dans la majorité des cas, au clivage syntaxique par adjonction d'une structure de type « c'est... que ».

<sup>13</sup> D'où le terme de thématisation, la notion de thème ne recouvrant d'ailleurs pas celle de sujet. Le thème est l'élément sur lequel on dit quelque chose (propos ou prédicat). Il est de nature informationnelle, c'est le support de l'information et peut être ou non le sujet grammatical de la phrase : ainsi, le substantif « livre », par exemple, est sujet dans « le livre est sur la table » mais ne l'est pas dans « C'est le livre que j'ai lu hier ». Pourtant tous les deux sont des thèmes : l'un est sujet, l'autre COD thématisé.

<sup>14</sup> La thématisation est donc « l'opération discursive consistant à faire accéder une entité au statut de thème. » (Franck Neveu, *Dictionnaire des sciences du langage*).

<sup>15</sup> Littéralement « porteur, qui porte » (grec *feroin*, *forein* : porter, *foreus* : porteur) et plus spécifiquement en analyse du discours, (trans)portant, transférant et déplaçant le sens de l'information référée, linéairement à droite vers l'avant, par anticipation (cataphorique) ou au contraire à gauche vers l'arrière, par rappel (anaphorique).

C- la structure « *c'est ... que* » dite tournure emphatique (du point de vue de l'intensité sémantique) est appelée aussi structure ou phrase clivée (7) (d'un point de vue formel et syntaxique) car elle :

- dissocie l'information apportée par la phrase ;
- extrait le constituant à emphatiser en l'encadrant entre « c'est » et « que » ;
- rompt, scinde ou clive l'ordre normal et canonique SVO de la phrase, pouvant ainsi « mettre en relief et détacher n'importe quel élément de la phrase » (Grevisse, *Le bon usage*, p.1616, § 227,5), sauf un verbe à un mode personnel, un adjectif épithète (« Nous vivons une époque formidable » → *c'est formidable une époque que nous vivons\**), un complément du nom ou un attribut du sujet (« Cette époque est formidable » → *c'est formidable que cette époque est\** (17)).

À la différence des procédés décrits plus haut (déplacement et dislocation), l'emphase clivée est quant à elle basée sur :

- l'extraction d'un élément à emphatiser, à détacher ou mettre en relief, qui devient l'information essentielle de la phrase, et
- son insertion dans une structure encadrante de type « *c'est... qui/que* » (espagnol : "*ser... que*"). Il s'agit d'un outil grammatical complexe, bipartite, inanalysable, corrélatif, un morphème discontinu appelé aussi « présentatif de mise en propos (*c'est-à-dire* de mise en prédicat) » (F. Mercier-Leca) ou encore « construction présentative discontinue » (F. Neveu), associant le présentatif identifiant « c'est » à un subordonnant catégorisable comme un pronom relatif (« que » / « qui » / « dont » <sup>(18)</sup>). La terminologie grammaticale espagnole actuelle dénomme d'ailleurs ce genre de structure "*enfáticas de relativo*".

Ce type de tour dite phrase clivée peut encore dans certains cas prendre le nom de focalisation, le mot *focus* <sup>(19)</sup> désignant alors le prédicat. « L'élément extrait est appelé *focus* ou foyer, ce qui amène à traiter l'extraction comme une opération de focalisation d'un constituant. À la différence du détachement, l'élément focalisé n'est pas le thème de la phrase, mais le propos. L'extraction et le détachement assurent deux rôles communicatifs différents. » (Riegel, *Grammaire méthodique du français*, p. 726).

### 3.2. Description des règles de fonctionnement en langue de départ :

Le français utilise fréquemment cette dernière tournure pour emphatiser. La combinaison du pronom démonstratif atone neutre « ce » (élide en « c' ») et du verbe « être » conjugué à la troisième personne (P3/P6) forme le présentatif « c'est ». Cette 'locution identifiante' (Riegel) et premier constituant en tête de phrase :

- reste au singulier devant un complément prépositionnel : « C'est d'eux seuls qu'on reçoit la véritable gloire » (Corneille, *Horace*, V, 3) ; « Ce fut en ces lieux qu'il vécut » ; « C'est contre des ombres qu'il combat », etc.

<sup>16</sup> Emprunté d'abord au néerlandais *klieven*, fendre, terme utilisé entres autres en géologie (cliver une roche) et en sociologie (les clivages sociaux), son emploi en terminologie linguistique et grammaticale française a été influencé par le mot anglais de même racine, *to cleave*, dont il calque le même sens pour la syntaxe : *cleft sentence* – phrase clivée (cf. esp. *frase escindida*).

17. À moins d'effacer le verbe de la relative (« [C'est] formidable que cette époque »).

<sup>18</sup> Le clivage peut donc être intonatif (détachement) ou syntaxique (« C'est ... que »).

<sup>19</sup> Latinisme emprunté à la terminologie linguistique anglo-saxonne.

- au pluriel mais aussi au singulier s'il s'agit d'un sujet ou d'un attribut à la troisième personne du pluriel (P6) : « Ce sont eux qui seront plus tard écoutés » (Gide) / « Ce n'est pas les théories qui font les oeuvres » (Thérive cité par Grevisse, *Op. cit.* p.772, § 809a) ;
- doit s'accorder en rang personnel et en nombre s'il s'agit d'une autre personne (P 1,2,4,5) : « C'est moi qui suis, qui serai ». « C'est toi qui l'as nommé » (Racine). « C'est nous qui sommes / vous qui êtes innocent(s) », etc.
- peut rester au présent en français moderne quel que soit le temps du verbe de la proposition introduite par « que » : « c'est pour vous que j'écris, que j'écrivis, que j'écrivais, que j'écrirai, etc. » même si les cas de concordance, par attraction temporelle, ne manquent pas : « C'était pour vous que j'écrivais, ce sera pour vous que j'écrirai, ce serait pour vous que j'écrirais, ce fut pour vous que j'écrivis, etc. » La concordance des temps y est donc facultative : on pourra d'ailleurs se demander pourquoi l'auteur a choisi de conserver le présent alors que le second verbe est au plus-que-parfait de l'indicatif « avait assisté »). Même si l'extraction peut affecter des constituants divers, exerçant différentes fonctions dans la phrase, le relatif ne varie guère (généralement « qui / que », bien plus rarement « dont <sup>(20)</sup>»). Le relatif « qui » emphatise le sujet : « C'est moi qui t'appelle » ; « que », multifonctionnel et général, vaut pour divers types d'éléments emphatisés, dont la fonction de base est pourtant très variable :
  - objet direct (COD) : « C'est moi qu'on appelle »
  - objet indirect (COI) : « C'est à moi qu'il a donné le colis ».
  - . « C'est de lui que je te parle ». (COI, régime verbal).
  - . « C'était bien de chansons qu'alors il s'agissait ». (La Fontaine, *Fables*, VIII, 9)
  - . « Ce n'est donc pas des hommes qu'il est ennemi. » (J-J. Rousseau, *Lettre à d'Alembert*)
  - complément d'adjectif attribut : « C'est de Marie que Jean est amoureux ».
  - complément circonstanciel :
    - lieu :
      - . « C'est là qu'Alphonse Burgaud avait assisté à une sorte de sauvetage » ;
      - . « C'est au musée de l'Orangerie que l'on peut admirer les Nymphéas de Monet » ;
    - manière :
      - . « C'est en badinant / sérieusement qu'il dit cela » ;
      - . « C'est ainsi qu'Alfonse Burgeaud avait assisté à... » ;
    - temps :
      - . « C'est demain que nous partirons » ;
      - . « C'est alors qu'Alfonse Burgaud avait assisté... »

Ce dernier exemple, celui du texte, montre la mise en emphase d'une circonstance temporelle exprimée par un adverbe de temps (« alors »). Ce dernier équivaut donc du point de vue de la fonction à un complément circonstanciel de temps (= « à ce moment-là », « à cet instant-là »).

### 3.3. Description des règles de fonctionnement en langue d'arrivée :

Même s'il l'utilise à un degré et une fréquence moindres que les autres procédés, ayant souvent recours à :

- la simple pronominalisation du sujet par l'expression du pronom tonique (*Yo, tú, él*, etc.) ante- ou postposé : "*Yo digo/ Digo yo, Yo, lo conozco /Lo conozco, yo*" », etc.

---

<sup>20</sup> « Toutefois, on dit aussi, mais rarement aujourd'hui : C'est vous à qui je parle. C'est lui dont je parle » (Grevisse, *Op.cit.*, p. 467, § 525, Rem.2).

- au déplacement : "*Pocas mujeres he visto más arrogantes que María Juana*". (Galdós)
- au déplacement combiné à la dislocation et à la pronominalisation (phorique) du complément : "*A él, le conozco*" (pronom personnel cataphorique) / "*Le conozco, a él*", (pronom personnel anaphorique), etc.),

L'espagnol connaît et utilise lui aussi couramment la structure clivée ("*estructura escindida*") pour exprimer l'emphase. Cette structure est elle aussi constituée, comme en français, de deux parties :

- a- le verbe *ser* (originellement verbe d'existence, il assume par excellence le rôle de verbe de définition, de présentation <sup>(21)</sup> et d'identification) en première (ou seconde) position de phrase ;
- b- un 'subordonnant' (lui aussi de type relatif comme en français, pronom ou adverbe relatif : *que, a quien, como, donde, cuando, por [lo] que*).

### 3.4. Différences espagnol / français (grammaire contrastive) :

Mais à la différence du français, l'emploi normatif et standard de cette structure ne la rend pas forcément encadrante en espagnol ("*Entonces fue cuando / Fue entonces cuando*") mais requiert que :

- le verbe *ser* s'accorde en nombre avec le Groupe Nominal sujet ;
- varie en temps (concordance des temps) en fonction du verbe principal du prédicat se trouvant dans la subordonnée et même si « l'accord de temps entre le verbe *ser* et la relative peut ne pas être absolu, [...] la concordance reste stricte dans les limites de chacun des deux grands champs d'expression : au présent et au passé. » (Bedel, *Grammaire de l'espagnol moderne*, p. 525, § 494). Même si cette relative variabilité du verbe *ser* est attestée dans la *Nueva gramática* <sup>(22)</sup>, la concordance des temps demeure l'usage

<sup>21</sup> Cf. associé à des pronoms démonstratifs comme dans "*Este es, y no aquel*" ou dans des locutions telles que "*Esto es*", "*eso es*", etc.

<sup>22</sup> «LAS CONSTRUCCIONES COPULATIVAS ENFATICAS DE RELATIVO sirven para realzar un constituyente tomado de una oración neutra, no marcada o no focalizada. Constan de tres partes: foco, verbo ser y oración de relativo. En esta última, el relativo es congruente desde el punto de vista sintáctico con el foco y se recoge la parte no realizada de la oración neutra. En el ejemplo *Mamá llamó a María ayer*, se pueden focalizar los segmentos *mamá, a María y ayer*:

(A) Foco	SER	(B) Oración de relativo
Mamá	es – fue	quien llamó a María ayer
A María	es – fue	a quien llamó mamá ayer
Ayer	es – fue	cuando llamó mamá a María

El verbo *ser* suele aparecer en el mismo tiempo que el verbo de la relativa. Permiten tres distribuciones :

- « A ser B » : « *Mamá es (fue) quien llamó a María ayer* »
- « B ser A » : « *Quien llamó a María ayer es (fue) mamá* »
- « Ser A-B » : « *Es (Fue) mamá quien llamó a María* ».

majoritaire et canonique et il est attendu qu'elle soit donc appliquée dans une traduction universitaire ;

- l'accord du verbe prédicat peut se faire suivant le rang personnel du sujet ou à la troisième personne (du singulier ou du pluriel, selon le relatif) : "*Soy yo quien vengo*", "*Soy yo quien viene*"; « "*[...] fueron los rojos españoles los que los liberaron de los nazis...*" (Exemples tirés de Bedel, *Op.cit.*, p. 525-526, § 494) ;

- le relateur subordonnant (pronom ou adverbe relatif) varie selon la fonction syntaxique du terme en s'adaptant aussi au sens du segment à emphatiser afin de conserver une cohérence ou adéquation sémantique dans la formulation syntaxique. Ainsi, s'il s'agit de :

- sujet, l'on dira : "*Yo soy quien / el que lo dice*"; "*[...] no era eso lo que le tenía frenético*" ;

- COD (sans préposition) : "*Eran estos hechos los que / lo que lamentaba*";

- COD (de personne, prépositionnel) : "*Fue a mis padres a quienes visitó*" ;

- COI (attribution, régime) : "*[...] de eso es de lo que me doy cuenta*" ;

- COI (de personne) : "*Fue a este señor a quien / al que hablé primero*" ;

- lieu : "*Es aquí donde*" ;

- manière : "*Fue así como*" ;

- cause : "*Fue por esta razón por (la) que*" ;

- but : "*Para mis padres es para quienes / los que estoy preparando esta sorpresa*" ;

"*Para eso es para lo único que me quieren.*" (ex. Bedel, p. 529)

- temps : "*Es ahora cuando...*", etc.

C'est le cas de l'exemple tiré du texte de Jean Rouaud où la circonstance temporelle exprimée par l'adverbe de temps « alors » et, de plus, dans un contexte au passé de la phrase « avait assisté » implique régulièrement une traduction correcte en espagnol par "**Fue** entonces **cuando** ( / **Entonces fue cuando**) Alphonse Burgaud *había asistido (asistió / asistiera) a una especie de rescate...*"<sup>(23)</sup>.

#### 4. Choix et justification d'une traduction :

Même si l'espagnol exploite plus souvent le procédé de la pronominalisation simple ("*Yo he dicho*"), du déplacement combiné ou non à la reprise pronominale pour marquer l'emphase ("*A él, se lo diré*", etc.), laquelle serait ici syntaxiquement correcte et recevable, c'est en l'occurrence la structure clivée qui s'impose comme étant la mieux adaptée, sémantiquement et stylistiquement, à la traduction du texte français, comme on va le voir maintenant.

En effet, en partant d'une forme de phrase déclarative affirmative non marquée telle que :

---

Quando el foco de una copulativa enfática es un pronombre de primera o segunda persona, impone sus rasgos de número y persona al verbo ser: Nosotros somos los que llamamos a María ayer». (RAE, *Nueva gramática básica*, p. 220).

<sup>23</sup> Sont considérés fautifs certains usages qui ne suivent pas strictement cette règle, en ne réalisant pas la concordance des temps et même en gardant invariablement le relatif « que » (dit « que galicado »). «En el español de América y, en España, entre hablantes catalanes, esta supresión es frecuente en las oraciones enfáticas de relativo con el verbo ser, razón por la cual algunos tratadistas ha denominado « que galicado » a este fenómeno [...]. La construcción considerada más correcta exige, en estos casos, repetir la preposición ante el relativo, y que este lleve artículo: *Fue por eso por lo que... Con este convencimiento fue con el que...* » (*Panhispanico de dudas*).

- « Alphonse Burgaud avait assisté alors à une sorte de sauvetage » ou « Alphonse Burgaud avait alors assisté à une sorte de sauvetage » ;

- "*Alphonse Burgaud había asistido entonces a una especie de rescate...*" ou "*Alphonse Burgaud entonces había asistido a una especie de rescate*",

on pourrait comparer les divers résultats des différentes manières d'insister sur le circonstant :

a). par déplacement et/ou dislocation :

"*Entonces, Alphonse Burgaud había asistido a...*" qui correspondrait d'ailleurs au français : « Alors, Alphonse Burgaud assista à une sorte de sauvetage », cette mise en relief par déplacement et/ou dislocation étant syntaxiquement possible et admissible tant dans la langue de départ que d'arrivée, avec, toutefois, dans cette dernière, un risque d'ambiguïté dû à la polysémie de l'adverbe "*entonces*" ("*en aquel momento, en ese momento*" – "*después de (eso)*" – "*en tal caso, por consiguiente*") ;

b). par clivage syntaxique de type "ser... {que}" : "*Fue entonces cuando Alphonse Burgaud había asistido a...*"

La première, par rapport à la phrase canonique de base, correspondant au français, « Alors, Alphonse Burgaud avait assisté à une sorte de sauvetage... », s'obtient et procède par thématization et dislocation. Bien qu'elle mette en avant de façon tout à fait correcte la circonstance temporelle, cette façon de traduire n'équivaut pas aussi exactement à l'expressivité de la formulation qui figure dans le texte source : « C'est alors que... ». Comme le remarque Bedel (*Op. cit.*, p. 523), « Elle ne suffit pas toujours à traduire la force de l'expression française ». Et en effet, dans le texte, c'est bien par la structure clivée que l'auteur a voulu révéler dans le récit la présence de l'énonciateur et insister sur le caractère essentiel de cet instant où le temps semble s'arrêter et être pour ainsi dire suspendu (le temps verbal du présentatif étant le présent de l'indicatif). Certains candidats ne s'y sont pas trompés, qui ont bien perçu cet effet stylistique en parlant très justement de stase temporelle, d'immobilisation du temps, d'immortalisation et d'éternité de l'instant.

Rappelons enfin (cf. *supra*) qu'il est indispensable, dans la traduction, d'adapter la structure "*ser... que*" au :

- temps du verbe de la phrase (plus-que-parfait de l'indicatif) en conjuguant "*ser*" au prétérit : "*fue*";

- à la circonstance mise en avant (ici le temps), en transformant le « *que* » en "*cuando*";

ce qui donnera : "*Fue entonces cuando / Entonces fue cuando Alphonse Burgaud había asistido (asistió / asistiera) a una especie de rescate* (<sup>24</sup>). "

C'est donc bien la seconde formulation qui semble, par extraction du circonstant et insertion d'une structure clivée, la plus fidèle au texte de départ. Elle met ainsi mieux en évidence l'importance d'un instant crucial et décisif où le suicide du jeune homme désespéré a pu être évité de justesse par l'intervention salvatrice de la tante du narrateur.

On voit que cette préférence traductionnelle, répondant certes à un ressenti spontané du texte source, est la résultante d'une démonstration raisonnée qui se fonde sur l'analyse méthodique des moyens d'expression.

<sup>24</sup> Pour les variantes lexicales possibles ("*en aquel momento...*", "*salvamento*", etc.), on se reportera au corrigé du thème.

### 5. Bibliographie consultée :

- . Bedel, Jean-Marc : *Grammaire de l'espagnol moderne*, Paris, PUF, 1997.
- . *Diccionario PANHISPÁNICO de dudas*, Ed. Santillana, Madrid, 2005.
- . *Diccionario SALAMANCA de la lengua española*, Ed. Santillana, Madrid, 1996.
- . Grevisse, Maurice, *Le bon usage*, Gembloux, Duculot, 1969.
- . Mercier-Leca, Florence, *Trente questions de grammaire française*, Paris, Nathan-Université, 1998.
- . Neveu, Franck, *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Armand Colin, 2011.
- . *RAE, Nueva gramática básica de la lengua española*, ASALE, Barcelona, Espasa, 2011.
- . Riegel Martin, Pellat Jean-Christophe, Rioul René, *Grammaire méthodique du français* [1994], Paris, PUF, 2009 (7e édition).

## ÉPREUVE D'EXPLICATION EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Rapport établi par Paul BAUDRY

Au cours de la session 2018, les candidats ont été interrogés sur quatre supports :

- Le poème « Invierno en la batalla de Teruel » (X), de César Vallejo, publié dans *España aparta de mí este cáliz* (1939).
- Un extrait du roman *Paraíso inhabitado*, 2014 (2011), d'Ana María Matute, p. 83-85.
- Un extrait de la lettre ouverte « Perú y Colombia en Putumayo » (1913), de Carlos Larrabure y Correa, recueillie dans *La defensa de los caucheros*, Iquitos, IGWIA, CETA, 2005, p. 356-358.
- Le discours « A los trabajadores de Francia y de España », publié dans *El socialista* (27 septembre 1907), dont les signataires sont issus du socialisme français (Louis Dubreuilh, Bracke, Pierre Renaudel) et espagnol (Pablo Iglesias, Mariano García Cortés).

### Remarques générales

Le corpus proposé pour l'épreuve en langue étrangère (ELE) comprend l'ensemble des œuvres au programme dans un souci d'équité pour les candidats qui peuvent échoir soit sur un extrait littéraire soit sur un document de civilisation. Dans ce même esprit, le jury veille à ce que chaque proposition retenue possède une longueur, une difficulté et une densité exégétique semblable pour donner à chacun l'opportunité de montrer l'excellence de sa préparation au concours de l'agrégation. Nulle œuvre n'est mise de côté : par conséquent, il ne faut pas faire d'impasse en concentrant ses efforts sur la question que l'on préfère ou dans laquelle on se sent plus à l'aise au détriment des autres, d'autant plus que cette maîtrise pluridisciplinaire fait partie des attentes du jury.

De même, le temps de préparation ne laisse aucune chance à l'improvisation. Fort souvent, celle-ci donne lieu à une paraphrase creuse et impressionniste qui ne répond aucunement aux règles de l'exercice. À ce stade du concours, et pour des candidats qui enseignent depuis de nombreuses années, on ne peut guère accepter que ces survols textuels se substituent à une analyse détaillée, rigoureuse et probante. Aussi, ces qualités réunies doivent s'accompagner d'une bonne gestion du temps, sans que ce paramètre ne devienne un facteur supplémentaire de stress. De nombreux candidats ont un chronomètre mais cela ne les empêche pas, par exemple, d'arriver à la fin de leur premier axe au bout de quinze ou vingt minutes. Afin que le rythme des différentes étapes devienne un automatisme, une temporalité naturelle qui structure le discours, il faut apprendre à faire des choix, à distinguer l'essentiel du superflu dans la cohérence de l'objet étudié. Par conséquent, le jury suggère aux candidats de ne pas accélérer soudainement dans leur explication sous prétexte qu'ils sont pris par le temps, au risque de lui empêcher de prendre en note leurs remarques : aussi brillantes soient-elles, les examinateurs doivent pouvoir en prendre connaissance progressivement pour en juger le bien-fondé. Quelques secondes de pause, accompagnées d'une prise de distance, sont impératives pour rassembler leur pensée lorsque le jury estime nécessaire de leur signaler que le temps s'écoule.

Enfin, rappelons que l'entretien se déroule toujours avec bienveillance à l'égard des candidats et que le jury attend cette même déférence à son endroit. On peut ne pas être d'accord avec une question ou une remarque à l'issue de l'exposé mais c'est aux candidats justement d'y répondre avec mesure, courtoisie et intelligence pour reformuler leur point de vue. Cet échange requiert un dernier effort de lucidité sur ce qui a été dit : en ce sens, une demande de clarification adressée aux candidats devrait les inviter à réévaluer leur approche, sans penser, forcément, que l'obstination est raison.

### Conseils méthodologiques

L'épreuve en langue étrangère (ELE) permet au jury d'évaluer la capacité des candidats à concevoir, à formuler et à mener une analyse en espagnol d'un extrait littéraire ou d'un document de civilisation, en respectant les exigences universitaires et rhétoriques que l'on est en passe d'attendre dans un concours de haut niveau pour l'enseignement public et privé. Il s'agit, pour eux, de faire montre d'une maturité intellectuelle en faisant appel aux bons outils méthodologiques, associés à une langue riche et précise, afin d'élucider la lettre du texte et en donner à comprendre le sens.

Ce dernier point nous semble essentiel car, parfois, les candidats oublient qu'il s'agit aussi d'un exercice de communication et restent le nez dans leurs notes, sans même regarder le jury. Comment peut-on se faire comprendre si on ne s'adresse pas à son auditoire ? Il convient donc de veiller à trouver un juste milieu entre la concentration nécessaire pour s'appuyer sur sa préparation et l'aisance orale pour la communiquer : inutile de tout rédiger, et encore moins de lire, voire de dicter. On notera, au passage, que ce défaut est facilement repérable lorsque le candidat ne regarde plus le texte à analyser car sa feuille de brouillon est devenue le seul support d'intérêt. A l'image d'un cours, le propos doit être mis à la portée de ceux qui nous écoutent, c'est-à-dire qu'il doit développer, argumenter et illustrer une lecture qui se situe aux antipodes d'un discours « magistral », tourné vers lui-même. Comme tous les ans, le jury se félicite d'avoir entendu de bons candidats qui ont su l'entraîner par la pertinence de leur démarche mais aussi par la prise en compte de la dimension persuasive de cet exercice.

Nous ne saurions que trop recommander aux candidats de se reporter aux rapports précédents portant sur cet exercice<sup>25</sup>. Bien qu'il s'agisse d'un poncif, cette recommandation ne semble pas toujours suivie puisque nous retrouvons, d'année en année, quelques travers que l'on peut facilement corriger à condition de lire cet amont. Il n'échappera pas au candidat qu'un rapport est toujours un palimpseste et qu'il faut donc se pencher sur celui de l'année dernière mais aussi sur ceux qui le précèdent car ces recommandations sont le fruit d'une réflexion collective qui s'enrichit dans la durée.

Deux textes littéraires, tirés du programme, ont été soumis à l'examen des candidats : un extrait du roman *Paraíso inhabitado*, 2014 (2011), d'Ana María Matute, ainsi que le poème « Invierno en la batalla de Teruel » (X), de César Vallejo, publié dans *España aparta de mí este cáliz* (1939). Leur brièveté, ainsi que le temps de préparation, exigent une

---

<sup>25</sup> Voir les rapports 2017 (M. C. Boyer), 2016 (Mme C. Orobítg et M. P. Merlo-Morat) et 2015 (Mme C. Heymann).

intensité singulière dans l'analyse aussi bien avant que pendant l'exercice, à laquelle il faut s'habituer en pratiquant régulièrement l'explication en temps limité, dans un centre de préparation ou bien en tâchant d'anticiper individuellement les extraits importants dans l'économie des œuvres.

Tout d'abord, il est nécessaire de maîtriser les moyens propres au texte littéraire —en prévoyant des fiches de stylistique, de rhétorique et de culture générale— pour ensuite déterminer quels sont les outils nécessaires pour saisir la particularité de ce corpus. Penser juste pour exprimer juste. Comment aborder le poème de Vallejo sans se soucier de la récurrence des endécasyllabes dont la connotation héroïque et noble soulignait la dimension épique du combat des républicains ? Pour des candidats à l'agrégation, une connaissance approfondie de la métrique espagnole est plus que souhaitable mais lorsqu'il s'agit d'étudier l'un des plus grands poètes hispanophones du XX<sup>ème</sup> siècle cela relève d'une nécessité absolue.

Puis, il apparaît que l'extrait proposé se donne comme une unité de sens qui s'insère dans un amont et un aval textuels et, plus largement, dans une œuvre qui s'inscrit au sein d'un projet esthétique et d'un contexte historique individuel et collectif. Point de biographisme cependant, car les candidats doivent élucider avant tout la lettre du texte, avec une précision implacable, pour en dégager la nature, l'effet et le sens. Cette contextualisation doit viser l'efficacité afin de mettre en perspective et d'éclairer l'extrait. Par exemple, pour Matute, l'étude de la dimension fabuleuse du « Cuarto Oscuro » ne pouvait s'opérer qu'en rappelant le jeu de réécriture auquel se livre la romancière espagnole lorsqu'elle fait référence aux intertextes d'Andersen ou encore aux contes des *Mille et une nuits*. Afin de préparer cette introduction, en bon pédagogue, le candidat se demandera : que faut-il savoir pour aborder la spécificité de cet extrait, de la situation d'énonciation et de la configuration poétique ou narrative ? Une problématique et des axes pertinents en découlent naturellement à condition de les soumettre à l'examen de leur adéquation avec les enjeux que soulève, encore une fois, ce texte et non pas un autre.

On demande ensuite aux candidats de lire un extrait, indiqué en salle de préparation. Cette étape, au-delà de la clarté d'élocution, permet d'évaluer la bonne compréhension de l'extrait car on sait que toute « mise en voix » est déjà une « mise en voie ». En poésie, mais aussi en prose, les harmonies sonores ne sont jamais gratuites et s'efforcent de bâtir un réseau de significations qu'il faut rendre en cherchant l'intonation juste. On ne leur demande pas d'adopter une tonalité grandiloquente parce qu'il « s'agit de poésie » mais de faire honneur à un style qui est le produit d'une construction intentionnelle afin de produire un ou des effets possibles.

Vient le temps de l'analyse détaillée qui ne peut pas, pour autant, être exhaustive. Celle-ci, à nouveau, doit se concentrer sur l'essentiel et garder le cap sur la problématique proposée, véritable flèche tendue vers la conclusion. Rien ne va jamais de soi et c'est aux candidats de relever et d'associer les éléments qu'ils considèrent judicieux pour reconstruire, expliciter et donner à comprendre un mécanisme textuel. Les points retenus peuvent être étudiés en trois étapes : définition de la nature du mot, du syntagme ou de la figure de style (qu'est-ce que c'est ?), rappel de sa fonction grammaticale, rhétorique ou esthétique (à quoi sert-il ?) et interprétation de sa portée sémantique, narrative ou poétique (que signifie -t- il dans l'économie du texte, voire de l'œuvre ?). Ce schéma méthodologique peut paraître quelque peu restrictif mais il a l'avantage de contraindre les candidats à ne pas tomber dans une paraphrase psychologisante ou dans un résumé sans intérêt. L'expérience

et la pratique permettent de le rendre moins scolaire et de se l'approprier, de le rendre personnel et unique pour expliquer d'abord le premier niveau de signification et contourner ainsi le risque de mésinterprétation et/ou de surinterprétation.

Une fois ces écueils évités, l'explication doit suivre une pente démonstrative pour convaincre et persuader l'auditoire de l'intérêt de cet extrait. Pourquoi a-t-il été proposé au concours ? À tout moment, en tant que capitaine du bateau, il est important que le candidat ait conscience de l'amont, du présent et de l'aval du parcours spéculatif qu'il est en train de construire, sans perdre pied et avec assurance. La conclusion est l'aboutissement de ce voyage vers le sens et propose une réponse précise à la question posée en introduction. Il arrive que ce point d'orgue, faute de temps, soit négligé ou bien que les candidats tâchent d'imposer un bilan qui ne corresponde ni à la problématique ni à la démarche entreprise. En ce sens, le jury ne peut que les inviter à faire preuve de réactivité pour en réévaluer la cohérence.

Les deux textes de civilisation, tirés aussi du programme, peuvent être abordés à la lumière des mêmes conseils généraux sur la dimension analytique de l'exercice mais requièrent, il s'entend, des compétences différentes. Il s'agit : d'un extrait de la lettre ouverte « Perú y Colombia en Putumayo » (1913), de Carlos Larrabure y Correa, recueillie dans *La defensa de los caucheros*, Iquitos, IGWIA, CETA, 2005, p. 356-358 ; et du discours « A los trabajadores de Francia y de España », publié dans *El socialista* (27 septembre 1907), dont les signataires sont issus du socialisme français (Louis Dubreuilh, Bracke, Pierre Renaudel) et espagnol (Pablo Iglesias, Mariano García Cortés). On pouvait s'intéresser aux moyens formels mis en œuvre par ces deux discours pour persuader leurs allocutaires — les lecteurs du supplément sud-américain du *Times* pour Larrabure y Correa et ceux du journal espagnol *El socialista* — à condition de souligner la dimension historique de ces plaidoyers. En effet, ces textes sont avant tout des documents de civilisation qui se réfèrent à des contextes économiques, sociaux et politiques que le candidat doit expliquer ou, le cas échéant, expliciter.

D'une part, Larrabure y Correa passe sous silence les nombreuses exactions du Pérou dans la région du Putumayo lorsqu'il prend la défense de ses compatriotes pour justifier leur mécontentement à l'égard de la mainmise des Colombiens sur la région qui est à l'origine de leur différend. L'exploitation du caoutchouc leur revient, certes, mais cette exploration est indissociable d'une mise en esclavage des populations indigènes que l'auteur se garde bien de rappeler. Ces crimes commis au nom du progrès constituent donc l'envers de cette lettre, un arrière-plan qui ne transparait que par de nombreuses litotes : ce sont ces zones d'ombres que les candidats doivent éclairer par des connaissances pointues sur le « Proceso del Putumayo ».

D'autre part, les signataires du discours publié dans *El socialista*, au lendemain de la Conférence d'Algeciras, s'attaquent aux « capitalistes » français et espagnols et les rendent responsable de leur concupiscence au moment de coloniser le Maroc. Néanmoins, qui sont-ils ? Que révèle cette généralisation qui transforme les locuteurs en paladins d'une lutte contre le libéralisme global ? A nouveau, ces imprécisions sont révélatrices d'un escamotage qu'il faut analyser avec prudence. Les candidats pouvaient en profiter pour constater que cet engagement aux côtés des soldats européens, issus d'un prolétariat héroïsé, n'incluait pas les victimes marocaines du conflit (ouvriers/paysans). Ainsi, malgré leur critique de la politique expansionniste des deux pays auxquels ils appartiennent, leur indignation n'englobe pas ces subalternes.

Une bonne connaissance de la chronologie et des acteurs principaux des amputations, recentrages et velléités d'expansions de l'Empire espagnol au lendemain de 1898 a permis à certains candidats de proposer de brillantes analyses, exposées avec aisance, maturité et sens de la pédagogie. Le jury incite les futurs candidats à en prendre de la graine par une étude rigoureuse des charnières historiques et des enjeux internationaux qui marquent la période, d'autant plus qu'il s'agissait d'une nouvelle question au programme.

### **Pistes d'explication des documents proposés<sup>26</sup> :**

Le jury souhaite rappeler aux candidats que ces pistes d'exploitation sont indicatives et qu'il serait hasardeux de vouloir les transposer, voire les calquer, d'une année sur l'autre. Ces suggestions sont incluses dans le rapport afin de les aider à affiner leur préparation en cernant les attentes globales de l'épreuve à partir d'exemples concrets. Il faut donc les lire avec discernement car, malheureusement, certaines problématiques entendues reprenaient mot à mot celles qui avaient été proposées dans le rapport 2017, ce qui ne convenait guère aux documents de la session en cours. Puissent les candidats proposer une lecture personnelle sans oublier que l'originalité vient parachever un édifice qui, en priorité, doit être construit sur de solides bases méthodologiques, analytiques et argumentatives.

#### **A. « Invierno en la batalla de Teruel » (X), de César Vallejo, publié dans *España aparta de mí este cáliz* (1939).**

##### **Présentation du texte :**

Le texte appartient au recueil *España, aparta de mí este cáliz* (édition posthume, 1939), ensemble de poèmes écrits entre septembre et novembre 1937, suite au retour de Vallejo en Espagne, après avoir participé au 2<sup>ème</sup> Congrès d'écrivains pour la défense de la culture (Barcelone, Valence et Madrid). Le poème « X » se situe au cœur du recueil, entre le poème « III » consacré à Pedro Rojas et le poème XII (« Masa »), climax dramatique de l'œuvre lorsqu'un cadavre ressuscite grâce à l'amour fraternel, à l'union et à la solidarité. Celui-ci évoque les combats qui ont eu lieu entre républicains et franquistes en Aragon entre le 15 décembre 1937 et le 22 février 1938. La victoire des « nacionales » vient s'ajouter aux conditions climatiques adverses, un hiver extrêmement rude que Vallejo reprend comme toile de fond. En effet, la défaite des soldats qui luttent contre le fascisme fait l'objet d'une élégie funèbre dont la tonalité solennelle, épique et sacralisante s'efforce de souligner leur héroïcité. La métrique est assez libre mais le choix ponctuel des endécasyllabes contribue justement à leur restituer une noblesse que leurs ennemis viennent de bafouer. Bien que le paysage soit apocalyptique, il n'en demeure pas moins que le poète en appelle aux forces vives de la nation pour mener une dernière offensive au nom de la liberté.

##### **Axe de lecture :**

Face aux soldats morts au combat, comment se construit cet appel à vaincre le trépas, le froid et l'enlèvement de la guerre à travers une poétisation du monde qui s'efforce de leur insuffler un dernier esprit de rébellion ?

---

<sup>26</sup> Je remercie Mme S. Hernández, M. P. Merlo-Morat, Mme C. Heymann et M. D. Rodrigues.

### Structure et éléments d'analyse :

Trois mouvements : 1. Strophe 1 et 2, mise en place du contexte spatio-temporel, la bataille de Teruel est terminée : la modernité meurtrière inventée par les hommes aboutit à leur destruction et à celle du monde qui les entoure 2. Strophe 3 et 4, l'homme, interpellé par un « tú » pour réagir et retrouver les forces nécessaires, est appelé à faire face à la mort en puisant son énergie dans la vie qui résiste sous la neige. 3. Dernière strophe, passage du « tú » au « nosotros » où le « je » poétique encourage son semblable à se rebeller contre l'agonie et, par conséquent, à ne pas céder devant le fascisme.

1. L'exclamation du premier vers donne le ton : exaltation du paysage et de la force de l'eau, élément dont l'omniprésence est déclinée dans les assonances « *gracia* », « *planta* », « *rama* ». Valeur symbolique de l'eau qui régénère, en lavant les armes du sang des innocents mais qui renvoie aussi à une force vitale souterraine. Le cadre géographique (Aragon) permet d'évoquer un présent historique transposé, poétisé, où l'homme a transformé la nature soit par son travail soit par sa capacité à la détruire (« *las construidas yerbas* », « *las legumbres ardientes* », « *las plantas industriales* »). Ces hypallages, ainsi que les articles définis, insistent sur l'osmose homme/nature qui devrait permettre au cycle de la vie de reprendre et au monde de retrouver son harmonie. Enfin, l'anaphore de l'adverbe d'emphase « *precisamente* », associée au verbe d'essence « *es* », invite le lecteur à imaginer ce décor réel où le poète cherche à réconcilier la vie et la mort.

2. La reprise de l'adverbe de manière « *así* », ainsi que le singulier de l'apostrophe « *tú* », permettent d'introduire la perspective de l'homme en tant qu'individu qui représente à lui seul la condition humaine. Celui-ci doit s'acheminer vers la vie, en exerçant sa vue et son toucher (« *tocaste tus testículos* »). Le chaos qui l'entoure empêche d'identifier les combattants comme le montre la question d'actualisation : « *¿Quién va, bajo la nieve? ¿Están matando?* ». A cette question, la négation « *no* » apporte une réponse déterminée qui refuse de nommer les fascistes mais qui s'oppose aussi à leur céder le passage. De même, l'apostrophe du « *tú* » au « *compañero* » tâche d'impliquer le soldat dans un combat universel, véritable cause politique à laquelle souscrit le « *je* » poétique en s'incluant dans l'impératif pluriel « *vamos* ». Cet appel se change en incitation à la rébellion contre la guerre (« *solivianta* »), qualifiée de « *horrísima* », superlatif néologique de « *horroroso* » dont la cacophonie dénonce la laideur morale des exactions. S'ensuit une rupture syntaxique et agrammaticale qui, dans ce même esprit, décrit le drame que vivent les soldats : le COD du verbe « *dar* » qui, en l'absence d'un article défini, correspond à un objet indéfini, est remplacé par un nom « *tumba* » et deux infinitifs, « *caer* » et « *dar* », en insistant sur la démultiplication de cette indéfinition qui fait proliférer la mort et son avatar métaphorique, la chute. L'usage du lexique scientifique (« *antropoide* ») correspond, comme souvent chez Vallejo, à une volonté de moquer l'absurdité de cette guerre menée par des êtres qui se comportent comme des « *semblants d'hommes* » (suffixe *-oide* qui introduit une comparaison formelle approximative, souvent péjorative). La tonalité prosaïque qui en découle permet de briser l'approche solennelle de la guerre au début du poème pour montrer à quel point le « *je* » poétique s'identifie à la douleur concrète des combattants républicains.

3. Le dénouement reprend l'apostrophe au « *tú* » pour l'inciter à revenir à la vie (cf. « *Masa* ») afin d'intégrer une communauté d'action où l'on partage les mêmes convictions progressistes. Un parallélisme syntaxique, anaphorique et énumératif est à noter : l'ombre du soldat (« *tu sombra* ») attend le lecteur, le « *tu* » va guider le « *nous* », nouvel élu pour sauver l'humanité (connotation messianique/christique). Retour à la solennité du début avec

la récurrence des endécasyllabes qui prépare le climax de la fin (« agonía mundial ») : le combat est ainsi universalisé et le « je » poétique est prêt à donner sa vie (« abajo mi cadáver ») au nom de la défense de la Mère Patrie. Cependant, l'aposiopèse introduite par les points de suspension souligne l'impuissance mais aussi l'émotion et la rage qui l'envahissent. Le dernier verbe, « sollozo », permet une mise en abîme de la voix poétique qui se recueille au pied de son poème, en sanglots, comme sur la tombe des soldats qu'elle a essayé de faire revivre par ses incitations à chanter un hymne d'espoir contre le fascisme.

## **B. *Paraíso inhabitado*, 2014 (2011), d'Ana María Matute, p. 83-85.**

### **Présentation du texte :**

L'extrait proposé appartient à la deuxième séquence du chapitre 5, avant la rencontre avec Gavi, le jeune voisin franco-russe dont la mort marque l'entrée d'Adri dans la vie adulte. C'est la première fois que celle-ci, narratrice et personnage principal, va se retrouver enfermée dans le « Cuarto Oscuro », espace déclencheur d'un imaginaire à la fois personnel et littéraire, pour avoir été « mauvaise » (« mala »). Sa tante Eduarda, avec laquelle elle partage une complicité certaine, vient de partir, et la petite fille reste seule, sans le soutien de « tata María » et d'Isabel, à cause de la dispute avec Margot, une camarade à l'école Saint Maur. La punition qui lui est infligée semble justifiée pour les adultes mais le geste de sa mère, qui va la conduire dans cette pièce nimbée de mystère, est mis en scène tel un basculement de réalité. Franchir ce seuil c'est quitter le réel vers le monde des possibles qu'elle fréquente par ses lectures solitaires, une thématique chère à Ana María Matute, qui a souvent évoqué l'enfance comme un paradis perdu.

### **Axe de lecture :**

Comment s'opère cette transition vers le merveilleux, par la transformation du « Cuarto Oscuro » en « Libro de cuentos », qui puise ses ressources imaginaires dans le corpus des contes de fées ?

### **Structure et éléments d'analyse :**

Trois mouvements : 1. Mise en place d'un espace-temps associé au réel et à la temporalité des adultes où l'on perçoit, déjà, le regard fabulateur de la petite fille (l.1-15). 2. Accès au « Cuarto Oscuro » dont l'absence de repères visuels permet l'installation de nouveaux repères, cette fois-ci fictionnels et merveilleux (l.16-28). 3. Déploiement de l'imaginaire propre aux contes de fées autour du motif de la « loupe » qui fonctionne comme un seuil entre le présent de la narration et le regard adulte que porte Adri sur son enfance (l.29-46).

1. La spatialisation merveilleuse du « Cuarto Oscuro » passe par l'usage de majuscules qui le transforment en un pays inconnu et redoutable : il y a des « armarios grandes » (l.1) telles des montagnes gigantesques, la présence de ses étranges habitants est signifiée métonymiquement par leurs vêtements et leurs odeurs (« otras ropas invadidas de olor », l.1-2), et l'espace-temps semble aussi modifié car les unités de mesure ne sont pas exactement les mêmes que dans le monde des adultes (« no se los hacían 'crecedores', como a mí », l. 3). Le mystère qui s'installe indique la présence d'un secret, d'une signification cachée (« misterioso », « nebulos(o) ») que la mère, à son insu, va l'inviter à découvrir. En effet, le seuil de la porte marque la frontière entre le réel et le merveilleux car,

de l'autre côté, une temporalité autre apparaît (« sueños », l. 9). L'ambiance onirique qui se précise permet la personnification de la porte dont le grincement est comparé à une créature qui se réveille (« criatura », l. 9, « gemido », l.8). Aussi, le diminutif dans « empujoncito » (l.9) insiste sur la disproportion entre le geste de la mère et les conséquences sur le basculement d'un univers, celui de la Norme, vers un autre, celui des normes de la fantaisie (« yo me sentía expectante », l.11).

2. Le pronom démonstratif de distance maximale « aquella » désigne l'obscurité de l'inconnu, un espace qu'elle craint (« tan temida », l.10) mais qui suscite aussi sa curiosité (« secretamente divertida », l.11) : c'est dans ce lieu qui se caractérise par l'absence de repères que la narratrice va glisser vers l'envers du réel (« deslizarme en mi barquito de papel », l.12), comme Alice lorsqu'elle accède au Pays des Merveilles. En effet, dans ce deuxième mouvement, la pénombre n'est plus le lieu de toutes les peurs mais un espace accueillant (« oscuridad amable », l.16), voire matriciel (celui de l'indéfinition), où Adri retrouve une solitude choisie et appréciée (« deliciosamente sola », l.18). La référence intratextuelle à la lampe-araignée du salon, qui se reflète dans le tableau de la licorne, réapparaît sous une périphrase métaphorique, « la sinfonía de los destellos » (l. 13), pour annoncer l'explosion de références aux contes de fées. Parallèlement, la distinction conceptuelle qui s'ensuit entre « las dos vertientes de la soledad : la Buena y la Mala » (l.19) souligne une double perspective simultanée et/ou parallèle où coexistent le regard de l'enfant (« intuí », l.18) et le regard rétrospectif et rationnel d'adulte (« más allá de mi capacidad de comprensión », l. 21). Le voyage vers la fiction est signifié dans son caractère progressif par la tournure « ir » suivie d'un gérondif (« fueron apareciendo », l.25) : au milieu de ce clair-obscur ténébriste que l'on retrouve dans l'hypotexte de « La petite fille aux allumettes » d'Andersen, Adri perçoit des êtres étranges qui s'insinuent comme les personnages qui composent sa galerie littéraire (« distintas siluetas », l.26). L'oxymore de la « oscuridad luminosa » (l. 38), qui ne va pas sans rappeler la formule de Barthes à propos de la lecture des classiques<sup>27</sup>, caractérise cet espace où les contraires semblent réconciliés. Ce noir, qui renvoie aussi à l'obscurité de la salle de cinéma qu'elle fréquentait avec son père, fait ressurgir l'ambiguïté de ce lieu qui est à la fois celui de la liberté de l'imaginaire mais aussi celui du refoulé.

3. Les armoires se changent cette fois-ci en Titans (« Eran los armarios de siempre, pero ahora parecían misteriosos, paradójicamente más resplandecientes », l. 34-35) au milieu d'une « ciudad flotante » (l. 32), expression tirée de l'intertexte des aventures d'Aladin dans *Les mille et une nuits* lorsqu'il survole le monde avec son tapis volant. Cette loupe, enfin, qui décline le motif du miroir comme seuil d'initiation dans « Blanche-Neige », lui permet non seulement de percevoir ce monde merveilleux mais de le vivre, d'en faire l'expérience (« se producía entonces una mezcla de ascenso y descenso », l.40). Ainsi, véritable Shéhérazade qui se conte des histoires à elle-même, Adri parvient à transformer le « Cuarto Oscuro » en « Libro de Cuentos », comme l'indique le transfert des majuscules d'une expression vers l'autre. La lumière qui en résulte (« aquel resplandor », l.46) reste dans la mémoire de la narratrice adulte qui relie cet épisode d'enfance à sa vocation fabulatrice.

---

<sup>27</sup> « Un classique [...] dit un peu plus que ce qui est évident, et encore ce supplément d'inconnu, le dit-il comme s'il était évident, en sorte qu'à force de clarté, il n'y a nulle part de plus fatigante obscurité, de silence plus térébrant que la pensée classique » (« Plaisir aux Classiques », 1944).

**C. « Perú y Colombia en Putumayo » (1913), de Carlos Larrabure y Correa, recueillie dans *La defensa de los caucheros*, IGWIA, CETA, 2005, p. 356-358.**

**Présentation du texte :**

Il s'agit d'un extrait de l'article écrit par Carlos Larrabure y Correa (1876-1943), connu pour sa défense juridique des intérêts péruviens dans l'affaire du Putumayo, publié dans le supplément sud-américain de la revue anglaise *Times* afin de contester la prétention des Colombiens à s'emparer de la région située entre les rivières Caquetá et Putumayo pour y exploiter le caoutchouc. Le titre signifie de manière explicite que son plaidoyer s'oppose à la thèse contraire, à savoir, le bien-fondé des Péruviens à faire de même, sachant qu'ils viennent d'être accusés « injustement » des crimes commis par Julio César Arana contre les indigènes. Afin d'en persuader et d'en convaincre les lecteurs, Larrabure s'évertue à démontrer la souveraineté péruvienne sur le territoire oriental dans le contexte du « Proceso del Putumayo » qui eut lieu à Londres dans les années 1920. Cependant, les exactions dont ont été victimes les populations locales sont passées sous silence pour susciter l'adhésion de la communauté internationale à ses revendications. C'est, entre autres, cet envers du décor qu'il convient d'étudier pour souligner qu'il s'agit d'une démonstration biaisée par les intérêts économiques et politiques qui sous-tendent son discours.

**Axe de lecture :**

Dans quelle mesure ce plaidoyer affirme la souveraineté péruvienne sur la région du Putumayo tout en occultant la responsabilité des Péruviens à propos des actes barbares commis à l'encontre des indigènes ?

**Structure et éléments d'analyse :**

Trois mouvements : 1. Exposé du sujet à partir d'une perspective « humanitaire » afin de susciter l'adhésion de la communauté internationale (cf. *captatio benevolentiae* qui présente le Pérou comme victime d'un complot pour le discréditer). 2. Premier argument qui porte sur l'ignorance des réalités géographiques (espaces sauvages) et humaines (espace des sauvages) de la forêt amazonienne, en particulier de la part des Européens : le Pérou, contrairement à ce qui est dit par ses détracteurs, y apporte la civilisation. 3. Deuxième argument qui souligne la nullité juridique et historique des prétentions territoriales colombiennes sur le Putumayo : le Pérou n'est pas responsable des crimes commis par Arana car, suite au « *modus vivendi* Perú-Colombiano de 1906 », il n'a pas pu l'empêcher de s'y installer.

Larrabure présente le Pérou comme victime d'une « campaña universal de desprestigio ». Souillée (« enlodando »), sa réputation est à refaire et son projet argumentatif tâche de réparer ce tort. Le lexique de l'indignation souligne implicitement le rôle de la presse régionale et internationale (La Sanción, La Felpa, Truth, Times), ainsi que du rapport Casement (*Blue Books*). Les causes cachées auxquelles il fait allusion (l.6) renvoient au rôle de l'Angleterre : celle-ci avait réussi à exporter des graines vers ses colonies asiatiques pour produire du caoutchouc de plantation et ainsi mettre hors-jeu les producteurs de caoutchouc naturel.

Puis, dans un deuxième temps, Larrabure disqualifie les habitants locaux (« tribus salvajes ») afin de mettre en valeur le rôle civilisateur de l'Etat péruvien (« el esfuerzo »).

D'un point de vue géographique, l'auteur justifie aussi le bien-fondé de ses revendications : la surface qui fait l'objet du différend est extrêmement étendue (superlatif et comparaison, l.10 et 16), la nature y est hostile (« selvas impenetrables », « arboledas espesas y ciénagas intransitables », « fecundidad destructora », §2) et les populations locales sont dangereuses (« feroces », « caníbales », *idem*), reprenant sur ce dernier point l'imaginaire racial propre à la période. Ce cadre peu propice à l'installation de la civilisation est cependant contrôlé par les Péruviens qui ont réussi à l'occuper militairement (« guarniciones ») et à installer des axes de communication (« transitables »). Forts de cette mission au nom du progrès, insiste Larrabure, il serait doublement injuste qu'on rende responsable le Pérou des « crímenes que en esas selvas hayan podido cometer unos cuantos desalmados » : la litote introduite par le quantitatif restrictif permet de dédouaner son pays qui n'est pas en mesure de poursuivre immédiatement tous les criminels (« no reprime con la rapidez del rayo »), d'autant plus qu'il s'agit de faits ponctuels. Les 30 000 indigènes qui périrent à cause de la fièvre du caoutchouc prouvent le contraire.

Enfin, il conviendrait aussi de contraster les arguments de Larrabure avec le contexte géopolitique dont il ne retient que les dimensions avantageuses pour sa démonstration. A la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, la zone était sous contrôle des Colombiens lorsqu'Arana avait commencé à faire fortune. En 1905, le Traité d'arbitrage stipulait que le Pérou et la Colombie devaient cesser d'avoir des prétentions coloniales sur ce territoire. Sur le plan juridique, cela signifiait qu'aucun des deux pays ne pouvait prétendre à sa souveraineté. Cependant, le Pérou permit l'installation de l'entreprise privée d'Arana, sans respecter cet accord. Cette indétermination historique, enfin, a été source de nombreux conflits frontaliers que l'on pouvait citer pour nuancer le discours. En 1907, par exemple, un contingent péruvien attaqua des villages colombiens et, l'année suivante, le Pérou organisa des « correrías » (captures d'indigènes) de l'autre côté de la rivière Caquetá, dans un espace qui appartenait clairement à la Colombie. Ce texte, contrairement aux propos de Carlos Rey Castro qui défendait aveuglément les « caucheros », s'efforce de donner des arguments juridiques pour justifier la position péruvienne mais, comme nous l'avons vu, passe sous silence les exactions commises au nom de la cupidité.

**D. « A los trabajadores de Francia y de España », publié dans *El socialista* (27 septembre 1907), dont les signataires sont issus du socialisme français (Louis Dubreuilh, Bracke, Pierre Renaudel) et espagnol (Pablo Iglesias, Mariano García Cortés).**

**Présentation du texte :**

Ce discours collectif, publié dans *El Socialista* (1907) et dont les signataires sont issus du socialisme français et espagnol, fut rédigé entre la Conférence d'Algeciras (15-01/07-04-1906) et la Semaine Tragique (26-27/02-08-1909) dans le contexte d'un nouvel expansionnisme vers le Maroc. Le choix du journal n'est pas anodin puisqu'il s'agit d'une publication qui défend la doctrine du PSOE et soutient les mouvements de résistance et de combat contre tous les partis bourgeois (en Espagne, le Parti Libéral/Conservateur). Les plumes sont un gage d'engagement : Louis Dubreuilh (1862-1924), journaliste et politique français, secrétaire général de la SFIO ; Pierre Renaudel (1871-1935), journaliste et politique français, membre de la SFIO et éditeur de *L'Humanité* (1908) ; Mariano García Cortés (1878-1948), juriste, journaliste et membre du PSOE ; et, enfin, Pablo Iglesias Posse (1850-1925), typographe et fondateur du PSOE en 1879, qu'il dirige jusqu'en 1919. Leur projet commun

est de contester la logique coloniale, aussi bien française qu'espagnole, au Maghreb et notamment au Maroc, où les affrontements ont fait de nombreuses victimes locales qui ne sont pas mentionnées.

**Axe de lecture :**

Comment ces intellectuels français et espagnols, engagés dans la cause commune du socialisme, expriment-ils leur solidarité à l'égard des combattants prolétaires européens sans se soucier des victimes subalternes du conflit ?

**Structure et éléments d'analyse :**

Deux mouvements : 1. Distinction manichéenne entre bourreaux et victimes qui, toutefois, s'identifie à la cause des prolétaires espagnols et français morts au combat en dénonçant l'hypocrisie de la mission civilisatrice de l'Espagne. 2. Prise de conscience de cette guerre absurde et exhortation à adopter une politique pacifiste.

Les auteurs identifient les victimes et les bourreaux de manière binaire. Parmi les victimes, il y a, bien sûr, les prolétaires espagnols dont le sang « corre y podrá correr ». Cependant, l'internationalisation de cette conscience prolétaire inclut aussi bien les victimes espagnoles que françaises, désignées ici comme des membres appartenant à la grande famille socialiste (« nuestros hijos », « nuestros hermanos »). La tonalité pathétique du discours, qui cherche à susciter l'indignation des lecteurs, insiste sur la transformation de ces citoyens en « asesinos » ou « cadáveres », en soulignant la double dimension meurtrière de la guerre où, nécessairement, on donne ou reçoit la mort. On remarquera donc que nulle mention n'est faite du peuple marocain car ces ouvriers et ces paysans ne sont pas perçus comme des individus protégés par un état de droit au même titre que les Européens. Les « matanzas marroquíes » sont celles des Espagnols et Français qui s'entretuent sur place.

Le refus frontal du capitalisme, et de sa prétendue mission civilisatrice, s'appuie sur l'anaphore de la première personne du pluriel, qui apparaît à seize reprises, signifiant ainsi la dimension collective de cette geste socialiste. Il s'agit de mettre en pratique les consignes reçues lors du Congrès de Stuttgart, à savoir, « oponerse irreductiblemente a los bandidajes que representa la política colonial » : effectivement, du 18 au 24 août 1907, il leur avait été demandé de veiller tout particulièrement sur les ouvriers qui sont les premiers à être appelés en cas de guerre car ils n'avaient pas les moyens financiers d'échapper à la levée des troupes.

Antonio Cánovas del Castillo, face au désastre cubain, avait annoncé : « En Cuba, hasta el último hombre, hasta la última peseta ». Alors que cette formule visait à encourager l'Espagne à consacrer toutes ses forces pour éviter l'éclatement de l'Empire, les signataires reprennent ici cette citation pour la détourner à leur avantage, « Ni un hombre, ni un céntimo para Marruecos », en insistant sur l'urgence d'un retrait de ce conflit. Cependant, cette politique pacifiste, qui cherchait aussi à fédérer les prolétaires sur le plan international, n'aboutira qu'à des réponses nationales, locales, sans la portée escomptée. L'état monarchique va au contraire durcir sa politique de répression sociale, comme en témoignent la Semaine Tragique (1909), le surgissement de la CNT (1910), la crise sociale de 1917 et la militarisation du gouvernement (1923-1930).

## ÉPREUVE DE PRÉPARATION D'UN COURS

Rapport établi par Mme Delphine HERMÈS

### RAPPEL SUR LES MODALITES DE L'ÉPREUVE

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

« Exposé de la préparation d'un cours. 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 ».

### COMPOSITION DES DOSSIERS

Comme le stipule le texte officiel qui décrit l'épreuve et au regard des dossiers retenus pour la session 2018, les supports documentaires proposés embrassent toutes les périodes et l'ensemble des aires géographiques et culturelles hispaniques. Des connaissances socio-culturelles, historiques et artistiques ainsi que des données de l'actualité sont dès lors attendues des candidats. Il était bienvenu, par exemple, de faire montre de ses connaissances, lors de la présentation des documents ou lors du travail sur les objectifs culturels, sur des figures emblématiques tels que Miguel de Cervantes dont la date de la publication de la première partie de *Don Quijote de la Mancha* n'était pas explicitée dans le paratexte. De même, le résumé du parcours historico-politique de Miguel de Unamuno ou la mention à des œuvres célèbres de Carlos Fuentes de la part des candidats ont pu donner du relief à l'analyse des documents. L'œuvre de *street-art* d'Escif appelait, pour sa part, à une éventuelle analyse du contexte, notamment à la *Primavera valenciana* (2012), faisant écho aux protestations des *Indignados* et préfigurant, à n'en pas douter, les vives polémiques de la *Ley Mordaza* (2015). Aussi les candidats doivent-ils s'attacher à relever et à nourrir toute donnée permettant d'asseoir les objectifs culturels inhérents à chaque dossier et nécessaires à l'apprentissage de la langue par les élèves.

#### Dossier 1

Document 1. Un article « Editores sin escrúpulos », Arturo Pérez-Reverte, *XL Semanal*, 2015.

Document 2. Un extrait du roman *Niebla* de Miguel de Unamuno, 1914.

Document 3. Une œuvre d'Escif, *street-artist* espagnol (2012).

#### Dossier 2

Document 1. Extrait de *Ceremonias del Alba*, Carlos Fuentes, 1991 (réédition de *Todos los gatos son pardos*, 1970).

Document 2. José Joaquín Magón, *De Español e Yndia, nace Mestiza*, 1770, 115 x 141cm, Museo Nacional de etnología de Madrid.

Document 3. Un extrait d'un article de presse du journaliste mexicain Carlos Carabaña, *México descubre que es un país racista: a más blanco, más dinero*, in *El Español*, 24/07/2017.

### Dossier 3

Document 1. Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, Primera parte, capítulo XXXII.

Document 2. Antonio Fraguas « Forges », dibujo in *el País*, 23 de abril de 1996.

Document 3. Miriam Elies, *¿Cómo leer 'el quijote' en menos de siete horas ?*, in *La Vanguardia*, Barcelona, 15/04/2016.

### Dossier 4

Document 1. Rafael Chirbes, *Crematorio*, ed. Anagrama, Barcelona, 2007.

Document 2. Pedro Armestre, Benidorm, tarjeta postal, *circa* 1960, colección privada in *Destrucción a toda costa*, informe sobre el estado del litoral, Greenpeace, 2010.

Document 3. Teresa García, *Todos somos turistas del mundo*, in *El País*, Barcelona, 14/09/2017.

## **ENJEUX ET DIFFICULTES DE CETTE EPREUVE**

En guise de conseils aux candidats, les paragraphes suivants sont consacrés, avant d'entamer le contenu-même de l'épreuve, au rappel des attentes du jury et des spécificités de cette épreuve orale.

- **Méthodologie de travail et gestion du temps**

La partie 2 de cette épreuve professionnelle a vocation à valoriser les acquis, l'expérience de terrain des candidats ainsi que leur capacité à se former de façon continuée. Une actualisation constante des savoirs théoriques sur les programmes officiels et sur les dispositifs pédagogiques est, à cet égard, de mise dans la mesure où les dossiers peuvent s'adresser tant à des classes de lycée qu'à des classes de collège, quel que soit l'établissement de rattachement du candidat (cf. rubrique plus en avant « outils de référence et savoirs théoriques »). Le dossier 2 de la session 2018, et plus précisément l'article journalistique au titre très explicite « *México descubre que es un país racista: a más blanco, más dinero* », présentait de fait un lien avec le Parcours citoyen à l'aune du message civique qu'il convenait de mettre en œuvre lors de son exploitation : l'acceptation d'Autrui avec ses différences et le respect mutuel.

Si le contenu de cette épreuve prend bel et bien en considération les connaissances et l'expérience de l'environnement professoral et éducatif, le format de l'épreuve, à la différence des préparations didactiques dans le cadre professionnel, comporte, d'une part, une maîtrise discriminante du critère temps et, d'autre part, un cheminement intellectuel inverse si l'on en juge par les montages de séquence réalisés habituellement en situation. Rappelons, en effet, et sans détour, que les principes de cette épreuve ne sont donc pas ceux qui régissent habituellement et spontanément l'usage dans les classes.

D'abord, la durée de la préparation sur table de l'épreuve se limite à 3 heures et diffère grandement des pratiques enseignantes qui nécessitent une période bien plus conséquente pour concevoir une séquence, construire un projet final, sélectionner les supports, les

articuler et les didactiser. C'est pourquoi il ne semble pas inutile ici de rappeler qu'un entraînement régulier à partir de dossiers permettra aux candidats de répondre à l'ensemble des attentes de l'oral par la maîtrise de ce format horaire restreint de préparation. Ils pourront également, au passage, se familiariser avec les étapes codifiées de l'épreuve à partir des consignes de la présentation orale. En effet, le candidat disposera librement de 40 minutes d'exposé oral et devra traiter, avant l'entretien de 20 minutes maximum avec le jury, de façon équitable les deux parties de l'épreuve (analyse des documents et exploitation didactique et pédagogique).

Qui plus est, les modalités de l'épreuve imposent de s'approprier, en premier lieu, un dossier documentaire déjà préétabli alors que cette étape de sélection des supports représente, dans les pratiques enseignantes, une phase intermédiaire de la construction de séquence qui débute, de coutume, par l'émergence d'un projet final à partir d'un niveau de classe et d'un contenu culturel ciblés. En définitive, la démarche de travail de l'épreuve sur dossier étant, en ce sens seulement, éloignée des automatismes des pratiques de terrain, eu égard aux modalités de concours et à sa capacité horaire restreinte, il convient de se conformer à ce format précis par un entraînement tout au long de l'année.

- **Visée contrastive entre les deux épreuves orales**

Le tableau ci-dessous vise à spécifier les caractéristiques de l'épreuve de préparation d'un cours selon ses convergences et ses différences par rapport à l'épreuve d'Explication en Langue Étrangère (ELE). Quoique l'analyse de document représente la clé de voûte de chacune des épreuves, les attendus et prolongements de l'analyse sont distincts pour chaque épreuve. Le jury sanctionnera, à ce titre, une analyse lors de la première partie de l'Épreuve de Préparation d'un Cours (EPC) qui ne serait pas en étroite consonance avec l'exposé didactique et pédagogique.

<b>Explication en langue étrangère</b>	<b>Epreuve de préparation d'un cours</b>
2 parties <u>indépendantes</u> 1- Analyse d' <u>un</u> texte du programme 2- Thème oral	2 parties <u>interdépendantes</u> 1- Analyse <u>des</u> documents du dossier et mise en réseau 2- Exposé didactique et pédagogique du dossier

*Tableau 1 : comparaison des contenus des épreuves d'admission*

Commentaire du tableau :

L'explication en langue étrangère relève d'un exercice strictement universitaire et invite le candidat à une étude détaillée. L'épreuve de préparation d'un cours requiert, pour sa part, une analyse succincte mais fine et cohérente, capable d'éclairer l'intérêt didactique de chaque document et leur complémentarité dans une visée de transmission aux élèves.

Les parties 1 de ces deux épreuves font ainsi appel, lors de la préparation sur table, aux mêmes exigences disciplinaires, scientifiques et méthodologiques des candidats, à savoir leur capacité d'analyse ; toutefois, elles répondent à deux finalités distinctes. L'analyse du document lors de l'épreuve d'explication en langue étrangère est tout à la fois moyen et

finalité de cette épreuve. Dans l'épreuve de préparation d'un cours, l'analyse des documents (à répartir de façon équitable entre chacun) consiste, pour sa part, en une passerelle vers la problématisation du dossier sous un prisme professionnalisant. L'analyse se doit ici de mettre en relief, de façon incisive, l'intérêt de chaque document (les éléments sémantiques et formels spécifiques de chacun des supports) avant de les relier dans l'optique de la construction d'une trame de séquence pédagogique (partie 2). Il conviendra, de fait, de veiller à une synergie parfaite entre l'analyse des documents et leur projection pédagogique. L'analyse, fondée sur la particularité de chaque support, sur ses ressorts formels et sur les connaissances culturelles notamment qu'il renferme, doit, d'ores et déjà, guider le candidat quant aux choix qu'il effectuera pour sélectionner la classe-cible, les objectifs pédagogiques, l'ordre des documents à l'intérieur de la séquence, les activités langagières adéquates, etc. La mise en relation de l'analyse avec sa visée pédagogique représente, en somme, l'une des pierres angulaires de cette épreuve (EPC). Il va sans dire que dans le cadre d'un concours universitaire tel que l'agrégation, et ce dans les deux épreuves orales ici précitées, la qualité de l'analyse reste primordiale (cf. point ultérieur « Analyse ») et vient s'adjoindre pour l'épreuve de préparation d'un cours à la capacité synthétique des candidats.

- **Visée professionnalisante**

Ce tableau vise à mettre en exergue, au travers de la similitude du coefficient accordé à chaque oral, combien il est judicieux de préparer à parts égales les épreuves d'admission.

<b>Explication en langue étrangère</b>	<b>Epreuve de préparation d'un cours</b>
Coefficient 2	Coefficient 2

*Tableau 2 : comparaison des coefficients des épreuves d'admission*

L'épreuve de préparation d'un cours qui nous occupe ici rassure tantôt les candidats puisqu'elle interroge leurs savoir-faire (et non la densité d'un programme littéraire et civilisationnel à maîtriser pour le cas de l'épreuve de l'ELE) ; tantôt elle les inquiète au regard de la difficulté à cerner la frontière entre les exigences d'un concours universitaire et la valorisation des acquis issus de l'expérience des classes.

Le titre même de l'épreuve « de préparation d'un cours » révèle l'approche professionnalisante de cet oral. De ce fait, quand un candidat annonce qu'il ne manquera pas réactiver, auprès de la classe de Terminale à laquelle il prédestine le dossier 4 sur le tourisme de masse et la dénaturation de l'environnement, les temps du passé, il doit être en mesure de justifier, lors de l'entretien, la mise en activité concrète ou le type d'exercices qu'il proposerait aux élèves.

Nous reviendrons plus en avant sur les attendus universitaires relatifs à l'analyse des documents, mais nous souhaitons signaler ici que les candidats sont invités à faire part – durant par exemple l'explication des objectifs linguistiques – de leurs connaissances sur le système linguistique. Sont ainsi valorisés la maîtrise de la terminologie des parties du discours et le choix de faits de langue pertinents par rapport à la problématique de la séquence. Rappelons, de fait, qu'un objectif linguistique qui pose fréquemment problème aux élèves fait sens quand il est expliqué au jury à partir d'une approche contrastive entre les deux langues source et cible et prolongé par une stratégie de remédiation pour en faciliter l'apprentissage par les élèves.

Cette remarque fait affleurer le questionnement de nombre de candidats sur la posture professionnelle à adopter lors de l'épreuve de préparation d'un cours. Entre ambition pédagogique reflétée dans les attentes des textes officiels et une réalité de terrain parfois difficile, cet oral interroge le subtil équilibre qui anime les enseignants, cet entre-deux du pragmatisme et de l'inventivité, cet espace entrecroisé de la confiance dans la relation pédagogique qui permet d'atteindre les objectifs de la séquence et le bon sens qui invite à anticiper les difficultés des élèves. Par conséquent, le candidat sera évalué tant sur la qualité de ses connaissances et sur ses capacités à proposer une mise en œuvre des dispositifs et stratégies conformes aux programmes officiels que sur les outils et postures pédagogiques concrètes susceptibles de répondre à l'ensemble des objectifs et attendus du dossier qu'il suggèrera. Nul candidat ne peut donc se passer, sur un plan universitaire, d'une excellente maîtrise des outils d'analyse ni d'une actualisation de ses connaissances et expériences en termes de didactique et de pédagogie.

### **FIL D'ARIANE DES CONSIGNES**

Les paragraphes suivants reprendront, une à une, les rubriques des consignes de l'épreuve de préparation d'un cours afin de guider les candidats sur le plan de la didactique. Certains passages seront illustrés par des références au sujet des dossiers de la session 2018. Il convient, d'entrée, de prendre toute la mesure de la progression logique qui s'établit dans la succession des consignes rappelées en première page de chaque dossier.

### QUESTION 1 : LE DOSSIER DOCUMENTAIRE

- **Analyse de chacun des documents**

L'explication des documents du dossier est l'occasion pour les candidats de mettre en avant leurs compétences en analyse selon une visée universitaire. Il ne s'agit pas, dans cette première partie de l'épreuve, de concevoir les supports comme socle destiné aux élèves. Il convient davantage de démontrer combien l'étude d'un texte, d'un tableau, d'une gravure, d'un document audio-visuel ou autres est maîtrisée par le candidat sous-entendant par là-même qu'un support n'est pas un simple prétexte à amorcer une thématique culturelle.

Outre la définition de la nature spécifique de chacun des supports, le candidat devra concilier le sens du document aux éléments formels qui viennent attester l'axe d'étude choisi. Si nous prenons l'exemple d'un texte littéraire, sa poétique viendra donner forme et sens à l'ensemble du passage. Roland Barthes traduisait ce phénomène, appelé signifiante, par « le sens en ce qu'il est produit sensuellement » (Paris, Seuil, 1973, p. 97). Le jury ne pourra se contenter d'une analyse fondée essentiellement sur le contenu ni à l'inverse d'un recensement automatique de procédés de rhétorique sans que le candidat ébauche, pendant l'oral, les tenants et aboutissants de cette symbiose thématique et formelle. Si le journaliste, Carlos Carabaña, débute son article argumentatif (dossier 2) par une phrase nominale : « La raza de bronce », c'est bel et bien pour opposer, par ce procédé formulaire métaphorique, les fondements théoriques idéalisants de José Vasconcelos sur le métissage

aux résurgences quotidiennes racistes qui émaillent des propos déplacés. Ces derniers proviennent de la doxa et apparaissent alors sous forme de discours direct. Le jeu sur la typographie se poursuit et le terme *güero* s'immisce en italiques, tel un écho à la pratique discursive locale mexicaine. Le texte dénonce le racisme latent par un jeu sur les types d'énoncés et par une mosaïque de registres de langues : l'oralité du discours direct des témoignages populaires, les corrélations plus démonstratives (*cuanto mayor... cuanto más*) qui émanent d'un rapport officiel et le récit anecdotique des pratiques discriminantes dans les centres commerciaux. Un ensemble de procédés visant à construire la thèse implacable de cette chronique : la conception ouverte et novatrice de José Vasconcelos semble évincée devant une réalité intolérante inscrite sans détour dans le titre de l'article. Il suffit d'observer, ensuite, l'extrait dramaturgique de Carlos Fuentes (dossier 2) pour dévoiler les effets de la productivité du texte littéraire et faire apparaître la nécessité de dominer les concepts d'analyse. Les didascalies traduisent mouvement et douleur avant que résonne la voix de la protagoniste. Une voix qui occupe la quasi-totalité de l'économie du texte. Marina dit et crie à son enfant sur le point de naître, à ce premier enfant mexicain, la réalité déchirée de l'être métis, « blanco y moreno ». Une poétique de l'aliénation, entre l'amour pour ce qui est une partie d'elle (apostrophe « hijo mío») et le rejet brutal de l'Autre qu'il incarne simultanément (« hijo de la traición ») se détache par les agencements syntaxiques qui traduisent le double (les parallélismes, les dérivations, les répétitions) et les éléments stylistiques évocateurs de la violence et de l'anéantissement (impératifs anaphoriques et accumulation de négations).

Il en va de même pour les autres types de supports iconographiques (images fixes ou mobiles) qui renferment tout autant de stratégies formelles au service du sens et qui sont attendues par ailleurs pour accompagner les élèves dans leur compréhension des documents. En effet, dans ce même dossier 2, le tableau de José Joaquín Magón invite à mobiliser, tout à la fois, des connaissances de culture générale et des capacités méthodologiques. L'époque de création, la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, clé de voûte des Lumières et du courant positiviste, entre en adéquation avec le lieu de conservation de l'œuvre (à savoir, le musée d'ethnologie madrilène) pour témoigner de cette volonté scientifique et taxonomique de représenter la diversité des populations américaines. Tandis que la lumière canonique illumine les visages du père et la fille, la composition triangulaire du tableau, ébauchée par les diagonales, fait ressortir le socle familial et la promesse de cette enfant métisse. Sans aller dans l'excès d'un jargon abscons, qui ferait écran au sens, une terminologie d'analyse pertinente est ici sollicitée tant pour l'explication littéraire que pour l'image. Une telle approche du concept d'analyse laisse entendre, par souci de cohérence, que nombre de relevés dans les documents devront être explicitement mis à profit, par la suite, dans le projet didactique.

- **Sens et intérêt de chacun des documents**

Après l'analyse des documents, il convient de synthétiser l'axe de chacun. Cette étape représente le seuil entre les attendus universitaires précédemment évoqués et le basculement progressif vers l'approche enseignante l'épreuve.

Les candidats sont ici amenés à détacher, pour chacun des supports, son axe fédérateur, son originalité tant thématique que formelle sur le sujet du dossier. Pour autant, faut-il être capable de restreindre les champs de l'analyse au point nodal de chaque document afin de

révéler au jury l'essence de chacun et d'anticiper, à destination des élèves, l'intérêt de chaque ressource par rapport à la problématique à venir.

- **Complémentarité et problématique**

Cette étape-clé fait appel aux prérequis de l'analyse des documents et justifie combien la qualité de l'analyse augure de la qualité de l'exploitation didactique et pédagogique. L'épreuve repose, de fait, tout entière sur le défi de la problématisation, charnière entre les savoirs théoriques et méthodologiques, et leur application projetée dans une séquence adaptée aux élèves. Le dossier se fonde ici au moment de mettre en relief, par un regard croisé, l'apport mutuel des documents et de mettre en réseau les touches que chacun dévoile sur la thématique du dossier, soient-elles culturelles et/ou formelles.

Nous en voudrions pour preuve l'étude didactique des éléments du dossier 1 qui nécessitait de saisir deux thèmes entrelacés : le livre et le sentiment de révolte. Plus encore, un regard analytique distancié méritait d'entrevoir les trois pôles du monde livresque : le monde de la création (extrait métalittéraire de Miguel de Unamuno où prime l'auteur-narrateur demiurge), le monde de l'édition (Arturo Pérez-Reverte, quoiqu'auteur ici déguisé en lecteur, dénonçant la sphère éditoriale sans scrupule) et enfin le monde de la réception non exempt de protestations (l'œuvre de *street-art* d'Escif qui loue le potentiel d'opposition de l'objet-livre par ses lecteurs). Chaque document met ainsi en scène le livre dans un contexte de révolte, respectivement la rébellion de l'être de papier contre son créateur, celle d'un journaliste féru de lecture contre le négoce des éditeurs puis la possible protestation de lecteurs, intellectuels et étudiants armés de savoirs livresques. C'est par le recoupement des points de vue que le livre – porte de la fiction, objet concret ou symbolique – se prête à explorer les amertumes de ses créatures réelles ou imaginaires au travers de lutte entre pouvoirs et contre-pouvoirs et par le biais de jeux entre ce Je de l'écrivain tout puissant ou bien démuné devant des éditions misérables. Annoncée ou non sous forme de question, la formulation de la problématique est un moment fort de l'épreuve ; elle cristallise les enjeux et la richesse du dossier. Elle doit être capable de refléter la maîtrise des documents mais aussi leur projection pédagogique comme le suggèrent les titres problématisés des préparations de séquence élaborées dans les pratiques enseignantes. Aussi est-il nécessaire que son énoncé entre en consonance avec le niveau de classe visé. Nul besoin de souligner enfin qu'il est judicieux et de bonne stratégie de faire en sorte que la problématique formulée se rapproche, autant que faire se peut, d'une notion ou d'une thématique du programme du cycle envisagé par la suite.

En définitive, la question 1 de l'épreuve de préparation de cours requiert une approche universitaire de haute volée et se doit de poser les jalons de l'exposé de la séquence d'enseignement, par les relevés formels, les axes fédérateurs retenus pour chacun des documents, leur mise en réseau et la formulation de la problématique. Démarche d'analyse et démarche didactique n'ont ainsi cessé de se répondre pour former un tout cohérent.

## QUESTION 2 : LA SEQUENCE D'ENSEIGNEMENT

Si aucun document du dossier n'est à exclure, il est toutefois possible de proposer une coupe dans l'un ou plusieurs des documents. Voilà alors un choix didactique qu'il faudra expliciter et justifier.

- **Niveau de la classe-cible**

Le jury est heureux de porter au crédit des candidats une très bonne maîtrise théorique, dans l'ensemble, des descripteurs et échelle de niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Si la session 2018 ne comptait pas de dossier destiné à une classe de collège, il est prudent de rappeler que la session précédente avait proposé des documents embrassant l'ensemble des niveaux de classe du second degré. Dans le déroulement de l'épreuve orale, la justification du niveau de classe par les candidats est parfois rapide et non exhaustive. Des connaissances théoriques sur l'outil du CECRL ne trouvent pas d'assise quand elles ne sont pas concrètement appliquées à la séquence d'enseignement à élaborer. Une référence au niveau B2 est appelée, d'une part, à être déclinée par son appellation intégrale d'utilisateur indépendant niveau avancé ; d'autre part, elle est appelée à être conçue dans une approche professionnelle explicitant une intention argumentative que celle-ci soit à saisir par l'élève en situation de réception face à un support du dossier ou qu'elle soit à activer, en production, par un projet intermédiaire ou final proposé aux apprenants.

Les candidats disposent de plusieurs pistes pour sélectionner le niveau de classe. Tout d'abord, la difficulté linguistique des documents éclairée par l'échelle de niveau du CECRL permet de déterminer rapidement une classe ou un cycle-cible. En parallèle, les notions et thématiques des programmes officiels viennent corroborer le niveau initialement envisagé. Il serait erroné de ne pas prendre en compte l'ampleur conceptuelle et/ou culturelle d'un dossier pour justifier un niveau de classe. Par ailleurs, l'apprentissage en spirales et le décloisonnement des disciplines orientent aussi le choix d'une classe précise quand il s'agit par exemple d'un dossier destiné à tout un cycle. Il était ainsi habile d'attribuer le dossier 2 portant sur le métissage à une classe Terminale, et non à une classe de Première, eu égard aux multiples prérequis culturels et à la dimension implicite qui imprègnent l'extrait de théâtre de Carlos Fuentes. De plus, une approche interdisciplinaire permettait de rappeler que le thème 1 du programme d'Histoire n'est autre que « le rapport des sociétés à leur passé ». La visée diachronique de ce dossier 2 – qui retrace en filigrane le métissage originel par l'accouchement de la figure de Marina, la Malinche, puis la description picturale d'une société coloniale américaine construite sur un système de castes raciales, et enfin le bilan actuel journalistique sur le micro-racisme – préconisait, à cet égard, une réflexion sur la mémoire et l'histoire et entraînait l'esprit critique des élèves sur la notion d'espaces et échanges.

Un autre exemple provient du dossier 3 qui s'oriente, pour sa part, plus facilement vers une classe de Première si l'on souhaite établir une collaboration avec l'enseignant de Lettres, que ce soit pour étoffer par l'interdisciplinarité la figure mythique du héros / antihéros don quichottesque ou pour amener à une réflexion, dans le cadre de la notion de l'idée de progrès, sur les usages et enjeux de la littérature d'hier et d'aujourd'hui.

- **Objectifs culturels et linguistiques**

Cette rubrique sous-tend et reprend que, dans tout cours de langue vivante, les approches culturelles et linguistiques sont intimement liées (cf. notamment le préambule du programme de langues vivantes en Seconde, BOEN hors-série n°7 du 3 octobre 2002). En l'espèce, il faut concevoir combien la problématique à énoncer est porteuse en elle-même de ces objectifs. Un inventaire, dans cette partie de la consigne, de faits civilisationnels laisserait penser que l'approche culturelle est encyclopédique et non pédagogique. Dans ce même ordre d'idées, un catalogue de faits de langue ferait de la construction de la séquence une démarche traditionnelle fondée sur de la grammaire. Les candidats sont donc clairement invités à sélectionner, hiérarchiser et à transposer ces objectifs à partir de leur problématique, elle-même reliée à l'évaluation qui sera proposée ensuite.

Réactiver ou présenter des connaissances culturelles spécifiques de la culture hispanique, c'est avoir parcouru l'ensemble des strates du dossier. Aussi les documents relatifs à la lecture du Quichotte (dossier 3) ne permettent-ils pas seulement de questionner l'angle patrimonial de cet héritage cervantin mais aussi de faire découvrir aux élèves toute la symbolique culturelle de la date du 23 avril (cf. paratexte du dessin de Forges). De la *Sant Jordi* à la commémoration de la mort de Cervantès, le dossier documentaire incite à piquer la curiosité des élèves par la découverte de nouvelles traditions et fêtes. Depuis les données culturelles théoriques, la perspective actionnelle est une invitation ensuite au développement de la compétence culturelle de l'élève mais aussi de l'interculturalité. Il s'agit de lui faire découvrir la culture-cible et de faire en sorte qu'il soit en mesure de s'y adapter (patrimoine culturel, croyances, us et coutumes) dans le respect et l'attrait de la communauté-cible (savoir-vivre, interculturalité et approche civique de la formation de la personne et du citoyen). La compétence culturelle peut alors se fondre et se confondre avec une approche interculturelle à renforcer chez l'élève, incité à relativiser ses certitudes et sa perception du monde. Cette compétence interculturelle est à convoquer lors de l'exploitation du dossier sur le métissage (dossier 2). A partir de la sphère enseignante, cette fois, c'est la compétence première du référentiel des métiers du professorat et de l'éducation (juillet 2013) visant à transmettre les valeurs de la République, comme l'égalité et la fraternité, qui émane de tout enseignement des compétences interculturelle et civiques. Il n'y a pas que les objectifs culturels qui doivent faire sens avec les usages pédagogiques que le candidat destinera aux supports, un similaire traitement sera appliqué aux objectifs linguistiques. Le dossier 4 sur les ravages et dangers du tourisme comporte un regard comparatiste entre le visage des littoraux d'avant et la réalité actuelle ; il se prête ainsi à débat sur les effets du développement du tourisme de masse et à suggérer de nouvelles alternatives touristiques. Par conséquent, il était loisible de mentionner en guise d'éléments linguistiques susceptibles d'alimenter la production des élèves : les traductions de *devenir* (cf. document 3 « Barcelona se ha transformado en... »), l'obligation personnelle (cf. document 1 « tener que ») mais aussi la structure emphatique sur sujet pour dénoncer les coupables ou, à l'inverse, mettre en avant les acteurs de possibles changements (cf. doc. 3 « son los poderes públicos los que... » et doc. 1 « fue ella la que... »). Il serait opportun de relire, à toutes fins utiles, la différence entre la compétence linguistique et la compétence pragmatique (CECRL, p. 17-18), lesquelles fondent, avec la compétence sociolinguistique, les compétences de communication langagière de façon générale. Savoir utiliser des connecteurs logiques pour construire son cheminement de pensée (usage des adversatifs pour comparer les visuels de deux époques) et pour baliser son argumentation appartient à

la compétence pragmatique. Pour terminer sur les objectifs d'apprentissage, le jury rappelle combien ces derniers doivent coïncider avec le niveau de classe visé. Citer seulement, pour ce dossier 4, l'obligation personnelle et les adversatifs en tant qu'objectifs linguistique et pragmatique consisterait à le prédestiner à une classe de Cycle 4. Dès lors, pour justifier son exploitation en Cycle Terminal, on doit avoir recours aux fonctions du langage relatives à un niveau B2, comme les effets/motifs du choix modal dans des structures déclaratives (cf. « es doloroso ver + indicatif » document 3) ou affectives (cf. « es escandaloso que + subjonctif » document 3) afin de tendre vers l'intention argumentative et son potentiel à exprimer des opinions catégoriques, nuancées ou empreintes de subjectivité.

- **Ordre**

Les candidats ne mesurent pas toujours les raccourcis qu'ils peuvent emprunter en situation d'oral et qui rendent périlleuse, voire erronée, la justification de l'ordre des documents, quand toutefois elle est de mise. Annoncer qu'il convient de débiter par le document qui semble le plus facile ou par le document iconographique présent dans le dossier pour libérer la parole des élèves et les rassurer ne fait pas sens. Projeter un tableau de maître ou un dessin humoristique ne sera pas forcément propice à inaugurer une séquence. Il convient ici de convaincre le jury et de savoir argumenter en termes de progressivité. S'agit-il d'une progressivité culturelle si l'un des documents présuppose et pose une notion-clé qui parcourt les autres documents ? S'agit-il sinon d'une progressivité linguistique et lexicale qui découlera d'un ordre à préétablir ? Les stratégies d'apprentissage s'inspirent du concept de progressivité, de la possibilité de faire alterner les activités langagières travaillées par les élèves et/ou de principe de raisonnements qu'il convient d'anticiper. Nous ne ferons pas ici l'inventaire de tous les types d'ordonnements possibles tant chaque dossier est autoréférentiel. La finalité est davantage de faire apparaître des pistes pour montrer la nécessité d'analyse et le besoin de développer un recul réflexif qui permettra de justifier avec aisance l'ordre retenu.

Le dossier 1 sur le livre présente, par exemple, une structure thématique qui décline le sujet selon ses trois pôles (création, édition, et réception). Pour démontrer le pouvoir du livre, il suffirait de proposer à partir de ses trois facettes la vie que recouvre cet objet selon un plan chronologique qui ébauche les étapes du livre : création (doc.2) / édition-production (doc.1) / réception (doc. 3).

Le dossier 4 sur le tourisme pourrait prétendre pour sa part à un plan analytique puisqu'il dénonce les causes de la dénaturation des côtes (doc.1), avant d'en exposer les conséquences (les cartes postales doc. 2) pour terminer enfin par une solution, plus précisément cet appel au relativisme et au rejet de l'ethnocentrisme (doc.3 « todos somos turistas del mundo »).

Il était opportun de concevoir le déroulement des supports du dossier 3 sur le pouvoir de la lecture et le legs cervantin à partir d'une approche déductive, allant du général au particulier, de l'explicite vers l'implicite. Pour ce faire, le dessin de Forges (document 2) magnifie en contrepoint le monde de la lecture-culture face à une société inculte. Cette société se dessine comme victime d'un consumérisme littéraire dicté par l'efficacité et l'optimisation du temps et qui semble dénaturer l'enjeu de la lecture du Quichotte

(document 3 article de Miriam Elies). Du thème de la lecture à l'étude de son processus mécanique, le dossier se clôt par une application de lecture concrète capable de dévoiler par l'acte lui-même de lire la magie de la lecture (document 1 : extrait de l'œuvre cervantine traitant des dangers et des pouvoirs du livre).

- **Articulation et progression des activités langagières**

Le temps oral imparti pour réaliser cette épreuve de préparation de cours ne donne pas lieu, pour les candidats, à la possibilité de décrypter en détails la structuration de chacune des séances de la séquence. De surcroît, ce type de présentation se risquerait à une simple description de pratiques professionnelles codifiées, voire à une récitation de routines professionnelles, non en lien avec les spécificités du dossier à analyser. Ce qui importe ici est la mise en relief des nœuds de la séquence. De manière générale, le candidat doit chercher, dans un premier temps, à établir les articulations entre les activités langagières inhérentes à chaque support. Il définira clairement les activités langagières dominantes de chaque séance parmi les possibilités de la compréhension de l'écrit ou de l'oral, la production écrite, la production orale en continu ou en interaction. A ce stade, il ne pourra pas faire l'économie d'explicitier les descripteurs de niveaux du CECRL convoqués lors des activités présentées au jury. Il veillera également à proposer, dans la perspective de la méthodologie active, une activité de production comme prolongement de toute activité de réception. Les enchaînements entre les activités et entre les séances permettent ainsi, autant que possible, de souligner la volonté d'entraîner les élèves sur l'ensemble des activités langagières. Toutefois, toujours dans un souci de cohérence entre la question 1 et la question 2 de l'épreuve, il est important de ne pas dénaturer ni forcer la spécificité des documents. À titre d'exemple, on signalera, dans ces lignes, la surprise du jury d'entendre la proposition de travailler l'extrait de *Niebla* de Unamuno en compréhension de l'oral, tant pour des raisons techniques de format audio non existant que pour des raisons de sens. Ce passage métalittéraire appelle, en effet, à l'essence de la fiction, au pouvoir de l'écriture et subséquemment à une compréhension de l'écrit en premier lieu.

Le candidat est évidemment libre de se focaliser, à partir d'une projection pédagogique, sur certaines étapes de structuration de séance qu'il estime fondamentales. Ce sera alors l'occasion de mettre en avant sa capacité à formuler une consigne de travail, à anticiper les difficultés des élèves, à justifier l'usage pertinent des technologies de l'information et de la communication, et à démontrer, de façon plus globale, les stratégies d'enseignement qu'il est capable de déployer en classe. Consolidation des acquis et pause structurante fonctionnent alors de concert pour atteindre les objectifs précités de la séance d'enseignement.

Aborder la réactivation des acquis est pertinent si cette phase initiale de séance reprend à bon escient l'un des objectifs clairement explicités de la séquence ou bien si elle vient exercer des capacités transversales attendues chez les élèves. Ce moment traditionnel de la vérification des acquis dans la structuration d'un cours gagne en intérêt quand il devient un espace de créativité, de bon sens et d'efficacité didactique pour les candidats capables de décrire, entre autres, l'instauration d'une évaluation formative sur des données culturelles de la séance précédente ou l'enjeu de la mémorisation et du travail sur la phonologie lors de la récitation d'un passage d'un texte du dossier se prêtant à une récitation oralisée.

- **Dans et hors la classe**

Afin de laisser libre cours à la richesse des activités qui fondent une séance et plus globalement une séquence d'enseignement, la définition des activités langagières est relayée par les modalités du travail demandé en situation de classe ou en dehors de celle-ci. Le jury met en garde les candidats susceptibles de faire appel à un placage du recours à l'interdisciplinarité ou à l'hyper-information proposée par la Toile et médiatisée par l'ENT pour avancer des prérequis culturels ou pragmatiques (comme la méthodologie de l'analyse iconographique). Toute proposition doit être justifiée, ciblée par rapport au dossier et concrètement explicitée. Il est, notamment, possible de s'intéresser, dans cette rubrique, à des dispositifs pédagogiques enclins à assurer une différenciation pédagogique (proposition de mises en activités et d'attendus distincts selon les compétences linguistiques des élèves). De plus, le jury est sensible à une prise en compte de la réalité sociologique de la classe par la suggestion d'animer des situations d'enseignement adaptées et efficaces. Des mises en activités précises hors et dans la classe peuvent aussi contribuer à approfondir la spécificité des supports : applications et logiciels numériques dédiés à la production audio et audiovisuelle des élèves ou à l'analyse détaillée de tableaux grâce à des applications pédagogiques permettant des zooms et insertion d'encarts. Il sera aussi enfin possible de mentionner comment pallier d'éventuelles lacunes culturelles ou linguistiques (travail en autonomie à la maison avec guidage). En somme, il est tant d'activités possibles que de candidats et de dossiers, il est donc nécessaire de sélectionner et d'adapter ses choix selon les supports documentaires, les objectifs de la séquence et son évaluation.

- **Evaluation**

L'évaluation proposée s'inscrit, en général, dans l'un des deux grands types évaluatifs, à savoir, l'évaluation formative ou sommative. Il est convenu, à ce titre, que les candidats devront être capables de « bien distinguer une évaluation pour apprendre et une évaluation de ce qui est acquis » (Rapport IGEN 2013-072, *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*, p. 32). Par ailleurs, il appert que toute évaluation (formative ou sommative, ou une proposition d'auto-évaluation qui s'inscrit dans le processus d'apprentissage) doit reposer sur des critères valides, adossés au CECRL, et qu'il est de bon aloi de les communiquer au jury. Les pratiques pédagogiques et les nécessités institutionnelles font souvent du projet de fin de séquence une évaluation sommative. Les évaluations proposées, lors de l'oral, demeurent ainsi classiques, essentiellement sommatives, réalisées en fin de séquence et construites sur le format des épreuves d'examen, Diplôme National du Brevet ou Baccalauréat. Ce format répond certes aux exigences des calendriers et à un entraînement pertinent pour les élèves. Reste aussi qu'une évaluation de type actionnel permet aux candidats de bâtir des évaluations plus variées et qui mettent en exergue les compétences évaluées plutôt que le calque de l'examen lui-même. Nous en voudrions pour preuve le large champ de possibilités que renferme le titre de l'article de Teresa García « Todos somos turistas del mundo » qui pouvait par exemple constituer un entraînement (évaluation formative) aux débats citoyens académiques dans le cadre de la journée mondiale de l'Éducation à la citoyenneté mondiale par exemple. « Faire

la différence entre ce que l'élève sait de la langue, et ce qu'il sait faire avec elle » (Rapport IGEN 2007-009, *L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution*, p.11) démontre, pendant l'explicitation de l'évaluation, que le candidat est au fait de l'agir scolaire, prémisses de l'agir social que sous-tend l'apprentissage d'une langue. Notons ici que toute proposition de projet final ou intermédiaire inscrite en situation dite réaliste ou de débat doit rester vraisemblable et éthique ; cette limite dans la transposition de l'approche actionnelle est relevée chaque année par le jury.

Dans une visée de cohérence toujours, il est évidemment requis d'observer, parmi les activités langagières consolidées lors de la mise en œuvre de la séquence, celle qui prédomine pour qu'elle soit également celle de l'évaluation. De même, la présence d'un document modélisant dans le dossier est un atout à commenter pour définir les processus de l'apprentissage et les attentes de l'évaluation.

Pour terminer ce passage sur l'évaluation, il est fondamental que le candidat présente une évaluation en totale adéquation avec le niveau de la classe-cible (ou avec un léger dépassement, à justifier alors, dans le cadre d'un entraînement sur une activité précise). Une différence entre le niveau visé et l'évaluation est un écueil fréquemment pointé lors de cette épreuve. Si le dossier 4 sur le tourisme de masse est examiné pour une classe de Terminale, à la lumière de la notion d'espaces et échanges, il n'était pas pertinent de développer une évaluation fondée sur un montage de photographies sélectionnées par les élèves qui les amèneraient à comparer, selon un regard diachronique, l'évolution des zones touristiques urbaines espagnoles. En effet, une production orale visant le niveau B2 pour une classe Terminale (descripteur relatif au développement thématique : « peut faire une description ou un récit clair en développant et argumentant les points importants à l'aide de détails et d'exemples significatifs ») requiert une évaluation et une consigne en lien avec une tâche plus complexe que cette activité contrastive et chronologique de niveau B1 (« peut avec une relative aisance raconter ou décrire quelque chose de simple et de linéaire »).

## **ENTRETIEN ET POSTURE COMMUNICATIONNELLE**

Maîtriser l'exercice de cette épreuve orale consiste à mettre en avant, tant lors de l'exposé que lors de l'entretien, une qualité de langue française soutenue et un lexique riche et varié. Il n'est pas anodin que la capacité communicationnelle des candidats soit clairement répertoriée à l'intérieur du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation en qualité de « maîtriser la langue française à des fins de communication ». Aussi, cette compétence aura une incidence indéniable sur la note obtenue à cette épreuve. Dès lors, les candidats sont invités à ne pas rester enfermés dans leurs notes ; il leur est nécessaire de rendre leur parole vivante, à l'instar d'un contact pédagogique à établir en tant qu'enseignant, mais il leur est aussi nécessaire de donner du relief à leurs propos par des termes et des structures habilement choisis. Aucun candidat ne peut faire l'économie d'un effort sur sa prestance orale ni sur sa capacité rhétorique.

Pour mener l'entretien, le jury part toujours des propositions des candidats. Ce moment d'échanges a pour vocation à éclaircir et à compléter des points de l'exposé et ne se résout qu'au bénéfice du candidat d'autant si ce dernier est capable d'ajuster, avec recul et bon sens, ses propos et son approche didactique et pédagogique.

**OUTILS DE REFERENCE ET SAVOIRS THEORIQUES**

Sur ce point, les candidats sont invités à consulter la liste et les hyperliens afférents que les rapporteurs de la session 2017 ont pris soin d'établir ; les outils restant évidemment identiques.

**CONCLUSIONS**

Le jury appréciera toujours des propositions didactiques et pédagogiques claires et cohérentes mais celles-ci n'auront pas l'impact escompté si l'analyse des documents, leur mise en relation et la problématique sous-jacente ne sont pas maîtrisées. Que les candidats se rassurent : toute l'échelle de notation est utilisée par le jury pour l'épreuve de préparation de cours. Nulle récitation de cours n'est possible, ce qui octroie aux candidats un vaste espace pour témoigner de leurs savoirs et de leur savoir-faire. Nous invitons l'ensemble des futurs candidats à s'approprier les conseils et pistes de ce rapport ainsi que les contenus des rapports précédents afin de répondre aux attentes et enjeux de cette épreuve qui scelle la nature professionnalisante de ce concours de l'agrégation interne.

## EXEMPLES DE DOSSIERS

### ÉPREUVE DE PRÉPARATION D'UN COURS

#### DOSSIER 2

##### Composition du dossier :

Extrait de *Ceremonias del Alba*, Carlos Fuentes, 1991, réédition de *Todos los gatos son pardos*, 1970.

José Joaquín Magón, *De Español e Yndia, nace Mestiza*, 1770, (115 X 141 cms), Museo Nacional de Etnología de Madrid.

Un extrait d'un article de presse du journaliste mexicain Carlos Carabaña "México descubre que es un país racista: a más blanco, más dinero" pour *El Español*, publié le 24 juillet 2017.

##### Présentation d'une séquence pédagogique :

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

**DOCUMENT 1 :**

HOMBRE 1

La ciudad fue arrasada: ni templos, ni palacios, ni jardines, ni mercados quedaron...

HOMBRE 2

Esto hicieron aquí los hombres blancos.

HOMBRE 3

Llorad, amigos. Rojas están las aguas. La niebla se está extendiendo. Gusanos pululan por calles y plazas. Se nos puso precio. Precio del joven, del sacerdote, del niño y de la doncella. Llorad, llorad: hemos perdido la nación azteca.

*Se hincan, gimiendo; lloran; se abrazan. MARINA grita:*

MARINA

Oh, sal ya, hijo mío, sal, sal, sal entre mis piernas... Sal, hijo de la traición... sal, hijo de puta... sal, hijo de la chingada... adorado hijo mío, sal ya... cae sobre la tierra que ya no es mía ni de tu padre, sino tuya... sal, hijo de las sangres enemigas... sal, mi hijo, a recobrar tu tierra maldita, fundada sobre el crimen permanente y los sueños fugitivos... ve si puedes recuperar tu tierra y tus sueños, hijo mío, blanco y moreno; ve si puedes lavar toda la sangre de las pirámides y de las espadas y de las cruces manchadas que son como los terribles y ávidos dedos de tu tierra... sal a tu tierra, hijo de la madrugada, sal lleno de rencor y miedo, sal lleno de burla y engaño y falsa sumisión... sal, mi hijo, sal a odiar a tu padre y a insultar a tu madre... Habla quedo, hijo mío, como conviene a un esclavo; inclínate, sirve, padece y ármate de un secreto odio para el día de tu venganza; entonces, sal de la entraña de la tierra miserable y opulenta que heredaste, como ahora sales de mi vientre, y habla fuerte, pisa fuerte el suelo de plata polvo, canta, cabalga, hijo mío, en los corceles de tu padre; quema las casas de tu padre como él quemó las de tus abuelos, clava a tu padre contra los muros de México como él clavó a su dios contra la cruz, mata a tu padre con sus propias armas: mata, mata, mata, hijo de puta, para que no te vuelvan a matar a ti; hay demasiados hombres blancos en el mundo y todos quieren lo mismo [...]. Tu padre nunca te reconocerá, hijito prieto; nunca verá en ti a su hijo, sino a su esclavo, tú tendrás que hacerte reconocer en la orfandad sin más apoyo que las manos de espina de tu chingada madre. Emborráchate, hijo de la tristeza, fornica, canta, baila, vístete con los colores de la tierra, huerfanito hijo de tierra, para que la tierra resucite en el bar de tu cuerpo hambriento: haz de nuestra tierra una gran fiesta secreta, subterránea, invisible... Una fiesta: no tendrás otra comunión en tu soledad, ni otra riqueza en tu miseria, ni otra voz en tu silencio, que la comunión, la riqueza y las voces de la muerte y el sueño, de la insurrección y el amor; sueño, amor, insurrección y muerte sean todo lo mismo para ti; te rebelarás para amar y amarás para soñar y soñarás para morir. Te será muy fácil morir; un poco menos fácil, soñar; difícil, rebelarte, Dificilísimo, amar. Defiéndete, hijito mío; embárrate bien de tierra el cuerpo, hasta que la tierra sea tu máscara y los señores no puedan distinguir, detrás de ella, ni tus sueños, ni tu amor, ni tu rebelión, ni tu muerte; cúbrete de polvo, mi hijo, para que aun muerto parezca que sigues

vivo y te teman, pícaro, ratero, borracho, estuprador, rebelde armado de cohetes y navajas y aullidos y colores, amenazante hasta en tu sometimiento terco y mudo.

Carlos Fuentes, *Ceremonias del alba*, 1991, (*Todos los gatos son pardos*, 1970).

## DOCUMENT 2



José Joaquín Magón, *De Español e Yndia, nace Mestiza*, 1770, (115 X 141 cms), Museo Nacional de Etnología de Madrid.

### DOCUMENT 3 :

La raza de bronce. Esa es la idea con la que José Vasconcelos, intelectual de cámara de la Revolución Mexicana, creó uno de los mitos fundacionales de la identidad moderna de México: el mestizaje. Esto dejaba fuera del debate el racismo. Si la inmensa mayoría de los mexicanos están dentro de esa raza cósmica, no es posible discriminar por color de piel. Una encuesta reciente ha mostrado que el mexicano, cuanto más alto en la escala social, más blanco se siente. En los últimos años, otros estudios, libros y exposiciones tratan de poner al país frente al espejo [...].

Hace poco, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía publicó una gran encuesta sobre condiciones socioeconómicas de la población mexicana. Uno de los apartados pedía a los mexicanos que autoclasificasen su color de piel. Cuanto mayor poder adquisitivo y escolaridad, más blanco se veía el entrevistado. Cuanto más oscuro el tono de piel, el porcentaje de personas ocupadas en actividades de baja calificación aumenta. “En México hay un problema de autoaceptación, todo el mundo se percibe más blanco, hay una tendencia a ponerse menos prieto [negro]”, dice César Carrillo Trueba, biólogo, antropólogo y comisario de una expo bastante exitosa sobre el racismo en México, “es una muestra de la que la sociedad es racista y para evitarlo la gente quiere ser más clara”.

En otro análisis, este del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, el 20% de los mexicanos no se sentía a gusto con su color de piel, el 25% declaró haberse sentido discriminado por su apariencia física y el 55% reconoció que se insulta a los demás por su color de piel. El racismo en México, de acuerdo a los autores que se dedican a estudiarlo, tiene dos escalas. Una, clara y explícita, contra los indígenas, mientras, irónicamente, se alaba todo lo prehispánico. La otra sutil entre los autodenominados mestizos.

“Esto se generó en el siglo XIX, con la idea del indio puro y antiguo de pasado glorioso que da legitimidad a los criollos que se quieren separar de la Corona, pero hay un problema con los indios degenerados a los que quieren reemplazar con gente de fuera”, sigue Trueba, “este discurso es terrible, ya que seguimos haciendo monumentos a Cuauhtemoc [último emperador mexicano que se enfrentó a Cortés] y exaltamos todo ese pasado, mientras despreciamos al indígena contemporáneo”.

También se puede observar en las múltiples frases populares que tienen a los indígenas como objetivo. Algunos ejemplos: "Pareces india", "te bajaron del cerro", "se te está asomando el comal", "te mereces el rebozo", "no tiene la culpa el indio sino el que lo hace compadre", "¡Ah, cómo eres indio!"

La segunda forma es algo que podría denominarse microrracismos. Son burlas, bromas, pequeños comentarios. Si uno se empareja con alguien más blanco, está mejorando la raza. El niño es morenito, pero está bonito. Federico Navarrete, historiador y autor de *México Racista* y *El Alfabeto del Racismo Mexicano*, tuvo sus pequeñas razones según crecía. En una foto familiar, el fotógrafo lo quiso apartar de sus primos más blancos ya que iba a echar a perder el retrato.

En los centros comerciales, si no va vestido de clase media, el guardia de seguridad lo enfrenta y trata peor, llegando al tuteo. Algo que jamás haría con un *güero*. La blancura es la mitad de la ecuación, las personas más *prietos* tienen que gastar más en ropa para parecer clase media. Y aquí es donde converge el racismo con el clasismo.

**Carlos Carabaña “México descubre que es un país racista: a más blanco, más dinero”, *El Español*, 24/07/2017**

## DOSSIER 4

**Composition du dossier :**

1. Rafael Chirbes, *Crematorio*, ed. Anagrama, Barcelona, 2007.
2. Tráiler del documental de Eduardo Chibás Fernández, *Bye Bye Barcelona*, Barcelona, 2014.
3. Fotografía de Pedro Armestre de Benidorm (Alicante). Tarjeta postal de Benidorm *circa* 1960, colección privada in *Destrucción a toda costa*, informe sobre el estado del litoral, Greenpeace, 2010.
4. Artículo de Teresa García, Todos somos turistas del mundo, Diario *El País*, Barcelona, 14/09/2017.

**Présentation d'une séquence pédagogique :**

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

**DOCUMENT 1 : Rafael Chirbes, *Crematorio*, ed. Anagrama, Barcelona, 2007.**

Misent está lejos de todo lo que una persona tiene que hacer de verdad en la vida. Una especie de inocuo parque temático, un estúpido lugar de vacación. Calidad de vida, sólo relativa. Juan y ella eligieron quedarse en Misent después de la boda, buscando esa calidad de vida —también Federico Brouard les hablaba de calidad de vida al principio de haberse instalado en Misent (ahora echa pestes), el mar, el cielo, el paisaje y el clima, los jardines produciendo flores todo el año, a destajo, decía Brouard— pero, cada vez que tienes que hacer algo que se salga de lo corriente, coger un tren, un avión, moverte a alguna parte, la calidad de vida se viene abajo: resulta complicado salir de Misent, con unos accesos permanentemente embotellados; no hay tren, ni siquiera buen servicio de autobús, y agobia la propia ciudad en crecimiento incontrolado, por todas partes cosas a medio terminar y ya en funcionamiento, todo en obras, todo construido a un tamaño propio de una población que albergara a la mitad de los habitantes que viven en ella durante la estación baja y a la cuarta parte de los que la llenan en verano. [...]

Lo que sabemos con certeza es lo que hemos perdido, una forma de vida que teníamos. Eso es lo que sabemos. Lo que nadie, ni el arte, ni la literatura, ni la historia, puede hacer que vuelva a ser. Cuando lo dice, nota que se le adelgaza la voz: el Misent de su infancia, el de las playas casi desiertas en las que el mar dejaba conchas, estrellas de mar, hipocampos, esponjas secas, y que olía a hierbas marinas que se pudrían, a algas que se secaban al sol, a pescado en putrefacción; olor de yodo, de salitre; texturas languidecientes entre lo sólido y lo líquido; vida entre un mundo que te envolvía como una campana hueca, y otro que te recogía, te abrazaba, se te pegaba como un aceite pesado, punzante de valores salinos: ese Misent ya no existe; lo han sustituido todas estas casas en construcción, las plumas de las grúas cruzando el aire, las calles a medio asfaltar. Esta mañana ha vuelto a recordar las palabras que escribió Brouard en el periódico local hace unos meses, un artículo de denuncia de los abusos urbanísticos, que también firmaron ellos: Juan, Matías, Silvia, los grupos ecologistas, y algunas personalidades de la ciudad (media docena de médicos, profesores de instituto, algún científico, los cuatro o cinco artistas locales). Fue ella la que le dio a Brouard la idea para aquel texto, que decía: Vivimos en un lugar que no es nada: derribo de lo que fue y andamio de lo que será. [...]

Si pega su cara al metacrilato de la ventanilla, podrá ver este paisaje enfermo, todas las edificaciones apelotonándose unas sobre otras, los solares, las grúas, y el mar quieto como una mortaja bajo la luz dolorosa del mediodía, una luz blanca, lívida, luz también de cadáver, de morgue, filtrándose a través del polvo en suspensión que envía el desierto; del que levantan las retroexcavadoras al hurgar bajo la piel del terreno, los camiones bañeras al volcar los escombros en alguno de los vertederos, luz como de pesadilla, polvo de maquillaje que envuelve los matorrales, los árboles resecos, las construcciones (en palabras de Juan: Siempre llega algo para lo que no estamos preparados, que coge por sorpresa a los profetas. Pero ahora ya vemos al anticristo, está entre nosotros: se llama Hormigón, como si fuera el título de una novela soviética. Lo hemos tenido con nosotros durante un siglo, jugueteando como un animal de compañía, y no nos dábamos cuenta de que el animalito padecía hidrofobia, de que estaba rabioso e iba a empezar a morder cuanto se le pusiera a tiro. Se lo discute Silvia: Eso no es lo que está llegando, eso es lo que hay y ya no nos sirve, cemento y

masificación). La desabrida luz de este tiempo se superpone en la cabeza de Silvia a la templada luz de sus recuerdos junto al mar, aquella luz que recortaba los perfiles de las cosas, e iluminaba los objetos, la cesta con la merienda, las alegres piezas de fruta, las toallas de colores vivos, como si sobre ellas hubieran instalado un reflector, o como si, cada día, se estuviera produciendo un milagro, una forma de transustanciación.

**DOCUMENT 2 : Tráiler del documental de Eduardo Chibás Fernández, *Bye Bye Barcelona*, Barcelona, 2014.**

*Apprenons le Cha Cha Cha, música Les Juanitos.*

**Barcelonés 1 :** Barcelona es una ciudad tan turística que hay más turistas que no habitantes.

**Barcelonés 2 (en catalán) :** Barcelona solo se sabe vender al exterior como lugar turístico. No tiene ningún otro activo.

**Barcelonés 3 (en catalán) :** No es una ciudad para vivir, si no que se ha convertido en un ícono turístico y es un parque temático como lo es Praga o Venecia.

**Barcelonesa 1 (en catalán) :** Para mí es tremendo y da pena porque la ciudad pierde todo su encanto.

**Barcelonesa 2 :** Si es una ciudad pensada para los turistas, reorganicémoslo todo, ¿no? Y que paguen ellos más impuestos. ¡Ya está!

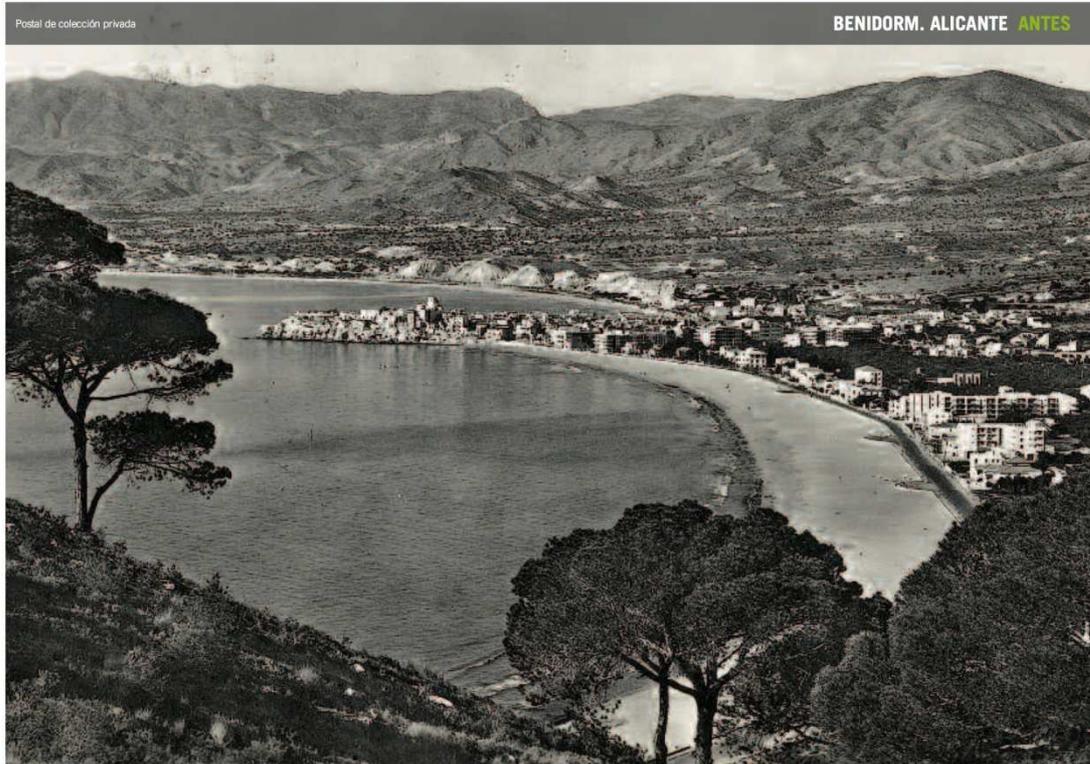
**Barcelonés 4:** Estamos ante una actividad económica muy importante, tan importante que los esfuerzos deberían dirigirse a pensar y repensar cómo estamos gestionando Barcelona como destino turístico.

**Barcelonés 5:** Ellos no son quiénes para cerrar un parque público, que fue una donación, y lo sabe todo el mundo, de la familia Güell a Barcelona.

**Barcelonesa 3:** Si el patrimonio arquitectónico no va ligado a una vida, al final crea una ciudad de cartón piedra... Y esa no es la ciudad que nosotros queremos vivir.

**Barcelonés 6:** Las ciudades hay que hacerlas para los ciudadanos, porque sin ciudadanos no hay ciudad. Puedes hacer un museo, pero no en una ciudad. Y esto se está convirtiendo en un museo, pero con gente viviendo.

**DOCUMENT 3 : Fotografía de Pedro Armestre de Benidorm (Alicante); Tarjeta postal de Benidorm *circa* 1960, colección privada *in Destrucción a toda costa*, informe sobre el estado del litoral, Greenpeace, 2010.**



**DOCUMENT 4: Artículo de Teresa García, Todos somos turistas del mundo, Diario *El País*, Barcelona, 14/09/2017.**

Durante el siglo XX, el mundo se movilizó y se acercó gracias a la mejora de las comunicaciones y del nivel de vida de la población global haciendo que el turismo fuese el fenómeno social del siglo pasado. El proceso de intercambio entre países implicó la posibilidad de conocer y acercarse a otras ciudades y culturas, enriquecerse de conocimiento además de favorecer el mestizaje. Y para Barcelona, las Olimpiadas del 92 y los posteriores años de siglo supusieron su apertura al mundo.

Pero, a día de hoy, queda muy poco de esa ciudad que saludaba y acogía al mundo con un emotivo ¡Hola! desde el estadio *Lluís Companys*, recibiendo con una gran vocación cosmopolita al visitante. Veinticinco años después, Barcelona transmite al mundo una imagen ligeramente opuesta en lo que al turismo se refiere.

Recientemente, en distintas fachadas de la ciudad condal se han visto desagradables mensajes pintados como “Tourist go home” (Turista vete a casa), “All tourists are bastards” (Todos los turistas son bastardos), “Tourist you are the terrorist” (Turista tu eres el terrorista)... Se ha cruzado la línea de la intolerancia hacia miles de personas que, de un modo u otro, lo único que quieren es visitarnos.

Como todo, el turismo adquiere sus pros y contras en las metrópolis del mundo: definitivamente aporta nuevas ideas, saberes, proyectos, intercambios... pero a la vez, el turismo descontrolado destroza y acaba con la cultura local. Y de eso, se encargan las instituciones. No los turistas.

En muchas urbes europeas ya se han propuesto e implementado medidas visibles para reducir el impacto del turismo; en la mayoría se han estipulado impuestos turísticos e incluso se establecen multas para todos aquellos que incumplan las normas cívicas. También se cobra a turistas y residentes por sentarse en fuentes y monumentos conocidos o deleitar los ‘paisajes estampa’ de la ciudad.

Mientras esto sucede, también se conceden licencias descontroladas para instalar terrazas en la vía pública– que mayoritariamente impiden el paso de los peatones por la acera-, se autorizan licencias para pisos turísticos, de alquiler de vehículos y se permite la compra-venta de edificios enteros con el fin de hospedar nuevas residencias para ciudadanos con un poder adquisitivo mayor. Los servicios básicos para el residente van desapareciendo mientras incrementan los locales para el ocio, venta de souvenirs [*sic*] y disfrute exclusivo para el visitante. [...]

Es doloroso ver que Barcelona se ha transformado en un parque temático y, a la vez, horroriza ver mensajes en las fachadas en contra de simples individuos. ¡Como si los turistas, y no quienes fuesen los encargados de las políticas urbanas y de desarrollo, fueran los culpables de la situación! Los poderes públicos son los que pueden y deben reestablecer las normas necesarias para asegurar una convivencia digna para todos.

Pero lo que es más escandaloso es que aún haya ciudadanos/as que no quieran entender el problema en cuestión. El problema de Barcelona es el mismo que sufren otras ciudades turísticas del mundo y radica en la administración del turismo para que siga siendo una ciudad de convivencia entre locales y visitantes. [...]

Pongamos el foco en los que abren terreno a la especulación y en aquellos que fomentan el odio y discriminación de cualquier índole hacia las personas. Demostremos que somos la sociedad que decimos ser: abierta, contemporánea, tolerante, acogedora y cuidadora. Al fin y al cabo, todos somos turistas del mundo.

[https://elpais.com/elpais/2017/08/25/seres\\_urbanos/1503650774\\_643922.html](https://elpais.com/elpais/2017/08/25/seres_urbanos/1503650774_643922.html)