



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : Agrégation interne, CAER-PA

Section : Espagnol

Option :

Session 2016

Rapport de jury présenté par :
Caroline PASCAL,
Présidente du jury



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

AGRÉGATION D'ESPAGNOL

Concours interne et CAER-PA

SESSION 2016

CE RAPPORT A ÉTÉ ÉTABLI SOUS LA RESPONSABILITÉ DE

Mme Caroline PASCAL, présidente

AVEC LA COLLABORATION DE :

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

- Béatrice MENARD pour l'épreuve de composition,
- Carine DISERVI, Pascal GOSSET pour l'épreuve de thème,
- Nathalie BOISSIER, Brigitte DEL CASTILLO pour l'épreuve de version,
- Maria JIMENEZ et Philippe REYNES pour la justification des choix de traduction,
- Maria GOMEZ et Pascal LENOIR pour l'épreuve de préparation d'un cours,
- Christine OROBITG et Philippe MERLO-MORAT pour l'épreuve d'explication en langue étrangère,
- Isabelle HAREUX pour l'épreuve de thème oral.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

SOMMAIRE

• Lien vers l'arrêté de composition du jury	p. 4
• Modalités des épreuves	p. 5
• Bilan de l'admissibilité	p. 6-7
• Bilan de l'admission	p. 8-11
• Remarques générales	p. 12-15
• Epreuve de composition	p. 16-31
• Epreuve de thème	p. 32-36
• Epreuve de version	p. 37-43
• Epreuve de justification des choix de traduction	p. 44-56
• Epreuve de préparation d'un cours	p. 57-71
• Epreuve d'explication en langue étrangère (ELE)	p. 72-79
• Epreuve de thème oral	p. 80-83
• Lien vers le programme de la session 2016	p. 84



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

COMPOSITION DU JURY

http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98467/les-textes-officiels-de-referance-sur-les-concours-du-second-degre.html#Arretes_de_nomination_des_presidents_et_des_membres_des_jurys



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

MODALITÉS DES ÉPREUVES

Arrêté du 21-2-2001

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

Section langues vivantes étrangères

A - Épreuves écrites d'admissibilité

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

B - Épreuves orales d'admission

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

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

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

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

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

(Publié au BO n° 12 du 22-03-2001)



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

BILAN ADMISSIBILITE ENSEIGNEMENT PUBLIC

Concours : EAI AGREGATION INTERNE

Section / option : 0426A ESPAGNOL

Nombre de candidats inscrits : 966

Nombre de candidats non éliminés : 614

Soit: 64 % des inscrits.

Nombre de candidats admissibles : 81

Soit: 13 % des non éliminés.

Moyennes portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats admissibles : 22.36

(soit une moyenne de :11.18/20)

Moyenne des candidats non éliminés : 13.49

(soit une moyenne de : 6.75/20)

Rappel

Nombre de postes : 33

Barre d'admissibilité : 20

(soit un total de : 10/20)

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



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

BILAN ADMISSIBILITE ENSEIGNEMENT PRIVE

Concours : EAH ACCES ECHELLE REM AGREGATION (PRIVE)

Section / option : 0426A ESPAGNOL

Nombre de candidats inscrits : 161

Nombre de candidats non éliminés : 113 Soit: 70 % des inscrits.

Nombre de candidats admissibles : 22 Soit: 19 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves d'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 11.64 (soit une moyenne de : 5.82/20)

Moyenne des candidats admissibles : 19.02 (soit une moyenne de : 9.51/20)

Rappel

Nombre de postes : 10

Barre d'admissibilité : 16.75 (soit un total de : 8.38/20)

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



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

BILAN ADMISSION ENSEIGNEMENT PUBLIC

Concours : EAI AGREGATION INTERNE

Section / option : 0426A ESPAGNOL

Nombre de candidats admissibles : 81

Nombre de candidats non éliminés : 80 Soit: 99 % des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale : 33 Soit: 41 % des non éliminés.

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

Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés : 58.07 (soit une moyenne de : 9.68/20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 69.88 (soit une moyenne de : 11.65/20)

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

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

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 35.43 (soit une moyenne de : 8.86/20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 47.2 (soit une moyenne de : 11.8/20)

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

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



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Rappel

Nombre de postes : 33

Barre de la liste principale : 59 (soit un total de : 9.83/20)

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

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



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

BILAN ADMISSION ENSEIGNEMENT PRIVE

Concours : EAH ACCES ECHELLE REM AGREGATION (PRIVE)

Section / option : 0426A ESPAGNOL

Nombre de candidats admissibles : 22

Nombre de candidats non éliminés : 21 Soit: 95 % des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale : 10 Soit: 48 % des non éliminés.

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

Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés : 51.76 (soit une moyenne de : 8.63/20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 61.17 (soit une moyenne de : 10.2/20)

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

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

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 31.83 (soit une moyenne de : 7.96/20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 42.1 (soit une moyenne de : 10.53/20)

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

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



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Rappel

Nombre de postes : 10

Barre de la liste principale : 46.5 (soit un total de : 7.75/20)

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

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



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

REMARQUES GÉNÉRALES

Avant d'entrer dans le détail des commentaires et des recommandations, il convient de tirer un rapide bilan de cette session à partir de quelques données chiffrées. Pour cette session 2016, les barres d'admissibilité se situent à 10 pour le public et à 9,51 pour le privé et les barres d'admission à 9,83 pour le public et à 7,75 pour le privé. On note cette année une légère baisse des différentes barres, pour l'écrit notamment, et plus généralement pour le CAER. S'il est bon de voir que les résultats sont sensiblement toujours dans la même fourchette pour l'agrégation interne publique, il convient de noter cette année un creux pour le privé alors que le nombre de postes a peu varié ces dernières années. Nous avons, au contraire, noté la bonne tenue des résultats l'an dernier et nous encourageons les candidats cette année à ne pas relâcher leur préparation et à bien appréhender les critères de sélection de ce concours exigeant.

Comme l'an dernier, nous notons que l'oral fait baisser la barre définitive mais plutôt que de répéter les mêmes constats ou interrogations que ceux ou celles que nous avons pu écrire alors, le jury tient à attirer tout particulièrement l'attention des candidats sur deux épreuves qui lui semblent être le reflet d'une même difficulté, la question de choix de traduction d'une part et l'épreuve de préparation de cours d'autre part. Les candidats, dont nous ne mésestimons ni la charge de travail, ni la volonté de bien faire, montrent une tendance bien naturelle à concentrer leurs efforts sur les épreuves qui font l'objet d'un programme universitaire identifié pour lequel ils n'ont pas nécessairement de connaissances particulières en amont et sur les méthodes de la dissertation ou de l'explication de textes, exercices qu'ils maîtrisaient pendant leurs études mais dont ils estiment avoir perdu l'habitude. Cette application se fait au détriment parfois des épreuves qui s'appuient au contraire sur leur pratique quotidienne du métier : réflexion sur la langue et capacité à enseigner celle-ci d'une part, construction d'une séance et compétence pédagogique d'autre part. Or, si la réussite au concours implique, et souvent avec bonheur, pour les candidats de renouer avec le plaisir de leurs études passées, ils ne doivent pas en oublier qu'il s'agit aussi d'effectuer un retour réflexif sur leur pratique, sur l'exercice de leur métier au jour le jour. Comme nous l'avions indiqué l'année dernière, le succès passe par cette double condition.

Or, la partie de l'épreuve de justification de choix de traduction, qui évalue la compétence professionnelle des candidats à expliquer la grammaire des deux langues en jeu dans la traduction, a donné lieu cette année à des résultats catastrophiques, la moyenne des candidats avoisinant 1,80 sur 10 et faisant ainsi considérablement baisser la moyenne générale de l'épreuve de traduction. Le jury en tire deux constats. Le premier, comme nous venons de le souligner, tient à un manque de préparation. Les candidats, estimant maîtriser la langue qu'ils enseignent et celle qu'ils parlent, ne semblent pas prendre le temps nécessaire pendant leur année de préparation



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

pour s'entraîner à répondre aux questions qui leur sont posées et qui n'attendent d'eux qu'une explication claire mais fondée, construite, argumentée et précise de la grammaire des deux langues. Sans revenir sur les très mauvaises copies qui ne manquent pas de nous inquiéter sur la façon dont ces candidats, pourtant enseignants, permettent un apprentissage ordonné de la grammaire à leurs élèves, les copies montrent en général une trop grande approximation dans la terminologie, dans la reconnaissance et l'identification des phénomènes ou des catégories. Ces propos ont déjà été tenus dans les rapports des années précédentes sans amener, semble-t-il, une véritable prise de conscience des candidats, aussi le jury a-t-il pris une double décision. Tout d'abord, celle de revenir à une seule question, conscient que l'ensemble de l'épreuve était difficile à mener à bien en cinq heures, afin de permettre aux candidats de prendre le temps de traiter la question avec le même sérieux, la même rigueur et le même approfondissement que ceux qu'ils mettent à traduire les deux textes qui leur sont donnés. Afin de respecter l'équité entre les francophones et les hispanophones, critère qui nous avait conduit à tester la présence de deux questions, le choix se fera aléatoirement –dicté par l'intérêt des questions suscité par les textes à traduire- et obligera ainsi à une préparation complète des candidats. Ensuite, la part donnée à cette question dans l'équilibre général de l'épreuve sera augmentée. Au lieu de 20% de la note, que représentait la question de choix de traduction l'année dernière, le jury lui octroiera 30% de la note, établissant un quasi-équilibre entre chacun des trois exercices : thème, version et justification du choix de traduction. La question prendra la même forme que l'année dernière et le jury renvoie autant aux conseils prodigués en 2015 qu'à ceux de cette année qui cernent de nouveau très clairement, et très pratiquement, comment se préparer à cette épreuve d'une part et comment la réussir d'autre part. Si les candidats prennent la peine de lire attentivement ce qui leur est dit, ils se rendront compte qu'il leur suffira de s'appuyer sur leur pratique de la langue et sur l'exercice de leur mission d'enseignant, à la condition de ne pas se contenter de l'expression d'une connaissance intuitive, quand elle n'est pas approximative, des deux systèmes linguistiques mais de construire un savoir précis et une analyse réflexive rigoureuse de la grammaire. Pour encourager les candidats à travailler cette épreuve du concours, et avec à l'esprit le temps souvent trop court qu'ils peuvent consacrer à sa préparation, le jury réfléchit à l'introduction d'un programme limitatif pour cette épreuve qu'il ferait alors paraître pour la session 2018 en même temps que le programme de littérature et de civilisation. Il se laisse néanmoins le temps de la réflexion et utilisera cette année pour réfléchir à un éventuel aménagement plus large de cette épreuve si les deux modifications apportées cette année ne permettaient pas déjà un net progrès dans les résultats des candidats.

La deuxième épreuve sur laquelle le jury souhaite alerter les candidats est celle de la préparation d'un cours. Comme nous l'avons déjà souligné en 2015, cette épreuve ne laisse de surprendre le jury. En effet, les candidats, pourtant d'efficaces professionnels et le plus souvent des enseignants reconnus pour leurs compétences, se montrent, pour une grande partie d'entre eux, déçus par cette épreuve. Il ne semble pas utile de revenir sur ce qui avait été dit dans le préambule du rapport de l'année dernière et qui rappelait les attendus de cette épreuve ; nous renvoyons les candidats à la lecture de ces quelques lignes. Nous les invitons également à lire avec attention le rapport de l'épreuve qui suit, les deux rapporteurs s'étant attachés à reprendre le cheminement attendu du candidat à travers les consignes et à indiquer précisément



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

ce que chaque question suppose comme réponse. Nous nous contenterons pour notre part d'un rappel qui trouve plus sa place dans le cadre des Remarques générales : cette épreuve évalue les compétences professionnelles des candidats et le jury attend d'eux qu'ils fassent preuve du sens des réalités et de la connaissance du terrain et du métier. Si l'exercice suppose de prendre le temps dans l'année d'analyser ce que le candidat fait sans réfléchir après quelques années d'enseignement, d'apprendre à le verbaliser clairement comme il le ferait devant un jeune enseignant stagiaire que l'institution lui confierait, et même peut-être pour certains, de rajeunir leur pratique en l'intégrant dans le cadre des réflexions pédagogiques actuelles, il ne doit pas pour autant perdre confiance en lui et oublier que ce dont il a à traiter pour le concours ressemble à s'y méprendre à ce qu'il fait avec sa classe. Les objectifs doivent être réalistes, la durée de la séquence pris en compte, les élèves virtuels semblables à ceux qu'ils ont en face d'eux dans l'année, le projet pédagogique cohérent. Que ceux qui n'ont pas eu le bénéfice d'une formation récente ne se focalisent pas sur une terminologie qu'ils maîtrisent mal. Que ceux qui, au contraire, sont très au fait de la pédagogie actionnelle et des descripteurs du CECRL, ne masquent pas leur manque de réflexion derrière des termes attendus et des progressions systématiques. Si les concours internes participent de la formation continue, d'une volonté de réfléchir sur sa pratique, de l'actualiser le cas échéant, de mettre à jour ses lectures didactiques et sa réflexion sur le métier, ils sélectionnent aussi et surtout, parmi des enseignants déjà en poste, ceux qui manifestent une forme d'assurance, de confiance dans l'efficacité de leur travail, condition de réussite de leurs élèves. Si l'enseignement est un métier qui s'apprend, si chaque année un enseignant perfectionne sa pratique en apprenant de ses réussites et de ses échecs en classe, il repose aussi sur une capacité à transmettre ancrée dans l'expérience, dans la connaissance de la discipline mais aussi des élèves, des contraintes de temps et de la réalité des contextes, et ce, quel que soit le discours pédagogique de mise. Il convient donc de se plier aux exigences du concours qui supposent bien entendu de connaître l'évolution de la didactique des langues et de s'y adapter mais aussi de garder l'aisance naturelle, le pouvoir de conviction et la faculté d'adaptation qui fondent le plus souvent l'art du bon enseignant.

Avant de conclure, il nous reste à dire un mot sur la nouveauté de cette année qui a consisté à proposer à l'analyse des candidats à l'oral, un document iconographique – en l'occurrence un *Desastre* de Goya – et non un texte. Les candidats ont semblé là aussi un peu perplexes face aux attentes du jury. Or, si la question est bien une question de civilisation et doit être préparée et traitée comme telle si elle tombe à l'écrit, les candidats ne peuvent faire l'économie d'une analyse iconographique dans le cadre de l'explication orale. En effet, l'iconographie requiert des outils d'analyse comme le texte littéraire sans lesquels l'étude est au tableau ce que la paraphrase est à l'analyse de texte. L'œuvre picturale ne peut être limitée à sa valeur de témoignage historique ou à son statut de document révélateur du contexte, elle existe aussi en soi, pour ce qu'elle est et grâce aux moyens qu'elle met en œuvre pour dire quelque chose, à l'instar du texte littéraire. Le jury attend du candidat qu'il sache aussi décrypter ce langage de l'image. Le rapport de l'épreuve donne ainsi l'occasion à Philippe Merlo de revenir sur ces outils et de donner les références qui permettront aux candidats de se familiariser avec cette forme d'analyse, de lecture pourrait-on dire, et de s'en saisir au-delà d'une simple analyse du contexte de l'œuvre. Il s'agit simplement d'éviter de faire du tableau un prétexte à un cours sur la



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

période comme cela serait sanctionné pour un texte littéraire dont les candidats n'analyseraient pas l'écriture.

Après cette rapide analyse de la session, il me reste à féliciter les lauréats qui ont souvent montré des connaissances réfléchies et de solides compétences et qui ont parfois même su donner beaucoup de plaisir au jury qui avait l'honneur de les écouter, à encourager ceux qui n'ont pas réussi cette année -l'agrégation est un concours exigeant, très sélectif et il est loin d'être déshonorant de devoir s'y représenter-, à espérer que ces quelques recommandations seront utiles à ceux qui dès cet été engageront ce lourd travail de préparation qui, nous l'espérons, leur donnera aussi de grandes satisfactions intellectuelles. Quoi qu'il en soit, et quel que soit le résultat de chacun, qu'il soit bien clair pour tous que le concours est l'occasion de se former et de faire la preuve de ses qualités professionnelles auprès des membres du jury qui considèrent les candidats comme des collègues et en aucun cas, de se voir déjuger dans sa pratique de son métier.

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

Caroline PASCAL, IGEN
Présidente du jury



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

ÉPREUVE DE COMPOSITION EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Rapport établi par Béatrice Ménard

SUJET :

En *La novela femenina contemporánea, 1970-1985* (Barcelona, Anthropos Editorial, 1994, p. 27), Biruté Ciplijauskaitė affirme que la innovación más importante en el campo de la novela histórica femenina de fines de siglo XX es que las escritoras “[...] transmiten la historia desde una perspectiva subjetiva, femenina, no tomada en cuenta antes, que presta más atención a la vida interior que a los acontecimientos públicos. La historia sigue siendo el eje estructural, pero es historia filtrada por una conciencia individual. La concentración en lo subjetivo permite ramificaciones tangenciales, invita a remozar y ampliar la temática considerada como histórica.”

Explicará usted en qué medida este juicio se puede aplicar a la narración de la Historia en *Isla de bobos* de Ana García Bergua, apoyándose en referencias precisas.

OBSERVATIONS GÉNÉRALES

La question de littérature latino-américaine sur laquelle portait le sujet de la session 2016 avait pour objet l’analyse du roman *Isla de bobos*, publié en 2007 par l’auteure mexicaine Ana García Bergua. La citation proposée était tirée de l’essai de la critique lithuanienne Biruté Ciplijauskaitė intitulé *La novela femenina contemporánea (1970-1985)*. Le sous-titre de cette étude est *Hacia una tipología de la narración en primera persona*.

Le sujet de composition était en lien direct avec les enjeux de représentation de l’Histoire au cœur de l’œuvre au programme. Le traitement de ce sujet requérait des connaissances précises sur le référent historique d’*Isla de bobos*. Les candidats devaient être capables de situer l’anecdote historique dans le cadre chronologique de la transition entre le Porfiriat et la Révolution mexicaine. Ils devaient être en mesure de rattacher les principaux personnages historiques cités ou représentés dans le roman à leur contexte historique pour mieux apprécier le processus de fictionnalisation dont ceux-ci font l’objet. Il ne s’agissait pas pour autant de se perdre dans les détails de cet épisode oublié par l’historiographie officielle, comme cela a été le cas dans de trop nombreuses copies, mais de s’intéresser au questionnement sur l’Histoire mené à bien par la romancière dans son entreprise de réécriture du drame de Clipperton à partir de diverses sources historiques et journalistiques, auxquelles s’ajoutent les précédentes versions littéraires de cet épisode historique.

Le sujet exigeait des candidats des éléments de théorie littéraire sur le genre du roman historique et son évolution en Amérique latine à la fin du XX^e siècle-début du XXI^e siècle. Il était souhaitable de pouvoir faire référence à la forme classique du roman historique tel qu’il est apparu à la fin du XIX^e siècle sous la plume de Walter Scott puis a été théorisé par Georg Lukács dans *Le roman historique* (1937) pour montrer comment Ana García Bergua en rénove les codes dans *Isla de bobos*. Il était nécessaire de contextualiser l’œuvre de la romancière mexicaine dans le prolongement du nouveau roman historique latino-américain qui dépasse le modèle scottien à partir des années 70, dans le cadre des courants de pensée postmoderne, et notamment par rapport aux codes esthétiques de la « métafiction historiographique » dont Linda Hutcheon définit les stratégies littéraires dans *A Poetics of Postmodernism. History, Theory, Fiction* (1988). Les



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

correcteurs ont apprécié les connaissances des candidats sur le roman de la Révolution mexicaine pour ceux qui ont su percevoir comment A. García Bergua innove dans sa représentation de l'Histoire par rapport aux écrivains de la Révolution de la première génération, fidèles au modèle scottien. L'amorce du sujet était l'occasion de situer Ana García Bergua dans l'essor du roman féminin au Mexique dans les années 80 et 90, à un moment où « las escritoras de fin de siglo cuentan ya con una tradición estética de alto vuelo » et où « la cuestión del género de la escritora pasa a segundo plano », comme le soulignent Karim Benmiloud et Alba-Lara Alengrín¹.

Le sujet ne pouvait être convenablement traité sans la maîtrise des outils d'analyse littéraires indispensables à l'étude de la prose narrative, outils qui ont trop souvent fait défaut aux candidats. Ces derniers devaient être capables d'identifier les différentes instances et modalités narratives choisies par la romancière dans son projet littéraire de reconstruction de l'Histoire. Il était primordial de savoir distinguer les différentes formes que revêt le narrateur (hétérodiégétique ou homodiégétique), reconnaître le recours à la focalisation interne et voir quels types de discours permettent l'émergence de la voix des personnages (style direct et direct libre, style indirect et indirect libre). Encore fallait-il ne pas dresser un catalogue de procédés narratologiques, mais montrer l'intérêt que suppose cette polyphonie narrative dans la réécriture de l'Histoire.

Le sujet proposé ne présentait aucune difficulté de compréhension. La citation, clairement structurée, pouvait orienter les candidats dans l'élaboration du plan de la composition, ce qui a permis à ceux qui avaient suffisamment préparé la question de valoriser leurs connaissances sur le roman. Les membres du jury ont déploré le fait que de nombreux candidats n'aient pas lu *Is/a de bobos*, témoignant par conséquent d'une totale méconnaissance de l'œuvre. On a ainsi pu lire que l'action du roman se situait au Chili ou à Cuba, au temps de l'esclavage. D'autres candidats ont confondu les personnages ou déformé leurs noms. Il importe de rappeler que toute impasse est inacceptable au vu des exigences du concours de l'agrégation interne. Il est vain de se livrer à quelque pronostic que ce soit. Le choix du sujet dépend uniquement de la qualité de celui-ci et de l'intérêt qu'il présente. Si les cours et les ouvrages critiques permettent d'acquérir les connaissances théoriques nécessaires à l'approfondissement de l'analyse textuelle, ils ne peuvent se substituer à la lecture répétée des œuvres au programme.

Néanmoins, la bonne connaissance de l'œuvre n'est pas un gage de réussite de l'épreuve. Des candidats ayant manifestement travaillé sérieusement le roman ont malgré tout obtenu une note médiocre faute d'une démarche méthodologique adaptée. Comme le répètent les précédents rapports de jury, la méthode de la dissertation est essentielle à la bonne tenue de la copie. Cet exercice a pour objet de tester les capacités du candidat à comprendre un sujet précis portant sur un programme particulier. Il est donc important de mobiliser les connaissances pertinentes en lien avec ce sujet de façon à construire une argumentation cohérente. De nombreux candidats sont tombés dans le hors-sujet en plaquant sur la citation proposée des éléments de cours plus ou moins bien assimilés ou des pans d'autres sujets de dissertation traités durant l'année. Le sujet a souvent été réduit à l'étude des relations entre Histoire et fiction, ce qui a donné lieu à un catalogue de procédés sur la fictionnalisation de l'Histoire, en décalage avec ce qui était demandé, puisque le sujet à analyser mettait l'accent sur l'Histoire vue à travers le filtre de la subjectivité des personnages. D'autres candidats sont restés sur le plan de la paraphrase en se contentant de raconter l'œuvre, sans percevoir les implications proprement littéraires du sujet. Il importait de montrer comment la vision de l'Histoire à travers diverses perspectives subjectives se traduisait sur le plan de l'écriture par la structure de l'intrigue et l'organisation du système narratif. Les correcteurs attendaient des développements sur les notions de voix, de point de vue, sur le

¹ Karim Benmiloud, Alba Lara-Alengrín, « Breve genealogía de las escritoras mexicanas », in *Tres escritoras mexicanas, Elena Poniatowska, Ana García Bergua, Cristina Rivera Garza*, Karim Benmiloud, Alba Lara-Alengrín (dir.), Rennes, PUR, 2014, p. 15.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

recours à un narrateur homodiégétique ou hétérodiégétique, mais avec l'emploi de la focalisation interne et du style indirect libre. Or, les candidats ont trop souvent fait abstraction de ces aspects formels.

L'introduction de la composition présente chez de nombreux candidats des lacunes méthodologiques criantes. Trop de copies ne maîtrisent pas les codes de cette étape pourtant essentielle au bon déroulement de la suite du devoir. Les différentes phases de l'introduction ne sont la plupart du temps pas respectées. Les candidats éludent l'amorce du sujet, omettant de le présenter, ou le faisant de façon trop générale. L'analyse du sujet est également souvent escamotée ; les candidats reprennent les termes du sujet sans les définir, sans expliciter leurs implications et leurs enjeux. Il était notamment nécessaire de définir la notion de subjectivité autour de laquelle s'articulait l'ensemble de la citation, en lien étroit avec la représentation de l'Histoire, en particulier depuis un point de vue féminin. La formulation de la problématique, pourtant cruciale, laisse souvent à désirer. Certains candidats se contentent de se demander « ¿En qué medida puede aplicarse esta afirmación a *Isla de bobos*? » D'autres reprennent *in extenso* le libellé de la question d'accompagnement. D'autres encore recopient quelques termes de la citation en les mettant simplement sous forme interrogative. Ce qui, dans les trois cas, est nettement insuffisant.

La conclusion comporte également des défauts méthodologiques majeurs. Beaucoup de candidats, sans doute par manque de temps, ne font que répéter l'annonce du plan. La conclusion se limite trop souvent à un résumé du développement (« Primero hemos visto que [...] luego hemos demostrado que... »), sans procéder à une véritable synthèse de la démonstration.

Enfin, force est de signaler une inquiétante baisse de la qualité de la langue espagnole par rapport à la précédente session, tant au niveau des compétences grammaticales que lexicales, ce qui ne laisse pas de surprendre de la part d'enseignants déjà en poste. La correction syntaxique ne doit en aucun cas être négligée, pas plus que le soin apporté au style. Il convient d'utiliser un langage clair et intelligible, mais aussi riche et nuancé.

En dépit des lacunes et défauts précédemment signalés, il convient de préciser que les candidats ayant travaillé le roman et ayant su surmonter les écueils méthodologiques tout en soignant la rédaction ont obtenu des notes très élevées à la composition en langue étrangère, pour la plus grande satisfaction du jury.

CONSEILS MÉTHODOLOGIQUES

La réussite de la composition passe tout d'abord par le soin apporté à la structure du devoir. La composition comprend une introduction – qui doit présenter une problématique et s'achever par l'annonce d'un plan –, un développement articulé de façon claire en plusieurs parties et une conclusion qui fait la synthèse de ce qui précède. Une phase de réflexion préalable à l'écriture doit permettre de délimiter les contours du sujet de façon à se concentrer sur les éléments de réponse qui entrent dans l'argumentation. On peut ainsi déterminer avec précision le champ d'application que balise le sujet. Il faut lire soigneusement la citation critique et l'énoncé qui l'accompagne pour avoir une bonne compréhension de l'ensemble.

L'introduction de la composition doit être tout particulièrement soignée. Elle s'articule en 4 étapes et doit rester synthétique :

1. Amorce du sujet.
2. Analyse du sujet.
3. Problématique.
4. Annonce du plan.

Introduisez le sujet en reliant votre phrase de présentation générale au contenu de la citation proposée. Partez d'un point de vue plus large mais évitez les généralités.

Présentez la citation comme si le jury ne la connaissait pas, sans la considérer comme une donnée évidente. Ne vous contentez pas de recopier la citation proposée, il est indispensable de la



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

commenter. Vous pouvez la transcrire dans sa totalité lorsqu'elle est courte puis examiner synthétiquement les divers aspects abordés par celle-ci. Si elle est longue, il est préférable de la fragmenter en cernant ses idées essentielles et en regroupant certaines notions. L'objectif est de dégager les diverses implications du problème contenu dans la citation et la question d'accompagnement de façon à reformuler clairement le sujet. Dégagez l'organisation de la citation en tenant compte de ses enchaînements et de sa progression interne (liens logiques, tensions entre les différents termes, rapport de synonymie, d'opposition...). Repérez les mots clés de la citation et du libellé et définissez-les en insistant sur leur interrelation. Revenez si nécessaire à l'étymologie des mots. Hiérarchisez les concepts en repérant les termes principaux et secondaires.

L'analyse des termes du sujet doit préparer l'annonce de la problématique, véritable clef de voûte de la dissertation, car elle détermine le fil directeur qui fédère toutes les remarques jusqu'à la conclusion. L'objectif de la problématique est de formuler clairement le projet de démonstration que vous inspire l'analyse du sujet. Elle consiste en un questionnement structuré, cohérent et articulé, constituant un vrai projet de réflexion sur le sujet de la dissertation. Elle amène le candidat à répondre par une réflexion personnelle et argumentée à un problème posé avec précision sur lequel il faut produire une réflexion organisée. Il s'agit de poser sous forme de questionnement ce que vous allez vous attacher à résoudre dans le développement.

L'annonce du plan doit être dictée par la problématique posée sans se confondre avec elle. Annoncez clairement les articulations du plan qui sera suivi dans le développement. Soyez suffisamment explicite sans trop anticiper le raisonnement.

Vous devez respecter dans le développement le plan annoncé à la fin de l'introduction sans introduire de distorsion par rapport à celui-ci. La problématique est le fil directeur qu'il ne faut jamais perdre de vue. Le développement ne doit être ni trop succinct, ni démesurément long. Vous veillerez à équilibrer les grandes parties, qui doivent être de longueur à peu près égale, en procédant à un travail de sélection dans l'optique du sujet. Construisez le développement comme une démonstration progressive, qui doit traduire une progression cohérente de la pensée, autour de deux ou trois idées directrices. Chaque partie doit prendre appui sur la précédente pour faire avancer la réflexion, de façon à ce que le correcteur puisse suivre aisément la démonstration. Soignez l'articulation du développement en ménageant des introductions et des conclusions partielles. Les transitions entre les différentes parties de la composition doivent faire ressortir la logique interne du devoir.

Divisez chaque grande partie en sous-parties pour mettre en évidence la progression de la démonstration. Chaque paragraphe doit être bâti de façon cohérente autour d'une idée clé et être relié aux précédents par un enchaînement logique.

Il est indispensable de mobiliser des exemples précis pour ne pas rester sur un plan abstrait et montrer au correcteur que vous connaissez bien l'œuvre au programme. Appuyez votre argumentation sur des citations textuelles brèves, bien mémorisées, ou sur des renvois explicites à des passages dûment identifiés. Ne multipliez pas les citations, car elles ne doivent pas se substituer à la réflexion. Veillez à l'adéquation entre le raisonnement et les exemples cités, qui doivent être brièvement commentés pour servir efficacement la démonstration.

Ne négligez pas la conclusion, car sans elle le devoir reste inachevé. La conclusion doit répondre à la problématique posée en la synthétisant. Elle doit clore le débat en mettant en évidence, avec nuance et approfondissement, la progression qui s'est effectuée tout au long du développement. Faites la synthèse des idées principales sans vous répéter, en allant plus loin dans l'analyse. A la fin de la conclusion, vous pouvez élargir les perspectives vers d'autres œuvres ou d'autres questions reliées au sujet.

Il est indispensable de soigner la présentation de la composition, l'écriture, l'orthographe (sans oublier l'accentuation) et la correction linguistique. Prêtez attention à la ponctuation et aux majuscules, n'oubliez pas de citer toujours entre guillemets et de souligner les titres des œuvres. Sautez une ligne entre l'introduction et le développement, le développement et la conclusion, et



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

entre les grandes parties du développement pour faire ressortir le plan. Ouvrez chaque paragraphe par un alinéa. Il est indispensable de tout rédiger, de ne mettre aucun titre et d'éviter les catalogues.

PROPOSITION DE CORRIGÉ DE LA COMPOSITION

INTRODUCTION

AMORCE DU SUJET

Le libellé de la question invitait les candidats à réfléchir aux stratégies d'écriture de l'Histoire dans *Isla de bobos*, roman historique postmoderne écrit par une femme au début du XXI^e siècle. Il attirait l'attention, tout comme la citation, sur le processus de rénovation du roman historique de la fin du XX^e siècle, processus dans lequel s'inscrit l'œuvre d'Ana García Bergua. Cette romancière, nouvelliste et journaliste mexicaine née en 1960 publie ses deux premiers romans dans les années 90 (*El umbral* en 1993, *Púrpura* en 1999), décennie où se confirme l'essor du roman féminin mexicain. Son quatrième roman, *Isla de bobos* (2007), l'impose comme l'une des représentantes du roman féminin historique au Mexique, aux côtés de Rosa Beltrán (*La corte de los ilusos*, 1995) et Cristina Rivera Garza (*Nadie me verá llorar*, 2003). La période indiquée dans le titre de l'ouvrage de Biruté Ciplijauskaitė correspond par ailleurs au développement du nouveau roman historique latino-américain, qui, notamment avec *El arpa y la sombra* d'Alejo Carpentier (1978), est en quête de nouvelles formes de représentation de l'Histoire en vue d'une plus grande fictionnalisation de la matière historique.

ANALYSE DU SUJET

La citation met l'accent sur le caractère novateur du changement de relation à l'Histoire que suppose le roman historique féminin de la postmodernité. D'après B. Ciplijauskaitė, la représentation de l'Histoire s'y effectue en effet depuis un point de vue inédit puisque les écrivaines « [...] transmiten la historia desde una perspectiva subjetiva, femenina, no tomada en cuenta antes, que presta más atención a la vida interior que a los acontecimientos públicos ». Cette phrase fait ressortir l'importance du rôle narratif de la femme dans le roman historique féminin contemporain, où celle-ci devient focalisatrice du récit, contrairement au roman traditionnel où prévaut la vision masculine. Il convient d'attirer l'attention sur l'emploi de l'adjectif qualificatif dans l'expression « perspectiva subjetiva » puisqu'on retrouve ce même vocable substantivé dans la dernière phrase de la citation (« concentración en lo subjetivo »). Mot clé de la réflexion de B. Ciplijauskaitė sur la narration de l'Histoire dans le roman féminin contemporain, le terme « subjectif » se définit selon le Dictionnaire *Le Robert* comme : « ce qui concerne le sujet en tant qu'être conscient ». La subjectivité, relative au sujet pensant, s'oppose à l'objectivité, relative à l'objet pensé. B. Ciplijauskaitė marque implicitement une différence entre deux approches contrastées de l'Histoire : celle du roman historique classique, où prime l'objectivité des faits relatés, et celle du nouveau roman historique féminin, où l'Histoire narrée correspond à l'expérience vécue d'un sujet pensant. La comparative « que presta más atención a la vida interior que a los acontecimientos públicos » et la proposition adversative « La historia sigue siendo el eje estructural, pero es historia filtrada por una conciencia individual » insistent toutes les deux sur le choix de perspectives narratives partielles, qui décentrent la vision de l'Histoire, envisagée depuis le point de vue intime d'un sujet particulier. La phrase finale « La concentración en lo subjetivo permite ramificaciones tangenciales, invita a remozar y ampliar la temática considerada como



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

histórica » précise l'apport thématique de ce mode narratif qui offre une plus grande liberté créatrice aux romancières dans leur réécriture de l'Histoire.

PROBLÉMATIQUE

Nous nous demanderons dans quelle mesure la narration subjective de l'Histoire, en particulier à partir de perspectives féminines, contribue à la rénovation du genre du roman historique dans *Isla de bobos* par son questionnement de la réalité mexicaine du début du XX^e siècle.

PROPOSITION DE PLAN

Nous analyserons la façon dont Ana García Bergua rénove le traitement littéraire de l'Histoire en représentant celle-ci à travers le filtre de la subjectivité des personnages. Nous examinerons les procédés narratifs mis au service de l'exploration de l'intériorité des protagonistes de la fiction historique pour voir dans quelle mesure ils aident à l'émergence d'une conscience féminine. Nous montrerons enfin comment la narration subjective de l'Histoire rend plus complexe la représentation de la réalité mexicaine dans son exploration des marges de l'Histoire officielle.

PLAN DÉTAILLÉ DU DÉVELOPPEMENT

I. LE RENOUVEAU DU ROMAN HISTORIQUE DANS *ISLA DE BOBOS* : UNE VISION SUBJECTIVE DE L'HISTOIRE

La phrase de B. Ciplijauskaitė « La historia sigue siendo el eje estructural, pero es historia filtrada por una conciencia individual » éclaire le traitement de l'Histoire dans *Isla de bobos*. L'approche littéraire de l'Histoire proposée par A. García Bergua fait en effet prévaloir la subjectivité des personnages historiques tels que la romancière mexicaine les transpose dans sa « fiction historique »². La primauté donnée à la vision de l'Histoire des personnages qui en sont les protagonistes est l'un des principaux éléments qui participe au renouveau du roman historique en Amérique latine à partir des années 70. Nous verrons comment *Isla de bobos* s'inscrit dans ce processus de rénovation grâce à la façon dont A. García Bergua privilégie l'interprétation subjective des faits historiques représentés, notamment en mettant en valeur la façon dont l'Histoire est vécue par les femmes.

A. De l'Histoire à la fiction : un processus de décentrement dans la représentation de des faits historiques

Isla de bobos s'inscrit dans le processus de transformation du modèle du roman historique traditionnel mis à la mode par Walter Scott au début du XIX^e siècle (*Ivanhoé*, 1819). L'apparition du nouveau roman historique équivaut à un changement des modes de représentation littéraire de l'Histoire.

1. La base historique documentaire d'*Isla de bobos*

L'Histoire est bien « l'axe structurel du roman » puisque A. García Bergua s'appuie sur une base documentaire. La rédaction d'*Isla de bobos* trouve son origine dans un projet de recherche

² « Entrevista a Ana García Bergua », *Universo, El Periódico de los Universitarios*, Xalapa, Año 8, n° 294, 7 de enero de 2008.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

historiographique inabouti qui débouche sur la création d'un roman historique. L'univers fictionnel s'élabore autour d'événements, de personnages et de lieux issus de l'Histoire du Mexique. Le noyau référentiel du roman est un fait historique peu connu, celui de l'épisode de Clipperton, découvert par A. García Bergua à l'occasion de son investigation pour l'éditeur Clio, spécialisé dans les sujets historiques. Il s'agit de l'histoire de la garnison militaire mexicaine chargée en 1906 par le gouvernement de Porfirio Díaz de surveiller l'île de Clipperton, située dans l'Océan Pacifique au large des côtes mexicaines. Le roman doit son titre aux « pájaros bobos » ou fous à pieds bleus dont le guano transforma l'îlot corallien peu hospitalier en enjeu de convoitises internationales à la fin du XIX^e-début du XX^e siècle. Cette anecdote historique est désignée comme celle des « oubliés de Clipperton », car le détachement militaire commandé par le capitaine Ramón Arnaud fut délaissé par le gouvernement du général Venustiano Carranza après l'éclatement de la Révolution mexicaine. Privés de ravitaillement, les membres de la garnison furent décimés par le scorbut ou périrent en mer suite au refus du capitaine Arnaud de se laisser secourir par un navire nord-américain en 1914. Les femmes et enfants survivants, et notamment Alicia Rovira, veuve du capitaine Arnaud, subirent la violence du dernier soldat de la garnison, le gardien de phare Victoriano Álvarez, avant leur sauvetage et leur retour au continent en 1917.

La romancière s'appuie sur des « documents originaux »³ cités dans la « Note finale » : le dossier militaire du capitaine Arnaud, consulté aux Archives Historiques du Ministère de la Défense Nationale, les lettres de requête d'Alicia Rovira au gouvernement de Carranza puis d'Obregón. Le roman trouve sa source documentaire dans un référent historique précis, qui correspond à la période de transition entre le Porfiriat (1876-1911) et la Révolution mexicaine (1910-1920), et s'étend au début de la période post-révolutionnaire (1920-1924) sous la présidence d'Alvaro Obregón (1920-1924). Cette période charnière de l'Histoire du Mexique a donné lieu à une abondante production de romans historiques, et en particulier au roman de la Révolution mexicaine. Les éléments référentiels permettent d'identifier le contexte historique représenté. Quelques dates explicites situent l'action du roman dans la chronologie de l'Histoire du Mexique (1905, 1914, 1917, 1923), ainsi que la mention aux personnages historiques emblématiques de la période concernée (Porfirio Díaz, Francisco I. Madero, Victoriano Huerta, Emiliano Zapata, Pancho Villa...). Quelques toponymes rendent également possible l'identification du référent spatial réel de la République mexicaine (la ville de Mexico, Veracruz, Acapulco).

2. Le changement de relation à l'Histoire

Par le changement de relation à l'histoire qu'il suppose, *Isla de bobos* s'inscrit dans le courant du nouveau roman historique latino-américain qui rénove le modèle du roman historique classique. Celui-ci tend, comme l'explique Georg Lukács dans *Le roman historique*⁴, à la représentation d'une réalité historique donnée à une époque déterminée. Les personnages historiques et fictifs sont le produit spécifique de leur époque. Le roman de la Révolution mexicaine entre dans le cadre de ces canons littéraires. Fortement centré sur le référent historique, il veut donner une image authentique de la réalité révolutionnaire avec une grande préoccupation réaliste. Les romanciers de la Révolution, comme Mariano Azuela (*Los de abajo*, 1915) et Martín Luis Guzmán (*El águila y la serpiente*, 1928) enchaînent une série de tableaux de la Révolution dans un ordre chronologique.

La tendance à une plus grande fictionnalisation de l'Histoire que dans le roman historique traditionnel situe *Isla de bobos* dans les modes de représentation du nouveau roman historique latino-américain. L'absence de distorsion de la matière historique, en dépit de quelques libertés par rapport aux sources historiques, relie l'œuvre à la première tendance du nouveau roman

³ Ana García Bergua, *Isla de bobos*, México, Era, 2014, p. 247.

⁴ Georg Lukács, *Le roman historique*, Paris, Payot, 1965.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

historique latino-américain définie par Celia Fernández Prieto en *Historia y novela: poética de la novela histórica* : celle qui respecte le plus le modèle scottien, au contraire de la deuxième tendance, qui le contredit notablement.

Dans la « Note finale », A. García Bergua fait explicitement référence à l'imbrication de l'Histoire et de la fiction, ce qui constitue une rupture par rapport au modèle scottien, qui sépare le plan réel et le plan imaginaire. L'auteure désigne *Isla de bobos* comme « una ficción trezada con los hechos históricos ocurridos en la isla Clipperton a principios del siglo XX y con algunos documentos originales –donde los nombres de los protagonistas reales fueron modificados »⁵. La modification des noms des personnages historiques convertit ceux-ci en êtres de fiction dont la romancière peut ainsi mieux s'approprier. Ramón Arnaud devient Raúl Soulier, nom qui suggère les origines françaises du personnage tout en se chargeant d'un sens symbolique en connotant, comme le propose Marie-José Hanaï, un caillou gênant dans la chaussure⁶. Ce symbolisme convoque l'image de la roche volcanique de l'île de Clipperton auquel le destin du personnage est irrémédiablement lié. Le nom fictionnel de l'épouse du capitaine, Luisa Roca, qui se substitue à Alicia Rovira, appartient au même registre métaphorique. La métaphorisation des patronymes nous orientent vers une interprétation subjective de l'histoire. La transposition fictionnelle des toponymes permet également à A. García Bergua de « réécrire l'Histoire depuis la fiction »⁷ : l'île de Clipperton devient l'île de K., ce qui produit, par le choix de la consonne occlusive, un effet de dureté qui suggère le caractère kafkaïen de l'atoll inhospitalier. Les énigmatiques lettres derrière lesquelles se cachent quelques villes mexicaines (S. pour Salina Cruz, P. pour Orizaba) peuvent évoquer la désorientation spatiale des rescapées de K. lors de leur retour au continent.

Le décalage par rapport à « l'axe structurel de l'Histoire » s'effectue surtout grâce à un jeu de décentrement par rapport aux événements marquants de la Révolution mexicaine. La reconstruction de l'Histoire passe par la représentation elliptique des faits historiques (caractère succinct du cadre chronologique explicite, imprécision de la toile de fond historique) et la narration de scènes de la vie quotidienne, avec leur ambiance particulière et leurs petits détails. C'est par exemple le cas à la fin du chapitre 1, XX, où s'élabore un rapide tableau urbain quand Luisa et Esperanza découvrent, après leur expérience insulaire, « el tranvía de mulitas, los automóviles, las tiendas donde hay tantas cosas para comprar, los jardines, los comedores »⁸. Cette scène s'inspire de la micro-histoire, l'une des tendances de la nouvelle historiographie, en se centrant sur « lo pequeño e inmediato »⁹, contrairement aux grandes gestes épiques du roman de la Révolution mexicaine. Elle montre comment la romancière comble les lacunes de l'Histoire en insistant sur l'expérience quotidienne des personnages.

B. L'interprétation subjective de la réalité historique

A. García Bergua aborde les faits historiques tels qu'ils sont perçus par les personnages de la trame narrative, en fonction d'une expérience qui leur appartient en propre. Ce changement d'approche de l'Histoire est lié à l'avènement de la postmodernité, qui, dans les trois dernières décennies du XX^e siècle, voit s'effondrer la croyance en la possibilité de connaître objectivement le passé.

1. Une structure temporelle épousant les oscillations de la subjectivité des personnages

⁵ A. García Bergua, *Isla de bobos*, op. cit., p. 247.

⁶ Marie-José Hanaï, *Les fous de l'île oubliée*, Paris, PUF, 2014.

⁷ Celia Fernández Prieto, *Historia y novela: poética de la novela histórica*, Ed. Universitarias de Navarra, 1998, p. 197.

⁸ Ana García Bergua, *Isla de bobos*, op. cit., p. 92.

⁹ « Entrevista a Ana García Bergua », art. cit.

Le nouveau roman historique latino-américain est proche des tendances de la nouvelle historiographie, qui s'éloigne des modèles objectivistes. L'une des caractéristiques de la première tendance du nouveau roman hispano-américain définie par C. Fernández Prieto, et dans laquelle on peut inclure *Isla de bobos*, est précisément la « subjetivización en la representación de la Historia »¹⁰. Celle-ci se traduit par « la mayor importancia que adquiere la caracterización psicológica de los personajes sobre la descripción de las circunstancias externas »¹¹. Ce qui entre en écho avec la conception de B. Ciplijauskaitė d'une Histoire « filtrada por una conciencia individual ».

Grâce au jeu de déconstruction et de reconstruction du cadre chronologique du roman, la structure temporelle d'*Isla de bobos* rompt avec l'ordre linéaire de l'Histoire caractéristique du roman historique classique. La double trame narrative élaborée autour de la date charnière du 18 juillet 1917, date du sauvetage des rescapées de K., fragmente l'organisation temporelle du roman entre chapitre impairs, centrés sur le parcours de Raúl Soulier, et chapitres pairs, focalisés sur le cheminement de Luisa Roca. La réécriture fictionnelle de l'Histoire se traduit ainsi par la création d'une structure temporelle qui adhère à l'expérience vitale des deux principaux personnages du roman. Cette configuration temporelle de l'Histoire illustre à notre sens cette remarque de Paul Ricoeur dans *Temps et récit* : « [...] le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative ; en retour le récit est significatif dans la mesure où il dessine les traits de l'expérience temporelle »¹².

La subjectivité dans l'appréciation des faits historiques découle ainsi de l'expérience vécue des personnages, et en particulier de celle du capitaine Soulier, narrateur majoritaire à la première personne dont la vision de l'Histoire est également perçue à l'aide de la focalisation interne. L'itinéraire de cet assistant pharmacien qui rêve de gloire militaire et entre dans l'armée fédérale en qualité de simple soldat – itinéraire qu'A. García Bergua imagine à partir du dossier militaire du capitaine Arnaud –, sert de fil directeur à la narration de l'Histoire du Mexique entre la fin du Porfiriato et le début de la phase armée de la Révolution mexicaine (1914). Les chapitres 1, VII, 1, IX et 1, XXV transcrivent, alternativement à l'aide de la focalisation interne et de la première personne du singulier, le ressenti de Raúl Soulier enrôlé dans l'armée fédérale, sa déception face à l'univers militaire, qui lui apparaît comme « un infierno imposible de soportar »¹³. Transparaît aussi son dégoût lors des campagnes de répression des insurrections indigènes dans la dernière période du Porfiriato, par exemple au chapitre IX : « [...] sentía horror por la cantidad de sangre que se derramaba »¹⁴. De la même façon, les événements de la Révolution mexicaine – l'arrivée au pouvoir de Madero (1911), la prise de pouvoir de Huerta (1913) – sont perçus indirectement par le biais de l'évocation subjective de Raúl Soulier, qui, aux chapitres 2, XIII et 2, XV, s'inquiète du chaos révolutionnaire et aspire à un retour à l'ordre : « Yo quería colaborar con la obra de pacificación del país [...] ¿Por qué no me mandan a pelear al norte contra el bandolero Villa o al sur contra el rijoso Zapata [...]? »¹⁵. La toile de fond historique peut ainsi être essentiellement reconstituée à partir du point de vue subjectif du principal personnage masculin du roman.

2. L'Histoire perçue par les femmes

Isla de bobos entre par ailleurs dans la catégorie des romans historiques étudiés par B. Ciplijauskaitė dans *La novela femenina contemporánea* dans la mesure où cette œuvre de fiction

¹⁰ Celia Fernández Prieto, *op. cit.*, p. 150.

¹¹ *Idem.*

¹² Paul Ricoeur, *Temps et récit*, t. III, *Le temps raconté*, 1985, p. 17.

¹³ Ana García Bergua, *Isla de bobos*, *op. cit.*, p. 32.

¹⁴ *Ibid.*, p. 42.

¹⁵ *Ibid.*, p. 185.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

présente la spécificité d'être écrite par une femme et de faire la part belle aux figures féminines. La présence de nombreux personnages féminins contrebalance l'importance de la figure historique masculine dont le nom donna en 1954 son titre au roman de Francisco L. Urquiza, *El capitán Arnaud*. Nous mentionnerons tout particulièrement les trois femmes adultes survivantes de l'île de Clipperton : s'ajoute à Alicia Rovira la figure de Altagracia Quiroz, servante et nourrice du couple Arnaud, et celle de Tirsia Rendón, veuve d'un soldat de la garnison militaire. Ces deux dernières sont fictionnalisées sous le nom d'Esperanza Orozco et Martina Ramos. S'ajoute aussi une galerie de personnages féminins secondaires, de divers âges et conditions sociales, parmi lesquelles on peut citer Lola, la fille aînée de Luisa, Juanita, victime de Saturnino A, mais aussi Adela Rojas, jeune fille en fleur courtisée par Raúl Soulier, et Madame Ifigénie, l'amante d'âge mûr du jeune Raúl déserteur...

Le référent historique est également perçu à travers le filtre de la conscience individuelle des figures féminines, et en particulier de Luisa Roca, grâce à l'alternance des chapitres impairs et pairs. On assiste au chapitre 2, XVI, grâce à la focalisation interne à la charge de Luisa, à une vision rétrospective du chaos révolutionnaire de l'année 1913, qui fait écho au point de vue de Raúl précédemment cité, ce qui sert de révélateur aux préjugés ethniques de la petite bourgeoisie porfirienne : « Tuvo miedo de que Raúl entrara en batalla contra la bola de indios indisciplinados [...] gente con fama de salvaje [...] »¹⁶. La vision d'Esperanza, qui embrasse celle de Raúl et Luisa au début de ce même chapitre, transmet le même sentiment d'angoisse face à la violence révolutionnaire : « ese infierno sembrado de barricadas, combates, incendios, saqueadores y miedo por todas partes »¹⁷. À travers cette énumération chaotique, le lecteur peut reconnaître une allusion indirecte à la décade tragique (9-18 février 1913) qui précéda la chute et la mort de Madero, trahi par Huerta, en qui Luisa place tous ses espoirs de retour à la paix grâce à une série de conditionnels qui fait ressortir, en parallèle avec les conjectures de la mère de Raúl au chapitre 2, XIII (« [...] si con todo este lío gana ese señor Madero [...] »¹⁸), l'aveuglement historique des personnages : « Quizá incluso, con suerte, regresaría don Porfirio y el país volvería a ser el mismo de antes [...] »¹⁹. S'impose ainsi la relativité de la connaissance historique, qui dépend du système idéologique de l'observateur, de ses préjugés sociaux et moraux.

Isla de bobos « tresse » donc Histoire et fiction en s'éloignant de l'objectivité des faits. L'angle fictionnel choisi remet en question l'Histoire en tant qu'objet et discours scientifique. Le roman, qui n'essaie pas de représenter « la realidad sino su reflejo en la conciencia »²⁰ narre à la fois une expérience masculine et féminine de l'Histoire. Les procédés narratifs utilisés par A. García Bergua vont dans le sens d'une libre interprétation de l'Histoire mais réussissent-ils à faire émerger une conscience féminine ?

II. UNE POLYPHONIE NARRATIVE AU SERVICE DE L'ÉMERGENCE D'UNE CONSCIENCE FÉMININE ?

Le nouveau roman historique latino-américain se caractérise par la substitution du narrateur omniscient du roman historique classique par une multitude de points de vue, ce qui est également un trait propre à l'esthétique postmoderne. La part de narration attribuée au narrateur omniscient recule dans *Isla de bobos* au profit de l'adoption de visions partielles, exprimées par le biais de la narration à la première personne ou de la focalisation interne. B. Ciplijauskaitė insiste, dans l'essai

¹⁶ *Ibid.*, p. 73.

¹⁷ *Ibid.*, p. 72.

¹⁸ *Ibid.*, p. 176.

¹⁹ *Ibid.*, p. 73.

²⁰ Antonio Castro Leal, « la realidad nacional y su novela », *La novela de la Revolución mexicana*, Aguilar, t. 2, 1960.

dont est tirée la citation proposée, sur l'importance de la narration à la première personne dans le roman féminin contemporain, car celle-ci permet, selon elle, l'avènement d'une conscience féminine. Nous nous demanderons dans quelle mesure cela est le cas dans *Isla de bobos*.

A. Une élaboration narrative de l'Histoire pour « entrer dans la peau » des personnages

Isla de bobos se caractérise par la richesse des stratégies narratives qui renforcent la dimension subjective du récit grâce à la variation des voix, des points de vue et des registres narratifs.

1. Un kaléidoscope narratif

Le pacte de lecture proposé par A. García Bergua met l'accent sur la construction narrative de l'H(h)istoire. La réécriture de l'épisode de Clipperton s'effectue depuis diverses instances et focalisations narratives. La variété des modes de discours, dû au croisement du style direct et direct libre, indirect et indirect libre, favorise l'expression de la subjectivité des voix qui s'élèvent dans le roman. Le style direct et le style direct libre, tous deux utilisés sans guillemets, accentuent l'effet de proximité avec le discours des protagonistes et renforcent l'interaction dialogique des voix.

Dans *Isla de bobos*, « la voz monólitica y monológica de la Historia [...] ha sido sustituida por múltiples voces y diversos enfoques »²¹, pour reprendre l'expression de C. Fernández Prieto. Les voix principales de Raúl et Luisa alternent à la première personne avec celles de narrateurs féminins (Adela, Carmelita, Lola) et de narrateurs-témoins (Schubert, le marin danois) pour confronter diverses perspectives qui correspondent à autant de subjectivités. Le récit à la première personne est une forme de narration éminemment subjective qui crée l'illusion autobiographique, en particulier au début du roman, qui s'ouvre *in medias res* sur la voix personnelle de Raúl Soulier se remémorant son enfance. La focalisation interne accentue la diversité du point de vue, avec l'intervention ponctuelle de plusieurs personnages secondaires (el Señor Roca, Hipólito Sáenz, le lieutenant Scott). Signalons aussi l'irruption occasionnelle de la perspective enfantine de Gabriel, Lola et Lisa, et même une tentative de narration de l'histoire « desde el centro de mal »²², depuis le point de vue de Saturnino A., le gardien de phare sadique. La multiplicité et la fragmentation des perspectives narratives sont caractéristiques de l'esthétique postmoderne, qui substitue aux grands récits unificateurs, emblématiques de la modernité, une pluralité de micro-récits propres à la postmodernité. La succession des voix et des points de vue ainsi que la multiplication des histoires personnelles participent à la construction d'une trame narrative postmoderne où la Voix de l'Histoire disparaît au profit des voix de l'histoire.

2. La plongée dans l'intériorité de l'être

Le projet d'écriture d'*Isla de bobos* trouve son origine dans le désir de l'auteure de « entrar en la piel de aquellos personajes »²³, comme elle le précise dans « Reconstruir la Historia ». Les procédés narratifs adhèrent à la représentation mentale des êtres de fiction transposés du référent réel. La subjectivité du discours est renforcée par de nombreux modalisateurs. Le recours à la modalisation narrative exprime les variations des sentiments et des émotions des personnages,

²¹ Celia Fernández Prieto, *op. cit.*, p. 147.

²² Ana García Bergua, *Isla de bobos*, *op. cit.*, p. 244.

²³ Ana García Bergua, « Reconstruir la historia », *op. cit.*, p. 38.

leurs illusions et leurs interrogations existentielles. On perçoit ainsi dans une plus grande mesure l'intériorité des personnages.

La narration à la première personne et la focalisation interne approfondissent l'expression de la vision du monde qui est celle des personnages de fiction. La première épigraphe d'*Isla de bobos*, et tout particulièrement le premier vers du poète slovène Ales Steger « Lo que guardas dentro de ti no lo oye nadie »²⁴, révèle la fascination d'A. García Bergua pour l'impénétrabilité de l'âme humaine, qu'elle tente de percer à jour à l'aide d'un système narratif qui explore la subjectivité des personnages. Le style indirect libre est une contribution essentielle à la réalisation de cette quête ontologique puisqu'il fait surgir des profondeurs intimes la voix interne des protagonistes, fissurant l'hermétisme de l'être. A. García Bergua tente tout particulièrement de pénétrer dans la psychologie de Raúl Soulier, prenant le contrepied des précédents romanciers ayant représenté le capitaine Arnaud sans mettre en doute son héroïsme. Le style indirect libre fouille les zones d'ombre du personnage historique fictionnalisés. C'est le cas au chapitre 2, XVII, lors du dernier voyage à l'île de K., où les questions angoissées de Raúl font irruption en style indirect libre : « [...] Es absurdo, ¿qué le pasa?, ¿por qué piensa en esas cosas? Ahí no pasa ni va a pasar nada. Es su condena »²⁵. Le narrateur impersonnel pénètre aussi dans l'intériorité de Saturnino A. (2, XXI et 2, XXVIII), ce qui crée un certain effet de proximité avec le personnage emblématique du mal mais maintient un plus grand effet de distance que l'emploi de la première personne, pour tenter de comprendre ses motivations profondes, comme dans cet extrait où domine le sentiment de solitude : « Las cosas podían no salirle, como nunca le salían, en realidad, desde que lo habían encerrado en el faro y nadie subía a verlo : ni una mujer, ni su mujer, ni sus hijos, nadie »²⁶. La lettre de Lola a Martina (2, XXVI) met l'accent sur l'importance de l'accès de la femme à l'écriture comme instrument de l'expression de soi, en insistant sur la transmission qui s'effectue de la mère à la fille : « Ella [Luisa] me encargó mucho que les escribiera –debo agradecer que nos enseñó a escribir, porque no hemos podido ir a la escuela– »²⁷. L'accès à l'écriture donne aux femmes la possibilité de devenir les protagonistes de leur propre discours et de narrer leur propre histoire.

B. L'accès des figures féminines à la première personne

Il convient de mesurer l'importance du point de vue féminin dans *Isla de bobos* en comparant la proportion du récit à la première personne et celle de focalisation interne qui revient à la femme.

1. Une parole féminine réprimée

Le mode narratif à la première personne est loin d'être prédominant en ce qui concerne les personnages féminins. Si l'on assiste bien à une rupture du logocentrisme masculin, grâce à l'accès de la femme au système narratif, on constate néanmoins que la part de narration à la première personne reste à l'avantage des personnages masculins. L'accès des femmes au statut de narratrice à la première personne demeure limité dans *Isla de bobos*. Le « je » féminin peine à s'imposer dans le cadre de la société patriarcale. L'avènement du moi-sujet féminin reste encore timide, ce qui est le reflet du principe hiérarchique qui régit les structures de pouvoir entre hommes et femmes dans la société du Porfiriato et de la Révolution mexicaine. La narration féminine à la première personne n'en est pas moins privilégiée comme l'expression de l'émergence des femmes en tant qu'actrices de l'Histoire.

²⁴ *Ibid.*, p. 9.

²⁵ Ana García Bergua, *Isla de bobos*, *op. cit.*, p. 195.

²⁶ *Ibid.*, p. 240.

²⁷ *Ibid.*, p. 232.

L'accès des femmes à la narration à la première personne reste en grande partie circonscrit à la modalité épistolaire, mode d'écriture traditionnellement considéré comme typiquement féminin. C'est le cas de Carmelita et Lola, et en majorité de Luisa. Mais l'intérêt narratif de cette modalité autodiégétique n'est pas à négliger, car elle est propice à l'irruption de la subjectivité féminine. Elle permet de construire le monde intérieur de Luisa dans la deuxième partie du roman, en particulier dans le chapitre 2, V, lors de la transfiguration imaginaire de l'île de K. sous les effets du rêve robinsonnien : « [...] imagínate, tú y yo, como una pareja de Robinsones, o mejor aún como Adán y Eva, reinaremos juntos en aquel lugar paradisíaco »²⁸.

Le personnage secondaire d'Adela Rojas, qui bénéficie d'un chapitre entier en tant que narratrice à la première personne (I, XIX) acquiert un relief tout particulier. Le fait d'accéder au statut de narratrice personnelle renforce la valeur de contre-discours de la voix rebelle de cette jeune fille, qui s'élève, en affirmant l'expression de son moi, contre les conventions matrimoniales en vigueur dans la bonne société porfirienne : « Yo la verdad no quiero novio, ni nada de eso, ya me encontraré un día el que me toca, pero éste no es »²⁹. N'oublions pas que si Luisa, hormis le style épistolaire, ne dispose en tant que narratrice à la première personne que de la fin du chapitre 2, XXVII, cette intervention est la dernière voix à la première personne à s'élever dans le roman, ce qui lui donne une résonance particulière, surtout en tant que voix féminine. La voix narrative à la première personne de Luisa succède sans transition à celle de Raúl pour entrer dans l'imaginaire du personnage féminin au moment de la mort : « [...] mientras agonizo en la cama [...] en realidad sigo ahí frente al mar, esperándolo »³⁰.

2. Rétablir l'équilibre narratif entre personnages féminins et masculins

Même si la focalisation interne et son corolaire, le style indirect libre, restent ambigus, car le point de vue de la femme est médiatisé par le narrateur impersonnel, l'usage de la focalisation interne, équilibrée entre les membres du couple dans l'ensemble du roman, avec une primauté donnée à la perspective de Raúl dans la première partie et à celle de Luisa dans la deuxième, tend à rétablir une certaine symétrie entre les époux. La focalisation interne instaure un jeu d'échos et de contrepoints entre les représentations et les valeurs propres à Raúl et Luisa. Ainsi, le chapitre 1, III pénètre dans l'imaginaire romantique du jeune Soulier, plongé dans ses rêves de gloire militaire : « Después de todo, no era mala idea ser soldado, marchar por las plazas, morir en un lance heroico o en un duelo defendiendo el honor »³¹. Le chapitre 2, XX rappelle les rêves de jeunesse de Luisa, partagée entre l'attraction pour la vie mondaine et le respect des croyances de son mari : « Ella, que de joven se había imaginado bailando en el Palacio Nacional con la *crème de la crème*, que llegó a pensar, junto con su esposo, que la patria retribuía los sacrificios y los esfuerzos [...] »³².

Pour utiliser l'expression d'Amalia Pulgarín, la structure narrative de *Isla de bobos* tend à « colmar la insuficiencia de la representación [...] de la mujer, de lo femenino, en el discurso histórico »³³. La répartition du point de vue entre hommes et femmes va dans le sens d'une plus grande égalité de condition entre les deux sexes. La construction des chapitres 1, XI, 1, XXIV et 2,

²⁸ *Ibid.*, p. 143.

²⁹ *Ibid.*, p. 88.

³⁰ *Ibid.*, p. 237.

³¹ *Ibid.*, p. 21.

³² *Ibid.*, p. 208.

³³ Amalia Pulgarín, *Metaficción historiográfica: la novela histórica en la narrativa hispánica posmodernista*, Madrid, Fundamentos, espiral hispanoamericana, 1995, p. 153.

XXVII donne une supériorité narrative au point de vue féminin puisque la femme a le dernier mot, ce qui est une façon de « [supeditar] la voz masculina a la voz femenina »³⁴.

La réécriture de l'Histoire passe donc dans *Isla de bobos* par l'exploration narrative de l'intériorité complexe des personnages. Le recours à la focalisation multiple est riche en significations et ouvre le roman à plusieurs interprétations. Il ne laisse donc pas d'être ambigu. Si les femmes aspirent à une plus grande liberté d'expression, le langage féminin n'en reste pas moins encore réprimé dans *Isla de bobos*, sous les effets de la domination masculine. A. García Bergua privilégie une fin ouverte pour la plupart des personnages féminins (Juanita, Esperanza, Lola), qui apparaissent comme des femmes en devenir.

III. LE QUESTIONNEMENT DE L'HISTOIRE OFFICIELLE DU MEXIQUE À TRAVERS LES VOIX DE LA MARGINALITÉ

La construction narrative d'*Isla de bobos* montre qu'A. García Bergua réécrit l'Histoire depuis la perspective de personnages marginaux. Les personnages de ce fait historique marginal deviennent des figures emblématiques des oubliés de l'Histoire. Raúl Soulier devient la voix collective, à la première personne du pluriel, des soldats de l'armée fédérale abandonnés par le gouvernement révolutionnaire. Les rescapées de K. sont représentatives de la marginalisation de la femme dans la société mexicaine du début du XX^e siècle.

A. La vision de figures féminines subalternes

La représentation de la femme contribue à l'exploration des « facettes insoupçonnées de l'Histoire »³⁵ dont parle Magdalena Perkowska. Les femmes discriminées – parfois doublement par leur origine ethnique – accèdent à l'expression de leur propre subjectivité dans *Isla de bobos*, comme autant de « voces de la otredad »³⁶. A. García Bergua met en scène des femmes subalternes emportées par le courant de l'Histoire, victimes de la décadence sociale comme Luisa, servantes comme Esperanza, femmes de soldat comme Martina, orphelines comme Juanita. Ces femmes négligées par l'historiographie officielle sont représentées comme des héroïnes du quotidien dans *Isla de bobos*. Le dernier chapitre de la première partie, qui relate le retour de Luisa, Lola, Lisa et Esperanza à la ville de Mexico après le procès que doivent subir les survivantes de K., accusées d'avoir tué Saturnino A, est significatif des techniques de représentation qui valorisent le point de vue féminin et enfantin grâce à une exploration subjective du passé historique en quête de la vérité intime des protagonistes. La vivacité du style direct ou direct libre insuffle à ces obscurs personnages historiques féminins une grande énergie vitale en dépit des vicissitudes de l'Histoire dont elles sont victimes. Dans le chapitre 1, XXVIII, le point de vue d'Esperanza, la servante indigène, prédomine sur celui de Luisa, la patronne blanche, donnant un relief tout particulier au personnage le plus subalterne. A. García Bergua valorise la perspective des personnages qui ont le plus de difficulté d'accès à la parole, comme le montre le chapitre 2, XXIV, où la focalisation interne est à la charge de Juanita. Ce chapitre donne lieu à une vision intériorisée de la jeune orpheline. Le style indirect libre reproduit, grâce aux marques d'oralité, les

³⁴ Davy Desmas, « Indagando los márgenes de la historia: la condición femenina en *Isla de bobos* de Ana García Bergua », in Karim Benmiloud et Alba Lara-Alengrin, *op. cit.*, p. 204.

³⁵ Magdalena Perkowska, *Historias híbridas. La nueva novela histórica latinoamericana (1985-2000) ante las teorías posmodernas de la historia*, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuet, 2008, p. 106.

³⁶ María Dolores Bolívar, « Orfandad y santidad. Huérfanas, abandonadas o bastardas: la(s) historia(s) que emerge(n) del silencio », in Aralia López González (coord.), *Sin imágenes falsas, sin falsos espejos. Narradoras mexicanas del s. XX*, México, El Colegio de México, 1995, p. 513.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

inflexions de la voix interne de Juanita, avec ses maladroites d'expression : « No era la primera vez que salía, claro, pero esta vez iba sola y ya no iba a poder regresar. Bueno, de visita, tal vez, pero no para quedarse, qué raro se sentía eso »³⁷. La valorisation du point de vue de ces figures féminines subalternes sert de contrepoids à l'hégémonie de la vision masculine.

B. La remise en cause de la vision monolithique du pouvoir hégémonique

La représentation du drame de Clipperton s'inscrit dans le processus de questionnement de l'Histoire officielle au cœur du nouveau roman historique latino-américain. Linda Hutcheon souligne l'importance que revêtent les personnages marginaux dans la métafiction historiographique comme agents de déconstruction de la vision monolithique du pouvoir hégémonique. On en trouve un bon exemple dans le chapitre 1, XXII d'*Isla de bobos* qui met en scène l'entretien entre Luisa et le général Carranza, seul personnage historique de premier plan à apparaître en tant que protagoniste dans le roman. Le personnage féminin subalterne ose prendre la parole face au représentant du pouvoir politique. La représentation caricaturale du président de la République, réduit à sa barbe et ses lunettes, sert la critique du pouvoir révolutionnaire. La phrase au style direct libre « Pues que nosotros no íbamos a rescatar a unos federales, es cosa de lógica »³⁸ met l'accent sur l'oubli officiel dont la garnison de K. a été victime. Le fait que la scène soit représentée depuis la perspective enfantine de Gabriel renforce la vision de l'Histoire depuis un point de vue périphérique. L'absence de regard du président et le fait que Luisa n'accède pas au discours direct dans cette scène, contrairement à Carranza, mettent l'accent sur l'impuissance de la voix subalterne face à la voix hégémonique. Mais le regard de l'enfant contribue à remettre en cause la légitimité du pouvoir révolutionnaire : « Carranza tampoco era militar, les contaron después : el uniforme que traía se lo había inventado él »³⁹. Ce décentrement de la perspective historique fait partie des stratégies de la métafiction historiographique que Linda Hutcheon présente dans *A Poetics of Postmodernism. History, Theory, Fiction*. Le discours fictionnel d'*Isla de bobos* s'éloigne du discours historiographique officiel, ce qui permet, comme l'indique B. Ciplijauskaitė, d'élargir la représentation de l'Histoire grâce à des « ramifications tangentielles ».

C. Comment narrer l'Histoire ?

La finalité d'Ana García Bergua est de sortir de l'ombre un passé historique oublié par l'historiographie mais récupéré par la littérature. Les stratégies d'écriture d'Ana García Bergua se rapprochent de celles de la métafiction historiographique, qui propose une réflexion métatextuelle sur la relation entre Histoire et fiction dans des œuvres narratives qui fictionnalisent les événements et les personnages historiques. Le questionnement du personnage d'Hipólito Sáenz dans *Isla de bobos* devient, par un jeu de mise en abyme, le reflet de la réflexion d'A. García Bergua sur la narration de l'Histoire. Les trois chapitres focalisés sur le personnage d'Hipólito Sáenz (1, XVIII, 2, XIV et 2, XXIX) se prêtent à des interrogations essentielles sur la façon de narrer l'Histoire depuis le point de vue des personnages marginaux qui en sont les protagonistes. Comment rendre compte de la perspective des femmes victimes de la violence extrême de Saturnino A. ? Comment écrire cette violence sans tomber dans le sensationnalisme ? Comment

³⁷ Ana García Bergua, *Isla de bobos*, op. cit., p. 226.

³⁸ *Ibid.*, p. 101.

³⁹ *Ibid.*, p. 102.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

pénétrer dans l'intériorité de Saturnino A. pour tenter d'expliquer cette violence ? Autant de questions qui restent sans réponse et reflètent les propres doutes de la romancière, laissant ouvert le débat métafictionnel.

La réécriture de l'Histoire depuis la perspective de personnages marginaux renforce le relativisme qui fait obstacle à la connaissance rationnelle et exhaustive du passé historique. La réflexion métafictionnelle met l'accent sur la difficulté à raconter une H(h)istoire qui dépend de la condition subjective du narrateur.

CONCLUSION

Nous avons constaté à quel point dimension historique et dimension imaginaire sont indissociables dans *Isla de bobos* grâce aux stratégies textuelles qui contribuent au changement du statut de l'Histoire par rapport au modèle du roman historique classique. Ana García Bergua réécrit l'Histoire à l'aide de procédés narratifs qui approfondissent l'exploration de la subjectivité des personnages dans leur propre approche du référent historique mexicain. Le discours fictionnel compense en partie les vides du discours officiel en privilégiant la vision féminine, qui participe ainsi à la réinvention de l'histoire. Le roman entre dans le cadre de la littérature historique écrite par des femmes telle que la définit B. Ciplijauskaitė grâce à son investigation de la condition féminine par le truchement de l'écriture, même si la route semble encore longue pour que la femme accède à la liberté d'expression. Le système narratif tend à reconstruire l'intériorité des personnages historiques fictionnalisés, mais ceux-ci n'en gardent pas moins une grande part de mystère. La narration subjective de l'Histoire favorise l'ambivalence de la représentation en fouillant la complexité de la réalité humaine. Elle ouvre le roman historique féminin postmoderne à une pluralité de sens dans son exploration des marges.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

EPREUVE DE THEME

Rapport établi par Carine DISERVI et Pascal GOSSET

1. Sujet

Et maintenant elle guettait par le hublot l'apparition des Baléares qui lui offraient la promesse d'une consolation prochaine, celle du retour dans la douceur d'un pays natal qui ne l'aurait pas vue naître, et son cœur se mettait à battre plus fort jusqu'à ce qu'elle aperçoive la ligne grise des côtes africaines et sache qu'elle était de retour chez elle. Car c'était en France qu'elle se sentait maintenant en exil, comme si le fait de ne plus respirer quotidiennement le même air que ses compatriotes lui avait rendu leurs préoccupations incompréhensibles et vains les propos qu'ils lui tenaient, une mystérieuse frontière invisible avait été tracée autour de son corps, une frontière de verre transparent qu'elle n'avait ni le pouvoir ni le désir de franchir. Il lui fallait faire des efforts harassants pour suivre la conversation la plus banale, et malgré ses efforts, elle n'y parvenait pas, elle devait constamment demander à ses interlocuteurs de répéter ce qu'ils venaient de dire, à moins qu'elle ne renonce à leur répondre pour se retirer dans le silence de sa frontière invisible, et l'homme qui bientôt ne partagerait plus sa vie en était constamment blessé, il lui faisait des reproches dont elle ne se défendait même plus car elle avait renoncé à lutter contre sa propre froideur, contre la désinvolture et l'injustice qui s'étaient installées dans son mauvais cœur. Ce n'était qu'en arrivant à l'aéroport d'Alger, puis dans les locaux de l'université, et plus encore à Annaba, qu'elle renouait avec la bonté. Elle supportait joyeusement l'attente interminable aux guichets de la police des frontières, les embouteillages et les décharges à ciel ouvert, les coupures d'eau, les contrôles d'identité aux barrages et la laideur stalinienne du grand hôtel d'Etat dans lequel était logée toute l'équipe, à Annaba, avec ses chambres délabrées donnant sur des couloirs déserts, lui semblait presque émouvante. Elle ne se plaignait de rien, son acquiescement était total car chaque monde est comme un homme, il forme un tout dans lequel il est impossible de puiser à sa guise, et c'est comme un tout qu'il faut le rejeter ou l'accepter, les feuilles et le fruit, la paille et le blé, la bassesse et la grâce.

Jérôme Ferrari, *Le sermon sur la chute de Rome*, 2012

2. Traduction proposée

Y ahora acechaba por la ventanilla la aparición de las Baleares que le ofrecían la promesa de un consuelo próximo, el de la vuelta a la dulzura de un país natal que no la hubiera visto nacer, y su corazón se ponía a latir más fuerte hasta que divisara la línea gris de las costas africanas y supiera que había vuelto a casa. Ya que era en Francia donde ahora se sentía en exilio, como si el no respirar ya a diario el mismo aire que sus compatriotas le hubiera hecho incomprendibles sus preocupaciones y vanas las frases que le decían, una misteriosa frontera invisible había sido trazada alrededor de su cuerpo, una frontera de vidrio transparente que no tenía ni el poder ni el deseo de cruzar. Necesitaba hacer esfuerzos agotadores para seguir la conversación más banal, y a pesar de sus esfuerzos, no lo conseguía, tenía que pedirles constantemente a sus interlocutores que repitieran lo que acababan de decir, a no ser que renunciara a contestarles para retirarse en el silencio de su frontera invisible, y el hombre que pronto ya no compartiría su vida se



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

sentía constantemente ofendido por ello, le hacía reproches contra los cuales ella ya ni siquiera protestaba ya que había renunciado a luchar contra su propia frialdad, contra la desenvoltura y la injusticia que se habían instalado en su corazón malvado. Solo era al llegar al aeropuerto de Argel, luego a los locales de la universidad, y aún más a Annaba cuando se reconciliaba con la bondad. Aguantaba alegremente la espera interminable en las ventanillas de la policía de las fronteras, los atascos y los vertederos al aire libre, los cortes de agua, los controles de identidad en los retenes y la fealdad estaliniana del gran hotel de Estado en el que estaba alojado todo el equipo en Annaba, con sus habitaciones destartaladas que daban a pasillos desiertos, casi le parecía conmovedora. No se quejaba de nada, su aquiescencia era total ya que cada mundo es como un hombre, forma un todo en el que resulta imposible ir a buscar a su antojo, y es como un todo como hay que rechazarlo o aceptarlo, las hojas y el fruto, la paja y el trigo, la bajeza y la gracia.

3. Attentes de l'épreuve et conseils de méthode

Les rapports précédents, notamment celui de la session 2015, ont précisé les conseils de méthode permettant de préparer au mieux l'épreuve de thème. Nous recommandons aux futurs candidats d'en prendre connaissance ; ils leur seront utiles à se préparer minutieusement à cette épreuve qui constitue une étape importante du concours de l'agrégation interne.

Bien que s'adressant à un public d'enseignants confirmés, le thème n'en demeure pas moins, en effet, un exercice précis et exigeant que seul un entraînement régulier et assidu à partir d'une variété de supports et de registres permettra de parfaitement maîtriser. L'épreuve permet au jury d'évaluer non seulement la solidité du bagage linguistique du candidat et sa pratique authentique de la langue mais aussi et surtout sa capacité à parfaitement appréhender les difficultés du passage d'une langue à l'autre, difficultés que celui-ci rencontre par ailleurs chaque jour dans sa pratique d'enseignement.

L'épreuve de thème suppose donc dans un premier temps – faut-il le rappeler- une lecture attentive du texte source dont on analysera minutieusement l'époque, le registre, les champs lexicaux mais aussi tout ce qui a trait au schéma narratif et diégétique, particulièrement la situation d'énonciation. On ne le répétera jamais assez : traduire, c'est d'abord comprendre.

Dans un second temps, il conviendra de procéder à un repérage minutieux des structures syntaxiques susceptibles de poser problème et qui exigent, répétons-le, au-delà d'une solide maîtrise de l'usage de la langue par le candidat, une connaissance irréprochable de la norme académique, que l'on est en droit d'attendre de tout enseignant et dont il aura par ailleurs à justifier l'emploi dans la seconde partie de l'épreuve, celle portant sur les choix de traduction. C'était en particulier le cas ici pour la construction de la voix passive.

Rappelons enfin combien cet exercice exige de rigueur sur tous les plans de la traduction. Il en va ainsi tout particulièrement du choix des temps verbaux, tant dans la reproduction des temps du texte-source – comment accepter, par exemple, que l'imparfait se transforme en passé composé ? - que dans la construction de la syntaxe espagnole et le parfait respect de la concordance des temps. Le candidat ne devra pas attendre davantage d'indulgence face aux stratégies d'évitement que sont broderie, périphrase ou réécriture pour palier une difficulté de traduction : l'exercice exige une fidélité rigoureuse au texte source, une maîtrise de la langue espagnole dans sa précision lexicale et la richesse des nuances sur lesquelles les deux langues doivent se rencontrer.

La section 5 de ce rapport indique les ouvrages de références qu'il est recommandé de connaître et de consulter régulièrement dans le cadre d'une préparation rigoureuse qui, si elle est suivie scrupuleusement, assurera les candidats, à n'en pas douter, d'une solide chance de réussite au concours. Le jury a eu, une fois de plus, la satisfaction de lire, lors de cette session 2016 de l'agrégation interne, de très bonnes copies qui auguraient très favorablement d'un succès *in fine*.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

4. Difficultés linguistiques présentées par le texte

Ce texte, extrait d'un roman contemporain, qui a reçu le prix Goncourt en 2012, pouvait sembler de prime abord plus aisé à traduire que certains textes proposés lors de sessions précédentes. Il n'en exigeait pas moins de rigueur dans la lecture et de précision dans les choix lexicaux et syntaxiques.

Une traduction erronée de « hublot » parfois traduite par « *la ventanilla del barco* » révélait, par exemple, une lecture bien trop rapide, contredite par la mention de l'aéroport d'Alger dans la suite du texte. De même les contresens parfois rencontrés sur le terme de « propos » ou des calques de traduction très malvenus sur l'expression « tenir des propos » - qui pouvaient parfois aboutir à de complets contresens, voire non-sens, si l'on choisissait le verbe « *tener* » - relevaient d'un manque de réflexion préalable sur le sens de la phrase en français. Il fallait de même réfléchir au terme de « guichet » dans l'emploi précis exigé par le texte et ne pas recourir à un automatisme de traduction par l'emploi de « *taquilla* » qui s'appliquera au guichet d'une salle de spectacle mais était tout à fait impropre ici pour désigner les guichets de la police des frontières.

Le jury a également constaté chez certains candidats des difficultés à traduire des termes aussi courants que « douceur », « natal », « désinvolture », « coupure » ou « barrage ». S'attacher à acquérir un bagage lexical ample et varié, au-delà de la seule pratique professionnelle de la salle de classe, doit être, rappelons-le, un des premiers objectifs du candidat à l'agrégation.

Signalons enfin des lacunes et approximations très surprenantes concernant la traduction d'« Alger » et qui relevaient autant du lexique que de la culture générale, plus particulièrement de la géographie de l'aire méditerranéenne : on ne peut en effet confondre l'Algérie, « *Argelia* », et sa capitale, « *Argel* ». De même les recours à « *comunista* » ou « *soviético* » offraient, certes, une solution immédiate mais bien trop approximative pour traduire le terme de « stalinien ».

Ce texte comportait, par ailleurs, quelques difficultés de grammaire aisément prévisibles et dont les règles doivent être parfaitement maîtrisées par tout candidat familiarisé à l'exercice.

- **La traduction de la forme passive** dans les deux séquences « une mystérieuse frontière avait été tracée » et « la laideur stalinienne du grand hôtel d'Etat dans lequel était logée toute l'équipe » permettait de faire la distinction entre la forme opérative exprimée en espagnol par l'emploi de l'auxiliaire « *ser* » et la forme résultative, exprimée par l'auxiliaire « *estar* ». Le rapport de l'épreuve de choix de traduction explicite les attentes du jury sur ces différentes constructions qui représentent un point canonique de la grammaire espagnole.

- **La tournure de mise en relief** était également présente dans ce texte à trois reprises, chacune proposant une fonction grammaticale différente de l'élément mis en relief, impliquant le choix du pronom relatif correspondant. « Car c'était en France qu'elle se sentait maintenant en exil », mettant en relief un complément de lieu exigeait le choix du relatif « *donde* ». La séquence « C'est comme un tout qu'il faut le rejeter ou l'accepter » exigeait, elle, de traduire le relatif français par « *como* ». La troisième occurrence était plus complexe du fait de l'énumération d'éléments mis en relief : « Ce n'était qu'en arrivant à l'aéroport d'Alger, puis dans les locaux de l'université, et plus encore à Annaba, qu'elle renouait avec la bonté ». Plusieurs solutions étaient ici acceptables,



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

selon la traduction choisie par le candidat, dès lors qu'elles respectaient une cohérence rigoureuse. Si l'on considérait que les trois syntagmes « à l'aéroport d'Alger », « dans les locaux de l'université » et « à Annaba » étaient trois compléments de lieu gouvernés par le même verbe « arriver » mis en facteur, la traduction du relatif ne pouvait être que « *donde* ». Mais on pouvait aussi considérer que l'énumération combinait un complément de temps, « en arrivant à l'aéroport d'Alger », et deux compléments de lieu, ce qui exigeait dans ce cas l'emploi d'un double relatif « *cuando y donde* ».

- **La subordonnée complétive au subjonctif** était nécessaire à la traduction de la séquence « elle devait constamment demander à ses interlocuteurs de répéter ce qu'ils venaient de dire », en respectant la concordance des temps exigée par l'imparfait de l'indicatif du verbe principal. Le jury a été surpris de constater des confusions entre les emplois de « *pedir* » et « *preguntar* », confusion contre laquelle tout professeur est amené à mettre en garde ses propres élèves et dont il devrait *a fortiori* se garder lui-même.

- Il était tout aussi inadmissible de constater des erreurs sur **la construction du superlatif** dans la séquence : « Il lui fallait faire des efforts harassants pour suivre la conversation la plus banale ».

- Cet extrait proposait aussi **la traduction des pronoms « y » et « en »**, notamment dans la séquence « et l'homme qui bientôt ne partagerait plus sa vie en était constamment blessé ». Si certains cas d'emplois de ces pronoms en français, notamment le pronom partitif, peuvent rendre superflue leur traduction en espagnol, il est d'autres cas où le pronom complément ne peut être éliminé et où son absence constituera une omission. C'était le cas dans la séquence précitée où la traduction du pronom causal était indispensable : « se sentía ofendido por ello ». Il en était de même pour la séquence « et malgré ses efforts, elle n'y parvenait pas » qui exigeait l'emploi du pronom COD « *no lo* lograba ».

- **La traduction du participe présent français** était une autre des règles canoniques dont cet extrait permettait de vérifier la maîtrise dans la séquence « ...avec ses chambres délabrées donnant sur des couloirs déserts ». Rappelons que le gérondif espagnol ne peut assumer la fonction d'adjectif verbal que dans un seul cas particulier : si le verbe exprime une action dynamique et que l'adjectif verbal détermine le COD d'un verbe de perception active (« *vi a los niños jugando en la calle* »). Partout ailleurs, et également dans ce cas, l'espagnol aura recours à une subordonnée relative. Elle était exigée par conséquent dans le cas proposé ici : « *sus habitaciones destartaladas que daban a pasillos desiertos* ».

- Le candidat était amené également à réfléchir à **l'emploi du pronom personnel sujet** qui n'est nécessaire en espagnol que pour marquer une forme d'insistance sur le sujet du verbe ou pour *désambigüiser* une personne verbale. Il était absolument nécessaire ici dans la séquence « Il lui faisait des reproches dont elle ne se défendait même plus » pour indiquer le changement de sujet du second verbe de la phrase (le premier - l'homme- étant explicité par la phrase précédente) : « *le hacía reproches contra los que ella ya ni siquiera se defendía* ». Ailleurs, l'emploi du pronom personnel sujet dépourvu d'ambiguïté était une redondance non exigée par le texte source et considérée par conséquent comme un ajout inutile.

- Attirons enfin l'attention des candidats sur **l'importance de la rigueur et de la cohérence des choix de traductions** dans l'ensemble de la copie. Rappelons que traduire c'est aussi choisir et se tenir à ses choix.

L'emploi d'une même conjonction de coordination « car » dans différents passages du texte (« car elle avait renoncé... » ; « car chaque monde est comme un homme... ») créait un effet de symétrie qu'il était nécessaire de restituer dans la traduction.

Plus importante encore, la cohérence du choix des modes dans la séquence « ...jusqu'à ce qu'elle aperçoive la ligne grise des côtes africaines et sache qu'elle était de retour chez elle ». Le jury a accepté le choix du mode subjonctif (« *hasta que divisara / y supiera...* ») ou du mode indicatif (« *hasta que divisó/ y supo...* ») après la conjonction « hasta que », selon le degré de réalisation



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

de l'action envisagée par le verbe. Encore fallait-il rester cohérent dans l'ensemble du segment et ne pas introduire de rupture de construction par manque de rigueur. Espérons que ces quelques conseils, complétés par la lecture des rapports des épreuves de version et de choix de traduction, permettront aux futurs candidats de mieux cadrer la préparation de cette épreuve fondamentale dans la réussite au concours.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

ÉPREUVE DE VERSION

Rapport établi par Nathalie BOISSIER et Brigitte DEL CASTILLO

Texte de la version

En el estricto código de mi tío, cada presa muere de su propia muerte, con un ritual tan preciso que roza lo religioso: al fin y al cabo ni él, ni mi padre, ni mi abuelo, ninguno de los hombres de esta casa tuvo otra religión que el sometimiento a los códigos que les imponía la naturaleza, o les dictaba la profesión (quizá más que en la mayoría de las profesiones, la carpintería es prolongación de la naturaleza: un hombre se adentra en el bosque armado con un hacha, y con ayuda de sus manos y su instrumental transforma naturaleza en civilizado bien de uso), guardaban esos otros códigos que añoraban en la vida civil (los que anunciaron viejos libros rusos), a los que aspiraron, y en cuya tempestad se ahogaron. De los códigos de la naturaleza, llegaron a aprender los rudimentos. Las aspiraciones a una armónica vida en común y a la justicia se las cortó la guerra. Al abuelo, unos cuantos disparos ante una tapia a las afueras de Olba (fue un solo tiro, Esteban, en la nuca, por qué iban a gastar inútilmente munición, apareció tirado a la mañana siguiente con otros cinco junto a la tapia del cementerio, en esa parte en la que el cementerio limita con las rocas de la montaña, un zumbido de avispas anunciaba la presencia del cuerpo aquella mañana primaveral, tenía en la nuca la quemadura del disparo). A mi padre se le quedaron congeladas en su año y pico de guerra y en los tres de cárcel y en la marginación que lo acosó desde entonces. Suficiente tiempo para corromperlas, para pudrir las. Como el pescado, como los cuerpos, las ilusiones mueren y apestan después de muertas y emponzoñan el entorno. Mi tío apenas había entrado en la adolescencia, dos ojos que miraban espantados y por los que se le metió la sombría colección de imágenes. No se quejó nunca del aislamiento mi padre: tenía demasiado orgullo. Ni pensó que había renunciado a sus aspiraciones [...] pero nos responsabilizó de sus límites. Aspiraciones descompuestas, fermentadas, también en ellas sospechas de pudrición: la justicia más como castigo que como bálsamo. Fingía mantenerse por encima de todo, agazapado a la espera de que pasaran los tiempos difíciles como si su propia vida se mantuviera en suspenso, y el esfuerzo por creérselo era el fluido que lo alimentaba fortaleciéndolo para que lo de fuera no le quebrase. Eso creía él.

Proposition de traduction

Dans le code strict de mon oncle, chaque proie meurt de sa propre mort, selon un rituel si précis qu'il frôle le religieux : en fin de compte, ni lui, ni mon père, ni mon grand-père, aucun des hommes de cette maison n'eut d'autre religion que la soumission aux codes que leur imposait la nature, ou que leur dictait leur profession (peut-être plus que dans la plupart des professions, la menuiserie est prolongement de la nature : un homme pénètre dans la forêt armé d'une hache et, à l'aide de ses mains et de son matériel, il transforme la nature en bien de consommation civilisé), ils obéissaient à ces autres codes qui leur manquaient dans la vie civile, ceux qu'avaient annoncés



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

de vieux livres russes, auxquels ils aspirèrent et dans la tourmente desquels il se noyèrent. Des codes de la nature, ils étaient parvenus à en apprendre les rudiments. Quant à leurs aspirations à une harmonieuse vie collective et à la justice, elles furent fauchées par la guerre. Celles de mon grand-père par quelques coups de feu devant un mur aux abords d'Olba (il n'y eut qu'un seul tir, Esteban, dans la nuque, pourquoi allaient-ils gaspiller inutilement des munitions. On le trouva abandonné le lendemain matin avec cinq autres près du mur du cimetière, dans cette partie du cimetière qui jouxte les rochers de la montagne, un bourdonnement de guêpes annonçait la présence du corps en ce matin de printemps, il avait sur la nuque la brûlure du coup de feu). Celles de mon père se figèrent pendant son année et quelques de guerre et ses trois années de prison et la mise à l'écart qui le poursuivit depuis lors. Suffisamment de temps pour les corrompre, pour les pourrir. Comme le poisson, comme les corps, les illusions meurent et empestent une fois mortes, et elles empoisonnent les alentours. Mon oncle était à peine entré dans l'adolescence, deux yeux qui regardaient avec effroi et par lesquels s'introduisit en lui la sinistre collection d'images. Mon père ne se plaignit jamais de l'isolement : il avait trop d'orgueil. Il ne pensa pas non plus qu'il avait renoncé à ses aspirations, mais il nous rendit responsables de leurs limites. Des aspirations décomposées, fermentées, elles aussi soupçonnées de pourriture : la justice comme punition plus que comme réconfort. Il faisait semblant de rester au-dessus de tout, tapi dans l'attente que passent les mauvais jours comme si sa propre vie restait en suspens, et l'effort qu'il faisait pour s'en convaincre était le fluide qui le nourrissait en le rendant plus fort pour que ce qui se passait dehors ne le brise pas. Voilà ce qu'il croyait.

1) Commentaire d'ensemble

Extraite de *En la orilla*, son dernier roman, la version de l'Agrégation interne 2016 a voulu rendre un dernier hommage à l'écrivain espagnol Rafael CHIRBES, mort brutalement en 2015. L'œuvre, récompensée par de nombreux prix, a souvent été présentée par la critique espagnole et internationale comme un tableau impitoyable de la crise économique et intellectuelle de l'Espagne actuelle. Comme on peut le voir dans le texte proposé, l'intérêt du roman se trouve aussi dans une écriture dans laquelle différentes voix se mêlent à celle du personnage-narrateur, Esteban, allant du monologue au style indirect libre dans un phrasé haché dont la ponctuation suit les méandres de souvenirs obsessionnels qui mélangent dans un seul discours différentes époques et différents personnages.

Compte tenu de ces caractéristiques, cette année encore, il semble nécessaire de recommander aux candidats de ne jamais négliger la première étape indispensable de l'exercice de la version : une ou plusieurs lectures attentives du texte, sans avoir d'autre objectif que d'en saisir le sens et la teneur. Cela permet d'éviter ensuite des contre-sens lourds de conséquence.

Ainsi, un **examen consciencieux de la situation d'énonciation** (un narrateur qui parle de son oncle et évoque les conséquences de la guerre sur sa famille : la mort de son grand-père, les désillusions de son père et l'adolescence de son oncle marquée par des images effroyables) et un repérage élémentaire des marqueurs typographiques comme les parenthèses ou les virgules dans le segment « *fue un solo tiro... disparo* » permettait de comprendre qu'il s'agissait de l'irruption dans le récit d'un fragment de discours indirect libre adressé à un « Esteban » qui ne pouvait en aucun cas être le grand-père du narrateur. Nous rappelons par ailleurs que les noms propres NE DOIVENT PAS être traduits sauf dans certains cas, rappelés dans le rapport précédent.

La lecture de l'ensemble du texte devait en outre amener le candidat à s'interroger sur **le choix des temps à utiliser** dans sa traduction. L'essentiel du fragment relevait d'un retour sur des



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

événements passés utilisant les temps classiques du récit que sont l'imparfait et le passé simple, avec quelques occurrences de présents (« *cada presa muere de su propia muerte* », « *la carpintería es prolongación...* ») et de plus-que-parfaits (« *Mi tío apenas había entrado...* », « *Ni pensó que había renunciado* ») qui marquaient explicitement une antériorité des faits relatés par rapport au passé simple. Nous rappelons que le passé simple, en français comme en espagnol, sert à évoquer des éléments passés que l'on ancre dans un passé révolu. Le français tend à remplacer le passé simple par le passé composé dans le langage courant et cantonne l'usage du passé simple à la langue littéraire, et c'était bien le cas ici ! C'est par conséquent l'emploi de ce dernier qui s'imposait et l'utilisation du passé composé a été sanctionnée sauf dans la parenthèse (« *fue un solo tiro...* »), qui reproduit une situation de discours (avec l'apostrophe) et d'oralité. En revanche, dans le fragment (« *los que anunciaron viejos libros rusos* »), la parenthèse intervenait dans le récit au passé pour apporter une précision, et renvoyait à une action antérieure à celle indiquée par les imparfaits « *guardaban* » et « *añoraban* », le passé simple pouvait donc être traduit par un plus-que-parfait.

En ce qui concerne la traduction en général, si le jury a su apprécier la richesse et la précision syntaxiques et lexicales de certaines copies, il a été désagréablement surpris par le nombre d'hispanismes, de constructions hasardeuses calquées sur l'espagnol mais incorrectes en français, de formes verbales relevant du barbarisme de conjugaison et de phrases incohérentes difficilement acceptables à l'agrégation. Il semble donc nécessaire, une fois de plus, de rappeler aux candidats la nécessité de travailler aussi bien la langue source que la langue cible en lisant pendant toute leur préparation et de façon régulière des auteurs espagnols et français. Enfin, le jour du concours, il convient de relire sa copie afin d'éviter des erreurs grossières comme les fautes d'accord et d'orthographe.

Nous rappelons par ailleurs, comme l'a déjà indiqué le rapport de la session 2015 –dont la lecture est loin d'être superflue dans une préparation sérieuse– qu'il convient de respecter certaines règles :

- la copie doit être présentée de façon à ne pas obliger le correcteur à déchiffrer, deviner, conjecturer ce que le candidat a voulu écrire.

- Si la qualité d'une version passe par la capacité du candidat à proposer une traduction du texte dans une langue correcte et élégante, il est néanmoins fort déconseillé de prendre trop de liberté et de se livrer à une réécriture qui laisse souvent penser à une tactique d'évitement.

- Lorsqu'un mot apparaît à plusieurs reprises dans un texte, comme c'est le cas ici pour « *profesión* », « *código* », « *aspiraciones* », ou encore « *disparo* », le choix de traduction doit être respecté pour les différentes occurrences.

- Le traducteur se doit de respecter la présentation du texte en éventuels paragraphes ainsi que l'ordre des mots et ce, même quand il s'agit de tournures propres à la langue source, dès lors qu'il existe des solutions simples dans la langue cible. La position initiale des compléments dans « *De los códigos de la naturaleza...* », « *Las aspiraciones a una harmónica vida...* » ; « *eso creía él* » ou la postposition du sujet dans « *No se quejó nunca del aislamiento mi padre...* », qui les mettent en relief, sont rendus possibles par la souplesse syntaxique qui caractérise la langue espagnole. Le français est moins souple mais dispose d'outils qui permettent de créer la modalité emphatique recherchée : la dislocation (ou détachement) et l'extraction (ou clivage). Il était donc parfaitement possible de traduire ces segments par :

→ « Des codes de la nature, ils parvinrent à en apprendre les rudiments » (dislocation à gauche) ; la norme exige que la rupture soit marquée par une virgule et la reconstruction



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

thématique de la phrase assurée par le pronom correspondant (ici, « en »). L'absence de celui-ci suppose une perturbation de l'ordre attendu que le jury a cependant admis comme figure de style, en l'occurrence une hyperbate, qui n'entraîne pas en contradiction avec la teneur du texte.

→ « Il ne se plaint jamais de l'isolement, mon père » (dislocation à droite du sujet). Concernant ce segment, le jury a eu la très désagréable surprise de constater que certains candidats, faute d'effectuer une analyse syntaxique élémentaire, ont cru bon de transformer « mi padre » en complément du nom « *aislamiento* » (« l'isolement de mon père »), commettant ainsi un gros contresens sur le sujet (devenu de ce fait « *mi tío* ») que le jury a eu la magnanimité de ne pas sanctionner pour les phrases suivantes, qui évoquent les « aspirations décomposées » du père et non de l'oncle.

→ « Quant à leurs aspirations à une vie harmonieuse ... » et « Voilà ce qu'il croyait » (extractions accompagnées de tournures figées).

2) Commentaires sur la traduction de la session 2016

➤ Le texte ne présentait pas de difficultés lexicales importantes, et nous ne pouvons qu'insister sur la nécessité pour les candidats **d'utiliser leur bon sens** pour traduire.

- Ainsi, dans la première phrase de la version, le segment « *cualquier presa muere de su propia muerte* » ne pouvait être traduit autrement, compte tenu du contexte, que par « chaque proie meurt de sa propre mort », la traduction par « chaque prisonnière » étant un contresens et le choix de « meurt de sa belle mort » un faux-sens puisque l'idée suggérée par le narrateur est que dans la philosophie caractéristique des hommes de sa famille, l'humain n'intervient que très peu dans le déroulement naturel de la vie et de la mort, selon « les codes que leur imposait la nature ».

- Le substantif « *instrumental* » (formé à partir de « *instrumento* » et du suffixe *-al*) indiquant le regroupement, pouvait être traduit par des termes simples renvoyant à un ensemble comme « son matériel » ou « son outillage », ou des pluriels comme « ses instruments » ou « ses outils ».

- Pour ce qui est du segment « *guardaban esos otros códigos* », le jury a admis différentes possibilités pour traduire le verbe « *guardar* » comme « observer », « suivre », « respecter » mais a sanctionné le verbe « ranger » comme contresens. Par ailleurs, dans cette même phrase, le verbe « *ahogarse* » semble avoir éveillé l'imagination de nombreux candidats alors que, uni au mot « *tempestad* », la traduction la plus naturelle était la plus simple, « se noyer » et non « sombrer » ou « périr » qui ont été considérés comme inexacts.

- Un peu plus loin dans le texte, lorsque le narrateur évoque l'exécution de son grand-père, l'expression « *a las afueras de Olba* » offrait plusieurs possibilités de traduction comme « les abords », « les environs », « les alentours », ou même « à la sortie de ». En revanche, le mot « banlieue », qui évoque un environnement urbanisé, n'était évidemment pas acceptable. Quant au segment « *por qué iban a gastar inútilmente munición* » si le verbe « *gastar* » veut, bien évidemment, dire, dans un autre contexte, « dépenser », on attend d'un candidat à l'agrégation qu'il soit capable d'éviter le contresens et de penser à d'autres acceptions plus appropriées comme « gaspiller » ou « gâcher » des munitions (l'absence d'article devant le singulier « *munición* » indiquant ici l'idée d'une pluralité indéfinie qui ne pouvait en français qu'être rendue par un pluriel).

- En ce qui concerne le verbe « *acosar* », dans le segment « *la marginación que lo acosó desde entonces* », là non plus le choix de « harceler », « traquer », « persécuter », « pourchasser », qui sont les premières propositions que l'on trouve dans un dictionnaire, n'était pas recevable et



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

certaines candidats auraient dû tenir compte du sens du texte afin d'opter, par exemple, pour « accabler », « ne laisser aucun répit » ou « poursuivre ».

• Pour ce qui est du segment « *Suficiente tiempo....y emponzoñan el entorno* », compte tenu de la variété de mots appartenant au même champ sémantique (« *corromperlas* », « *podrirlas* ») que l'on va retrouver quelques lignes plus loin avec « *aspiraciones descompuestas, fermentadas... pudrición* », il demandait aux candidats d'opérer des choix judicieux afin de ne pas avoir recours à la même traduction là où le texte-source proposait des termes différents. Le choix pouvait donc se porter sur « corrompre/altérer/putréfier/dénaturer/abîmer/gâter » pour « corrompre », à condition de ne pas reprendre certains d'entre eux pour « *podrir* » -que l'on pouvait aussi traduire par « les (faire) pourrir » ou « les (faire) se décomposer » - ou pour « *descompuestas* » et « *fermentadas* ». En ce qui concerne le verbe « *emponzoñar* » pour lequel le contexte pouvait orienter les candidats vers l'idée d'« empoisonner », « infecter », les propositions du type « intoxiquer », « polluer », « contaminer », « rendre toxique » ont été sanctionnées comme des faux-sens. Finalement, le mot « *entorno* » a lui aussi donné lieu à de nombreuses erreurs allant du non-sens (« le milieu ») au contresens (« l'entourage ») alors qu'un peu de discernement aurait dû guider les candidats vers une traduction comme « les alentours », « l'environnement » ou « l'atmosphère ».

Pour conclure cette partie consacrée au lexique, le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur le risque de proposer des calques lexicaux qui conduisent, au mieux, à des maladroites - comme pour « *limita con* » pour lequel le choix du verbe « jouxter » a été dûment gratifié d'un bonus- et au pire des non-sens -comme dans le cas de « *nos responsabilizó de sus límites* », le verbe « responsabiliser » en français n'ayant pas le sens, comme en espagnol de « tenir pour responsable ». Le jury a été, par ailleurs, étonné de voir que les tournures « *a la mañana siguiente* » ou « *en suspenso* » pouvaient présenter une difficulté alors qu'il les pensait soit élémentaires soit transparentes et s'est vu dans l'obligation de sanctionner des propositions du type « *au matin suivant* » ou, dans le deuxième exemple, « *sa vie était suspendue* » ou « *en suspension* » comme autant de calques ou de non-sens, inadmissibles à ce niveau.

➤ Comme l'indiquait déjà le rapport de l'Agrégation interne 2014-2015, « une traduction réfléchie et efficace demande la mobilisation des connaissances sur le fonctionnement linguistique des DEUX langues ».

Ainsi, la présence de l'article défini dans des segments comme « *en los tres de cárcel* », « *el esfuerzo por créerselo* » correspondait à la tendance de l'espagnol à utiliser ce déterminant quand la relation de possession est sans ambiguïté, ce que ne peut pas ignorer un candidat entraîné à l'exercice. Le français limitant cet emploi de l'article défini aux parties du corps, il fallait dans les cas mentionnés avoir recours à des adjectifs possessifs ou à des tournures indiquant un rapport de possession (« *l'effort qu'il faisait pour ...* »). Le segment « *tenía en la nuca la quemadura del disparo* » rentrait en revanche dans le cas cité plus haut et admettait l'article défini, sauf si l'on faisait le choix d'une structure plus impersonnelle (« on voyait ») qui obligeait à indiquer le rapport de possession (« on voyait sur sa nuque »). En ce qui concerne le segment « *Las aspiraciones... se las cortaron la guerra* », il devait faire l'objet d'une justification de choix de traduction et est donc traité dans la partie correspondante du présent rapport.

Dans le segment « *y en cuya tempestad se ahogaron* », il fallait identifier une troisième proposition subordonnée relative (après « *que añoraban en la vida civil* » et « *a los que aspiraron* ») venant qualifier l'antécédent « *esos otros códigos* ». Le relatif « *cuyo* » remplace cet antécédent dans la relative et est, comme toujours, complément du nom qui le suit (« *tempestad* »), avec lequel il s'accorde. Le groupe nominal ainsi formé étant, dans la



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

subordonnée, complément circonstanciel introduit par le pronom adverbial « *en* », l'utilisation du relatif « *dont* » était impossible en français, ce qui obligeait à passer par la combinaison « *de + lesquels* » contractée en « *desquels* ».

En ce qui concerne « *se le metió* », certains ont cru y voir, sans que rien dans le contexte n'invite à le faire, un sujet indéterminé, alors qu'il s'agissait simplement du verbe pronominal « *meterse* » dont le sujet « *la sombría colección de imágenes* » était postposé, et qui était associé au pronom COI « *le* » qui renvoyait à « *mi tío* » indiquant le destinataire de l'action, ce qui donnait « *en lui* ».

Enfin, rien ne pouvait justifier la traduction des trois subjonctifs imparfaits du texte - « *a la espera de que pasaran los tiempos difíciles* », « *como si su propia vida se mantuviera en suspenso* » et « *para que lo de fuera no le quebrase* » - par le subjonctif imparfait, celui-ci relevant, en français, d'une langue très soutenue qui ne se justifiait pas ici.

Nous terminerons ce propos en nous référant à la définition que proposait déjà en 2013 le rapport de la version de l'Agrégation interne : « La version est un exercice qui allie bonne compréhension de l'espagnol et juste utilisation des ressources de la langue française ». Nous concluons donc par quelques conseils que les candidats qui voudraient mettre toutes les chances de leur côté dans cette épreuve gagneraient à suivre : lors de leur année de préparation, afin d'acquérir les réflexes de traduction nécessaires et la richesse et la précision syntaxiques et lexicales requises par l'exercice, le candidat veillera à s'imposer une pratique régulière de la version qu'il devra accompagner par la fréquentation assidue de dictionnaires unilingues des deux langues (y compris de synonymes). Enfin, le jour de l'épreuve, il est incontournable de procéder à une lecture approfondie du texte à traduire afin de s'imprégner de son univers.

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE POUR L'ÉPREUVE DE TRADUCTION

• Manuels de thème et de version :

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

• Dictionnaires de langue espagnole :

- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 2001(22^a edición). Désigné ici sous l'abréviation DRAE. Consultation gratuite sur le site <http://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.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

• Dictionnaires de langue française :

- Émile LITTRÉ, *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Hachette, 1876 (1^{ère} 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*, Ed. Hachette, 1984.

• Grammaires et manuels de langue espagnole :

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

• Grammaires du français et autres ouvrages utiles :

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

• Linguistique et traduction :

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



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

EPREUVE DE JUSTIFICATION DES CHOIX DE TRADUCTION Rapports établis par María Jiménez (thème) et Philippe Reynès (Version)

1. THEME

Remarques générales

On ouvrira ce rapport par une évidence : une préparation efficace doit débuter par la lecture attentive des rapports des sessions précédentes et par la prise en compte des indications et des conseils qui y sont donnés. Celui de la session 2015 exposait très clairement les attentes du jury quant à la question des choix de traduction.

« Le jury attend un travail bien rédigé, argumenté et structuré en paragraphes aérés, dans une langue française correcte, illustrant une parfaite compréhension du fonctionnement des deux langues par rapport aux problèmes posés, ainsi qu'une capacité à exposer ces questions avec clarté et pédagogie, en se servant d'une terminologie adéquate. » [Rapport 2015, p.45]

Le jury regrette que l'entier (ou presque) des candidats ait fait si peu de cas de ces recommandations et invite instamment les futurs candidats à reconsidérer l'importance qu'ils accorderont à cette partie de l'épreuve de traduction, laquelle, dorénavant, comptera pour 30% de la note. Il va de soi que cette évolution risque de compromettre la chance d'une admissibilité pour ceux qui s'obstineraient encore à négliger cette question. Il convient donc qu'ils gardent pleinement à l'esprit que **la question des choix de traduction n'a rien de secondaire ni d'accessoire et qu'il faut s'y préparer sérieusement car, comme toute autre, elle requiert des connaissances solides, la maîtrise d'une terminologie spécifique et une méthode d'analyse.** Toutes choses qui manquaient cruellement dans la plupart des copies de cette session.

Y manquait aussi une présentation matérielle soignée. Ce manque de soin est inquiétant, car il traduit physiquement le désintérêt pour les faits langagiers de nombre de candidats et leur incapacité consécutive à mener une réflexion claire et organisée sur le fonctionnement des langues en jeu dans leur enseignement. Le chaos de la présentation, de fait, n'était bien souvent que le reflet du chaos de l'analyse. Il est inacceptable en outre pour des professeurs qui sanctionnent sans doute au quotidien et avec raison ceux qui parmi leurs élèves font montre d'une telle désinvolture.

Si le manque de temps ne saurait excuser ces négligences, le jury a conscience qu'il peut cependant les expliquer pour partie et c'est pourquoi il a décidé, là encore, d'apporter un changement pour la session prochaine en réduisant le nombre de questions posées. Il n'y en aura désormais qu'une qui s'appuiera soit sur le thème, soit sur la version.

Ces modifications (pourcentage de la note, nombre de questions) doivent permettre aux futurs candidats de composer dans de bonnes conditions, mais elles ne peuvent, à elles seules, éviter que ne se répètent les notes désastreuses obtenues lors de cette session. Pour ce faire, il faut que les candidats, de leur côté, prennent conscience que la question des choix de traduction :

- 1) Évalue une compétence essentielle de leur métier. L'on voit mal, en effet, comment un professeur peut remplir sa mission et enseigner la langue espagnole à un public d'élèves francophones, s'il n'est pas en mesure de dire précisément en quoi le français et l'espagnol s'écartent, s'il ne sait cerner les difficultés qui peuvent résulter de ces écarts pour ses



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

élèves et s'il ne peut en rendre raison en exposant simplement les caractéristiques de chacun de ces systèmes langagiers.

- 2) Qu'elle requiert certains outils et que, de même qu'il est impossible d'expliquer un texte ou de comprendre un tableau sans maîtriser certaines notions (narrateur, focalisation.../ composition, champ chromatique...), on ne peut analyser finement un mot, un syntagme ou une phrase si l'on ne possède qu'une connaissance floue des règles de syntaxe ou de ce que recouvre, par exemple, les notions de « sujet », de « complément », de « voix »...

Ces notions (les seules exigées) relèvent de la grammaire la plus traditionnelle et la plus élémentaire (elles sont censées être acquises à la fin de l'enseignement primaire) et les futurs candidats qui ne les maîtriseraient pas peuvent donc les acquérir en fréquentant de manière assidue des ouvrages aisément consultables (*à titre indicatif* : Wagner et Pinchon, *Grammaire du Français classique et moderne* ; Grevisse, *Le Bon usage...*/ Real Academia de la lengua española, *El esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, *Nueva gramática de la lengua española...*).

Au terme de la 1^{ère} partie de ce rapport, il apparaît nécessaire d'attirer aussi l'attention des candidats sur le fait que leur désintérêt pour la langue peut les desservir, et les dessert de fait, bien au-delà de la question de choix de traduction. Il les dessert en thème et en version, où une parfaite maîtrise des règles syntaxiques du français et de l'espagnol aurait permis à beaucoup d'éviter des solécismes (l'erreur la plus lourdement pénalisée en traduction) ; il les dessert aussi en composition, où une expression déficiente nuit à leur démonstration et il les dessert, enfin, lors des épreuves orales : en explication où, faute d'une solide connaissance du fonctionnement des mots, nombre de candidats se condamnent eux-mêmes à une paraphrase qui n'apporte rien au texte à expliquer, voire conduisent à des contresens ; en didactique, où bien des candidats proposent des objectifs linguistiques sans pertinence alors qu'il est dans les textes qui leur sont proposés des éléments qui, parce qu'ils éclairent ce qui y est dit, mériteraient commentaire (ex : les passés composés dans l'article de Santiago Roncagliolo, qui, par constitution, parce qu'ils posent dans le présent de locution un événement achevé, permettent à l'auteur de dresser le bilan, au moment où il parle, des outrages faits jusqu'ici à la nature).

Éléments de correction

Les segments soumis pour analyse étaient les suivants : *une mystérieuse frontière avait été tracée autour de son corps / du grand hôtel d'Etat dans lequel était logée toute l'équipe.*

Comme indiqué dans le rapport 2015, il convenait tout d'abord de les **identifier**, c'est-à-dire d'en faire l'**analyse grammaticale** en précisant :

- que ces séquences correspondaient toutes deux à des périphrases verbales,
- qu'elles étaient toutes deux construites de la même manière, à savoir : un auxiliaire (*être*) suivi du participe passé (*tracée/logée*).
- que ces deux périphrases correspondaient respectivement à l'expression de la voix passive du verbe *tracer* (3^{ème} personne du singulier du plus-que-parfait de l'indicatif) et du verbe *loger* (3^{ème} personne du singulier de l'imparfait de l'indicatif).

Pour compléter cette identification, il était bon de préciser en quelques mots le propre de cette voix qui se caractérise par le fait que, contrairement à la voix active, elle retient pour sujet grammatical du verbe non pas l'agent, mais le patient de l'événement, c'est-à-dire, en l'espèce, non ce qui *trace* ou *loge*, mais ce qui se trouve affecté par ces actions (*ce qui est tracé ; ce qui est logé*). De là, d'ailleurs, l'accord de ces participes qui reprennent les caractéristiques formelles (genre et nombre) des sujets grammaticaux auxquels ils se rapportent.

Cette première étape achevée, il convenait d'**explicitier clairement la difficulté que pose la traduction** de ces périphrases passives. Rien n'interdisait de l'exprimer simplement : alors que le français n'offre pour la construction de ces périphrases qu'un seul et unique auxiliaire, *être*, l'espagnol en offre deux, *ser* et *estar*. Cette divergence entre la langue française et la langue espagnole implique donc un choix pour qui veut passer de celle-là à celle-ci et ce choix, à son tour, implique non seulement que l'on connaisse les valeurs d'emploi de chacun des auxiliaires dans le système qui est le sien, mais que l'on sache aussi ce qui fonde ces valeurs. C'est à cet objectif, à cette **explicitation théorique**, que les candidats devaient s'atteler dans la partie suivante de leur réponse.

Le jury attendait d'eux qu'ils partent de la langue source et qu'ils précisent que cette périphrase passive peut, en français, évoquer deux situations distinctes : elle peut déclarer l'état du patient après que l'événement est achevé (passive d'état ou résultative) et elle peut aussi renvoyer à l'événement lui-même (passive d'action ou opérative) quel que soit le moment (présent, passé ou futur) de l'accomplissement de cet événement. Il convenait, bien entendu, que les candidats illustrent chacun de ces cas par des exemples et qu'ils montrent en quoi ces exemples étaient pertinents. Ceux qui sont ici proposés ne le sont qu'à titre indicatif.

- Cas 1 (passive résultative) : *L'aéroport est fermé depuis deux jours*, où la périphrase décrit l'état qui résulte de l'acte de « fermer ».
- Cas 2 (passive opérative) : *Le suspect a été arrêté ce matin à l'aube (par la police)*, où il est fait référence non pas à l'état du suspect mais à son arrestation même. Les candidats pouvaient mettre à profit ce second cas pour préciser que l'explicitation de l'agent (*la police* dans l'exemple proposé) n'a aucun caractère obligatoire.

Cet exposé sur le français devait être suivi d'un exposé similaire pour l'espagnol (langue cible). Le jury attendait que les candidats précisent que l'espagnol distingue pareillement ces deux périphrases, mais qu'il recourt à un auxiliaire distinct pour chacune, que les passives résultatives se forment avec l'auxiliaire *estar* et que les passives opératives se construisent avec l'auxiliaire *ser*. La reprise en espagnol des exemples donnés pour le français, *El aeropuerto está cerrado desde hace dos días* ; *El sospechoso ha sido arrestado esta mañana de madrugada (por la policía)*, était pédagogiquement intéressante. Elle permettait d'asseoir plus fermement la démonstration et, aspect non négligeable, de gagner du temps.

Au terme de cette partie, les candidats devaient **revenir aux séquences proposées et les analyser en s'appuyant sur leur exposé théorique**. Si celui-ci avait été bien mené, il devait permettre de rattacher la première périphrase (*une mystérieuse frontière avait été tracée autour de son corps*) aux passives opératives et la seconde (*dans lequel était logée toute l'équipe*) aux passives résultatives. Cela suffisait à **justifier** pleinement des traductions telles que celles-ci : *una misteriosa frontera había sido trazada alrededor de su cuerpo* et *en el que estaba hospedado todo el equipo*.

D'autres traductions étaient également possibles : *una misteriosa frontera se había trazado alrededor de su cuerpo/en el que se alojaba todo el equipo*. Les candidats pouvaient les mentionner à titre de variantes possibles. Ces variantes, lorsqu'elles étaient proposées à titre de traduction principale, ont souvent donné lieu à une justification indigente qui ne reposait le plus souvent que sur ce seul argument : « l'espagnol n'aime pas la voix passive ». Ce qui, bien évidemment, ne saurait suffire. Que l'on recourt fréquemment en espagnol à une forme pronominale pour déclarer la « passivité », que dans l'usage (oral et écrit), cette tournure se rencontre plus souvent que la tournure périphrastique, relève en effet du seul constat et n'explique en rien son fonctionnement. Pour la justifier, il convenait de préciser que si la forme pronominale peut entrer ici en concurrence avec la périphrase passive, c'est que le pronom complément atone nous contraint à concevoir le sujet grammatical comme le patient du procès (point commun avec la périphrase passive) et non plus seulement comme son agent.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Cette concurrence entre voix passive et forme pronominale, qui vaut aussi en français (*Ce médicament doit être pris à jeun le matin./Ce médicament doit se prendre à jeun le matin.* [exemple cité par Wagner et Pinchon]), n'autorise cependant pas à leur accorder une seule et même signification. La forme pronominale, en effet, dote le sujet grammatical d'une « activité », d'une « agentivité » que la périphrase lui refuse. Des énoncés tels que *Les enfants se réunissent dans le jardin* et *Les enfants sont réunis dans le jardin* ne peuvent, en effet, être considérés comme étant rigoureusement équivalents. Il en allait de même pour les séquences proposées : *en el que estaba alojado todo el equipo/en el que se alojaba todo el equipo* et *una misteriosa frontera había sido trazada/una misteriosa frontera se había trazado* ne se recouvraient pas entièrement. Les formes pronominales s'avéraient ici, de fait, moins « fidèles » au texte de départ.

En guise de conclusion à ce rapport, on se bornera à lister les points essentiels que les candidats doivent absolument garder à l'esprit pour réussir cette question des choix de traduction.

- Rigueur de la terminologie employée
- Maîtrise des notions convoquées au cours de l'explication
- Clarté de l'identification (l'analyse grammaticale) des éléments à analyser
- Explicitation de la problématique (la difficulté de traduction)
- Illustration de l'exposé théorique par des exemples pertinents et commentés
- Justification fondée de la traduction proposée

2. VERSION

I. L'énoncé du sujet de la session 2016 et les attentes du jury

L'épreuve de choix de traduction et de justification traductionnelle adossée à l'épreuve de version, présente cette année, comme en thème, un énoncé plus analytique que lors des sessions précédentes. Il ne s'agissait plus en effet de commenter dans son ensemble une ou deux séquences de longueur variable pouvant correspondre à une phrase (simple ou complexe) ou à une proposition (indépendante ou subordonnée) mais une série de séquences (quatre ici au total), plus courtes, correspondant à des groupes (ici groupes verbaux) illustrant concrètement dans ce texte, plusieurs usages d'un même mot-outil, *SE*, en discours.

Cette consigne de travail présentée sous forme de séquences brèves exigeait qu'on analyse d'abord correctement la nature de *SE* et que l'on en reconnaisse la ou les fonctions selon le contexte d'emploi de chaque occurrence. Elle obligeait le candidat, une fois la nature du mot reconnue et sa définition énoncée, à centrer son attention sur l'insertion de *SE* dans divers contextes syntaxiques circonscrits à des groupes verbaux et gravitant autour de formes verbales différant certes par leur temps (trois d'entre elles étaient au prétérit, une à l'infinitif) mais surtout par leur régime et leur construction (*cortar*, *crear(se)*, *quedar(se)*, *quejarse*).

Un tel dispositif de guidage, plus ciblé, est aussi destiné désormais à orienter les candidats, les invitant par là même à ne pas se disperser dans des considérations hors de propos, ou à ne pas se contenter d'une glose superficielle, 'impressionniste', à peine stylistique de leur propre traduction, fondée sur une interprétation subjective du fragment. Cette nouvelle présentation des énoncés doit les dissuader aussi de plaquer sur le texte des connaissances - telles des fiches de grammaire déjà toute prêtes – sans tenir compte justement du texte, de son enchaînement



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

discursif et donc du contexte d'apparition et d'emploi, au risque d'aboutir à des digressions ou à des hors-sujets.

C'est cette exigence de précision, à laquelle peu de candidats ont répondu et satisfait, qui explique sans doute les scores très bas, voire alarmants, qui ont été obtenus cette année pour cette sous-épreuve (tant en thème qu'en version), laquelle, rappelons-le, comptait tout de même pour un cinquième de la note finale, ce qui n'est déjà nullement négligeable.

Plusieurs cas de figures paradoxaux peuvent se présenter : de bonnes copies de traduction assorties de médiocres commentaires traductionnels ou au contraire des traductions médiocres suivies de bons commentaires de faits de langue et de choix de traduction.

Pourtant cette épreuve n'est pas nouvelle et l'on ne saurait trop conseiller une fois de plus aux candidats de consulter ce qui en est dit ne serait-ce que dans les précédents rapports qui sont accessibles en ligne et dans lesquels sont prodigués des conseils de méthode, présentés des exemples d'analyse et rappelés des points fondamentaux de grammaire.

Cette épreuve se fonde d'abord sur une bonne connaissance de la grammaire, à la fois espagnole mais aussi française et, dans la mesure du possible, sur celle des deux systèmes linguistiques « de leurs similitudes et de leurs divergences, seule garante de la clarté et de l'efficacité des explications susceptibles d'être données à des élèves sous forme simplifiée » (Rapport 2015). Les références ne manquent pas à ce sujet et l'on renverra les candidats aux quelques titres qui sont listés dans la bibliographie ci-dessous ainsi que dans celles des rapports déjà publiés auparavant. Il ne s'agit bien sûr pas d'avoir lu tous ces ouvrages mais d'en avoir consulté régulièrement quelques-uns et d'en avoir choisi un ou deux, l'un en français, l'autre en espagnol, comme manuels de référence. Les dictionnaires grammaticaux comme le *Diccionario panhispánico de dudas* (en ligne), le *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* de M. Seco, pour ce qui est de l'espagnol, et en français le *Dictionnaire des difficultés de la langue française* (Larousse, J. Hanse), *La grammaire aujourd'hui* (M. Arrivé, F. Gadet, F. Galmiche), ou même *Le dictionnaire des sciences du langage* de F. Neveu rendent, dans leur souci de synthèse, de grands services pour qui n'a pas le temps de se plonger dans la lecture d'un manuel de linguistique.

Car la linguistique, pourvue d'une terminologie plus abstraite, ne peut en aucun cas suppléer à un défaut de connaissances de base en analyse grammaticale et logique. Dire par exemple que *SE* est un 'morphème', *QUE* un 'subordonnant' ou un 'relateur' n'exonère pas un candidat à l'agrégation de préciser qu'il s'agit respectivement d'un pronom personnel réfléchi et d'une conjonction de subordination ou d'un pronom relatif selon les cas. Sinon, le terme englobant et abstrait sert d'écran de fumée camouflant l'ignorance du terme précis et de la dénomination exacte. Le jury n'est pas dupe de cette stratégie d'approximation pas plus qu'il ne l'est de schémas ou d'abréviations pseudo-scientifiques qui ne sont utiles dans une épreuve de ce type que s'ils sont pertinents et accompagnés d'une légende, d'un mode d'emploi. Il est vrai que la schématisation ou la symbologie peuvent aussi découler d'une mauvaise gestion de la durée globale de l'épreuve et donc d'un manque de temps pour bâtir et argumenter puis rédiger lisiblement et convenablement la question de choix de traduction. Par conséquent, ni style télégraphique ni envolée lyrique : cette question doit être clairement rédigée, structurée et argumentée dans un style sobre, juste, concis et précis grâce à l'utilisation et au choix de termes appropriés, univoques et non ambigus qui sont ceux d'un langage de spécialité, celui de la grammaire, éventuellement enrichi et complété, à condition qu'on le maîtrise, par celui de la linguistique ou des sciences du langage. Un certain nombre de copies, dans lesquelles la question de la justification traductionnelle a été escamotée, à peine ébauchée, ou parfois même délibérément ignorée, laissent à penser que des candidats ont été pris de court ou ont négligé de la préparer ou pire, qu'ils n'ont pas jugé bon de la traiter, perdant ainsi de précieux points, car, comme on le sait, dans un concours, chaque point est précieux.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Habités qu'ils sont à l'enseignement d'une langue vivante (*ELE*), bien des candidats croient connaître suffisamment la terminologie grammaticale française et espagnole enseignée dans le second degré pour se dispenser de la préparation à cette épreuve. La correction des copies de version a prouvé que cette connaissance peut être bien souvent approximative et illusoire, même en grammaire française, et être, de plus, faussée par une simplification routinière, dictée par les exigences du métier. Si l'on peut comprendre qu'un enseignant d'espagnol dise, en collège ou en lycée, qu'un pronom personnel atone est « collé » ou « attaché » à un verbe à l'infinitif, au gérondif ou à l'impératif, un jury de concours attend dans ce cas-là que ce même enseignant, candidat à l'agrégation, choisisse le terme plus précis pour décrire ce fait syntaxique, à savoir, l'enclise : voilà donc un exemple de terminologie grammaticale de base parmi d'autres que tout agrégatif doit connaître et qui d'ailleurs ne convoque, du moins dans ce cadre-ci, aucune théorie linguistique.

Il va enfin de soi qu'à la précision terminologique et à la clarté de l'argumentation doit s'ajouter la lisibilité de l'écriture et la correction d'une langue française soignée (orthographe, syntaxe, niveau de langue), qui est, rappelons-le, la langue de travail pour cette épreuve.

II. Rappels et conseil de méthode : les différentes phases du traitement de la question :

Les candidats trouveront maints conseils de méthode et de bibliographie dans les rapports précédents et, une fois encore, les correcteurs de cette session-ci les invitent à s'y reporter. Rappelons seulement les principales étapes de la marche à suivre, en insistant sur la nécessité de structurer son commentaire d'après ce que suggère et ce que demande l'énoncé :

II.1. La première étape consiste à analyser et à nommer ce qui est à commenter. Analyser signifie identifier, reconnaître la nature (c'est-à-dire la catégorie grammaticale, la classe ou partie du discours comme déterminant, nom ou substantif, pronom, adjectif, verbe, adverbe, préposition, conjonction, interjection) et la fonction (syntaxique : sujet, complément COD ou COI, circonstanciel de lieu, de temps, etc.).

Certes, les choses ne sont pas si simples : un possessif, un démonstratif, un indéfini peuvent être tantôt déterminants (dits traditionnellement 'adjectifs' comme dans : *esta / mi / alguna casa* ou 'pronoms' comme dans : *esta y no aquella ; la mía y no la tuya ; casa, no tengo ninguna*). Les mots peuvent transiter d'une catégorie à une autre (transfert ou glissement catégoriel portant les noms de recatégorisation, conversion, etc.) : c'est le cas d'un infinitif substantivé (*comer* -> *el comer*), d'un adjectif substantivé : *cómico* -> *el cómico/lo cómico*, etc.), d'un adverbe provenant d'un adjectif employé adverbialement (*hablar claro, hacerlo rápido*, etc.).

Sans cette première phase, dont on ne peut faire l'économie, le reste du commentaire risque d'être bâti sur des sables mouvants. Lorsque, comme c'était le cas cette année, les diverses occurrences renvoient à une catégorie commune (*SE* = pronom personnel réfléchi atone de troisième personne, etc. cf. *infra*), cette première définition générale pouvait servir de chapeau ou d'introduction au commentaire de chacune des séquences soulignées.

II.2. En deuxième lieu, il convient de dire en quoi consiste la difficulté traductionnelle dans le passage d'une langue A (langue de départ ou langue-source) à une langue B (langue d'arrivée ou langue-cible). Exemples-types : difficulté de substantivation de l'infinitif en français (possible pour *el poder, el saber*, etc. = « le pouvoir, le savoir », mais difficile voire impossible pour *el querer, el caminar, el dormir, el morir*, etc.) ou rareté de la substantivation d'un adjectif avec un article défini masculin ayant la valeur d'un 'article neutre' espagnol (possible pour *lo esencial, lo importante*, etc. = « l'essentiel », « l'important », mais impossible par exemple pour *lo feliz, lo tardío*, etc.), alors que l'espagnol ne rencontre aucune difficulté à substantiver un infinitif par le moyen d'un déterminant ou un adjectif par le biais de l'article dit « neutre ». « Il ne s'agit pas ici de poser »,



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

comme le dit très bien le rapport 2010, « une problématique de façon théorique et de la résoudre par un exposé abstrait, mais d'examiner le comportement de certains éléments linguistiques à l'intérieur d'un segment de texte et d'analyser les liens qu'ils entretiennent avec le cotexte immédiat et le contexte plus général du texte afin de reproduire au plus exact ces mêmes relations dans la traduction proposée. »

II.3. La conséquence de cette problématique traductionnelle est qu'il faut confronter (grammaire dite 'contrastive') les différences entre l'une et l'autre langue :

II.3.1. d'abord les différences normatives ou prescriptives d'usages c'est-à-dire de règles grammaticales ;

II.3.2. puis, dans la mesure du possible, les différences de fonctionnement qui sont plus descriptives et explicatives et sollicitent alors une réflexion plus linguistique adaptée au contexte du passage, sans pour autant verser dans une explication jargonnante aussi incomprise du candidat qu'incompréhensible pour le correcteur.

Il ne suffit pas de dire qu'il y a difficulté, mais d'analyser en quoi elle consiste « en mesurant l'écart de la solution proposée par rapport à un 'mot à mot' dans lequel les deux langues pourraient employer les mêmes parties du discours pour exprimer 'la même chose' » et « les structures à employer dans la langue-cible entraînent nécessairement une réorganisation de l'énoncé dans le texte d'arrivée. » (Rapport 2014)

II.4. Vient ensuite la phase de la traduction elle-même et enfin du choix traductionnel définitif. Soit la langue de départ n'offre qu'une solution et une seule dans la langue d'arrivée : en ce cas, il n'y a pas de choix ni d'alternative possible (*el que se lo diga él* = le fait qu'il le lui dise, (lui) ; « je te demande de venir me voir » = *te pido que vengas a verme* ou encore, comme dans le texte, *quejarse de* = « *se plaindre de* ».) Mais bien souvent la recherche d'équivalence aboutit à plusieurs variantes recevables et acceptables dans la langue d'arrivée : après les avoir mentionnées, il faudra justifier le choix final qu'on aura opéré et préféré dans la traduction elle-même (sachant que dans l'autre partie de l'épreuve, c'est-à-dire la traduction du texte entier, la variation n'est pas admise : traduire le texte c'est choisir une seule traduction et donc ne retenir qu'une solution).

Autre écueil à éviter enfin : celui qui consiste à n'envisager dans l'explication traductologique que des variantes et des équivalences lexicales (synonymie, parasynonymie, etc.) tout en délaissant l'aspect grammatical (nature et fonction).

III. Énoncé et exemple de traitement du sujet de la session 2016 :

III.1. Énoncé : Après avoir défini la nature du mot « se » dans les quatre occurrences du texte (« *se las cortó la guerra* » (ligne 9), « *se le quedaron congeladas* » (ligne 14), « *no se quejó nunca* » (ligne 18), « *creérselo* » (ligne 23), vous en analyserez la fonction et la valeur dans chacune d'entre elles et, à partir des différences de fonctionnement et d'usage dans les deux langues, vous justifierez à chaque fois la ou les traductions possibles.

III.2 Proposition de corrigé :

III.2.1. Identification (nature et fonction) du mot SE (2 points) :

SE est un mot grammatical ou mot-outil (ou encore morphème grammatical libre) qui fait partie de la série (ou paradigme) des pronoms personnels atones (ou clitiques) dont la place est située soit avant le verbe (proclitiques : exemple « *se las cortó la guerra* », « *se le quedaron*

congeladas », « *No se quejó nunca* ») soit après le verbe (enclitiques : « *creérselo* »). Tous les pronoms personnels atones remplissent en espagnol une fonction de complément à forme conjointe (*me, te, le(s), lo(s), la(s), se, nos, os*), à la différence des pronoms sujets (qui, eux, sont toniques : *yo, tú, él, nosotros, vosotros*) ainsi que des pronoms compléments prépositionnels : *para mi, ti, él, ella ellos, ellas, si, nosotros, vosotros*). Ils peuvent entrer dans la construction pronominale d'un verbe (*me lavo, me quejo, no me lo creo*).

SE, nommé traditionnellement pronom personnel réfléchi, sert à construire pronominalement les verbes à la troisième personne (du singulier ou du pluriel : *se lava(n), se pelean, se queja(n)*, etc.). L'effet de sens d'une telle construction peut être :

- réfléchi : *lavarse ; peinarse*, etc.
- réciproque : *pelearse* ;
- moyen (dite aussi médio-passif) : *desmayarse* ;
- aspectuel : *dormirse, morirse* ;
- etc.

Il occupe une place à part dans la série des pronoms personnels car il se charge de valeurs et de fonctions variées lorsqu'il remplace un pronom COI comme nous allons le voir dans ce texte ou encore lorsqu'il entre dans une tournure impersonnelle ('pasiva refleja' : *Se curan las heridas* / 'impersonal activa' : *Se cura a los enfermos*).

SE, en tant que pronom personnel dit réfléchi, existe bien dans la langue de départ du texte (l'espagnol) comme dans la langue d'arrivée (le français) : mais, malgré cette communauté de forme (du moins à l'écrit), leurs valeurs et leurs usages ne sont pas les mêmes, d'où des difficultés ou des blocages traductionnels parfois selon les contextes.

Comme on le voit, l'identification du mot ou de la séquence constitue une phase introductive primordiale à l'exposé théorique, durant laquelle *SE* devait être défini en tant que tel (nature et fonction en général), avant de passer à l'explication et à la justification de son emploi dans les différentes occurrences du texte. Si les erreurs catégorielles n'ont pas été rares (par exemple confusion entre pronom personnel et possessif dans la reconnaissance et la définition de *SE*), l'identification a souvent été menée de façon partielle et imparfaite. En effet, on ne pouvait se contenter ici de dire simplement qu'il s'agissait d'un pronom ni même d'un pronom personnel. Il fallait se montrer plus précis et plus complet dans la description de la nature et de la fonction pour obtenir le nombre maximal de points attribués à cette rubrique liminaire.

À la suite de cette introduction générale on peut entrer alors plus en détail dans le rappel de la norme grammaticale et dans l'explication théorique des quatre occurrences et la justification traductionnelle des quatre fragments.

III.2.2. Traitement des occurrences du texte :

• Occurrence n° 1 : « *se las cortó la guerra* » (ligne 9)

Cette première occurrence est constituée d'un verbe suivi de son sujet (sujet postposé inversé) et précédé de deux pronoms personnels *se las* en position proclitique. Le second de ces pronoms personnels est un pronom COD féminin pluriel anaphorique reprenant le mot *Las aspiraciones* placé en début de phrase (« *Las aspiraciones a una armónica vida, se las cortó la guerra* »). Le premier pronom, *SE*, offre un emploi du pronom réfléchi propre à l'espagnol car, dans ce contexte, *SE* n'a ni une valeur réfléchie, ni réciproque, ni moyenne, etc. mais remplit la fonction d'un COI. Il renvoie à « *a mi padre, mi tío, mi abuelo* » ou à « *los hombres de esta casa* » et sert à préciser que les aspirations dont il s'agit sont bien les leurs.

Intervient alors le rappel de la norme : le remplacement de *le* par *se* est obligatoire dans la combinaison des pronoms COI + COD de troisième personne. Impossible donc de construire « **le las* » : *SE* est dans ce cas ce que l'on appelle aussi variante combinatoire ou allomorphe. Mais cette terminologie, linguistique, (tout comme celle de morphème grammatical, paradigme, etc.)

n'était nullement requise ici : il suffisait de dire que la substitution de *le* par *se* était dans ce cas obligatoire.

À noter aussi que l'ordre COI + COD est l'ordre correct généralisé en espagnol à tous les rangs personnels, à la différence du français qui distingue la succession COI-COD aux personnes 1, 2, 4, 5 (« me le, te le, nous le, vous le ») de celle de COD-COI aux personnes 3 (« le lui, le leur, la lui, la leur »). Ce remplacement de *LE* par *SE* a été rendu possible d'une part par les affinités entre les pronoms COI et le pronom dit réfléchi, à la fois sur le plan du sens (*se compra un libro a sí mismo* -> *se lo compra* = « il s'achète un livre -> il se l'achète [pour lui-même] » mais aussi « il le lui / le leur achète [pour un autre/d'autres que lui-même] ») et de la fonction (le pronom complément réfléchi ayant une seule et même forme à la fois pour la fonction COD et COI : *me lavo / me compro algo*).

À cela, s'ajoutait, pour la justification de l'occurrence n°1, la possibilité de traduction :

- soit par la passive, plus naturelle en français (« Leurs aspirations... furent fauchées par la guerre ») ;
- soit par l'active, avec la conservation des deux pronoms personnels compléments (« Leurs aspirations, la guerre les leur brisa ») :
- dans ce dernier cas, l'ordre des mots de la phrase espagnole (position initiale du COD : *Las aspiraciones* et rejet en fin de phrase du sujet *la guerra* auquel s'ajoute la reprise anaphorique de *las aspiraciones* par le pronom personnel de rappel *las*) fait penser à une double mise en relief pouvant être rendue en français par la structure « c'est...que/qui ». Une plus grande souplesse syntaxique de l'espagnol par rapport au français, plus contraint par l'ordre Sujet-Verbe-Complément permet ce genre de construction ;
- le rendu de *se* par « leurs » (« Leurs aspirations ») en français, ce dernier privilégiant dans la très grande majorité des cas le déterminant possessif.

d'où les variantes traductionnelles suivantes :

- « Leurs aspirations à une vie collective harmonieuse et à la justice furent fauchées / brisées / balayées (dans leur cas) par la guerre. »
- « Leurs aspirations à une vie collective harmonieuse et à la justice, la guerre les leur brisa / balaya/ faucha. »
- « Leurs aspirations à une vie collective harmonieuse et à la justice, c'est la guerre qui les leur brisa / faucha. »

parmi lesquelles on indiquera et justifiera sa préférence. Naturellement, l'élément lexical avait son importance dans la justification traductionnelle : plusieurs candidats ont bien fait remarquer que l'on ne pouvait traduire littéralement 'cortar' par « couper » et qu'il fallait en rendre le sens figuré par « briser », « faucher », « rompre », « interrompre », « mettre un terme à », « mettre fin à », « couper court à », etc. mais l'explication par le seul choix lexical du verbe ne suffisait pas.

• Occurrence n° 2 : « *A mi padre se le quedaron congeladas* » (ligne 14)

Le verbe *quedar* peut se construire en espagnol sans ou avec *SE* (*Quedar(se) en casa*), une nuance subjective et une valeur expressive de durée mais aussi de volonté et d'intentionnalité séparant toutefois les deux emplois. Lorsque *quedar* est suivi d'un participe passé, il devient semi-auxiliaire substitué de *estar*, verbe auxiliaire d'état, et forme alors une périphrase verbale d'aspect signifiant un état résultant d'une transformation (d'où des traductions par « s'en trouvèrent » ou « se retrouvèrent »). Le verbe français 'rester', quant à lui, n'admet pas de construction pronominale en langue standard, d'où un double problème traductionnel : à la fois sémantique et morpho-syntaxique.

Il convient d'ajouter que dans le cas présent, le *SE* combiné (ou non) au pronom COI *LE* et à l'article servent à exprimer la possession, l'appartenance, l'inclusion (Cf. *Se (le) rompió un dedo*,

se (le) torció el tobillo, se le llenaron los ojos de lágrimas, se le ve la intención, etc. « il /elle s'est cassé un doigt, il/elle s'est foulé la cheville, ses yeux se remplirent de larmes, on voit quelle est son intention », etc.). Comme le substantif *aspiraciones*, exprimé sept lignes plus haut, mais non réexprimé dans ce fragment, est qualifié par le participe passé féminin pluriel « *congeladas* », « *se le* » renvoie au substantif sujet « *aspiraciones* » et le COI « *A mi padre + le* » indique qu'il s'agit bien des aspirations qui ont été celles de son père. L'expression de la possession s'en trouve renforcée. D'où la traduction par « Celles de son père » (ayant recours au démonstratif, en partant d'une série d'équivalences et de transformations possibles : *Las aspiraciones de mi padre quedaron congeladas = las de mi padre = sus aspiraciones*) l'idée de possession et d'appartenance de ces aspirations étant exprimées par la combinaison pronominale *se le*. Dans ce genre de constructions, plus fréquentes en espagnol qu'en français (Cf. verbes tels que *gustar, apetecer, sentar, doler*, etc.), le sujet agissant ou possesseur devient syntaxiquement COI. C'est ce que Bouzet appelait les « tournures affectives » (*Grammaire de l'espagnol*, chapitre XVII, p. 270-276) et ce que la grammaire traditionnelle nomme, dans le cas de *Se (le) torció el tobillo*, datif de possession.

Justification traductionnelle de l'occurrence n°2 :

Il faut trouver un équivalent au semi-auxiliaire *quedar* dans sa construction pronominale, indiquant un état résultatif, d'où :

- « Celles de mon père s'en trouvèrent figées... » ;
- « Celles de mon père se retrouvèrent figées... » ;
- « Celles de mon père se figèrent » (le sens du verbe « se figer » peut à lui seul suffire à désigner un état d'immobilité);

L'impossibilité de traduire directement le pronom COI (*le*) en français (lui) peut aussi nous amener à le rendre par une locution prépositionnelle de renforcement initiale telle que « quant à », d'où : « Quant à celles de mon père, elles se figèrent / demeurèrent / s'en trouvèrent figées / se retrouvèrent figées ».

• Occurrence n°3 : « *No se quejó nunca del aislamiento mi padre* » (ligne 18)

Dans cette occurrence, *SE* sert à construire un verbe dit essentiellement ou intrinsèquement pronominal, c'est-à-dire un verbe qui ne peut se conjuguer ni s'utiliser sans être construit avec pronom personnel réfléchi. En effet, on ne saurait dire « *quejo (algo / de alguien) » mais toujours « me quejo (de algo / de alguien) ». Ce test prouve que le *SE* de *quejarse* est indissolublement lié à la base verbale elle-même, critère qui permet de définir ce verbe comme essentiellement ou intrinsèquement pronominal (*pronominal inherente*). Vide de sens et de fonction, ce pronom personnel réfléchi devient en quelque sorte une particule inséparablement soudée au verbe « et qui redouble automatiquement le sujet. Le pronom réfléchi faisant partie intégrante de la forme lexicale du verbe qui ne connaît pas de forme simple (s'évanouir/*évanouir) [...] » (Riegel, Pellat, Rioul, *Grammaire méthodique du français*, p. 463, 2.5.3.). Si l'espagnol *quejarse* se traduit par « se plaindre » en français, les régimes des verbes peuvent varier toutefois d'une langue à l'autre : en effet, le français partage avec l'espagnol une construction pronominale (qui n'a pas d'ailleurs une valeur proprement réfléchie mais moyenne ou médio-passive dans « se plaindre » = *quejarse*, Cf. latin *queror, queri*, déponent), mais connaît aussi une construction transitive (« plaindre quelqu'un ») qui correspond alors en espagnol à *apiadarse de* ou *compadecerse de* (ou plus rarement *con*). « Se plaindre » n'est donc pas un verbe intrinsèquement ou essentiellement pronominal en français mais accidentellement pronominal (*pronominal contextual*) alors qu'il est essentiellement pronominal en espagnol. Malgré l'identité de construction dans ce contexte-ci, commune aux deux langues, ce qui ne présente donc aucune difficulté traductionnelle (« *No se quejó nunca del aislamiento mi padre* » = « Mon père ne se plaignit jamais de l'isolement »), les deux verbes ont des fonctionnements syntaxiques

différents dans d'autres contextes et ne sont donc pas équivalents sémantiquement. D'où les traductions :

- « Mon père ne se plaignit jamais (ne s'est jamais plaint) de l'(son) isolement [...] »
- « Jamais mon père ne se plaignit (ne s'est jamais plaint) de l'isolement [...] »
- « Mon père, il ne se plaignit (ne s'est jamais plaint) de l'isolement [...] »

Dans cette occurrence, on voit bien que l'explication syntaxique et sémantique de la construction verbale ne devait pas être négligée car elle importait bien plus que la traduction elle-même, qui ne présentait à proprement parler pas de difficulté particulière, et n'offrait pas de variation traductionnelle ni donc de justification dans le choix du verbe et de son régime.

• Occurrence n° 4 : « creérselo » (ligne 23)

La séquence *creérselo* est composée d'un infinitif suivi de deux pronoms personnels atones enclitiques :

- le réfléchi *se*, qui renvoie au sujet énoncé plus haut (*mi padre*) ;
- le COD, *lo*, neutre ici, qui reprend un ensemble d'actions et d'attitudes énoncées précédemment (aspirations, espoirs, illusions, etc.).

Tous deux sont postposés au verbe *creer*, l'enclise étant obligatoire après l'infinitif en espagnol moderne, sans séparation graphique et avec application des règles générales d'accentuation d'où *creérselo*. Même si ce point était secondaire, il convenait de le rappeler.

Dans cette occurrence, à la différence de la précédente, le pronom réfléchi est facultatif. « *El esfuerzo por crearlo* » aurait été grammaticalement correct et sa suppression n'aurait pas affecté le sens ni impliqué une perte d'information. *Crear* est un verbe transitif (direct : *crear algo* ou indirect : *crear en Dios*) et accidentellement pronominal (*creerse algo*). *Crear* et *creerse* n'ont pas tout à fait le même sens : si le sens du verbe construit pronominalement ne change pas ici comme dans certains idiomes tels que : *no te creas* (= « Qu'est-ce que tu t'imagines ? »), etc., il exprime une nuance d'intérêt et un surcroît de participation du sujet à l'action. En l'employant, le sujet parlant introduit une certaine dose d'emphase et d'insistance soit dans le processus de l'action verbale (*Me recorrí todo el camino*), soit dans l'expression de son agent ou de son bénéficiaire (*Nos ganamos un premio*), par rapport au verbe simple (*recorrer, ganar, etc.*). La forme pronominale renforce l'action du verbe en mettant l'accent sur le sujet et relève de la volonté, du choix, de l'effort fait par le sujet ou de la décision prise par lui, en connaissance de cause, de l'action exercée sur lui-même, comme si l'idée d'appropriation intérieure en sortait renforcée. La subjectivité et l'intensité, l'intériorisation du sentiment, l'investissement affectif du sujet, l'expressivité sont plus fortes et plus nettes dans *creérselo* que dans *crearlo*. (Cf. différence peut-être encore plus nettement perceptible à la forme négative « *no me lo creo* » dans les traductions telles que : « je n'en crois pas mes yeux / un mot »). On peut dans ces conditions rapprocher l'ajout du pronom réfléchi de ce qui est traditionnellement appelé 'datif d'intérêt' ou 'datif éthique' (même si la terminologie espagnole distingue syntaxiquement dans ce cas le *dativo ético* du *dativo aspectual* ou *concordado*, malgré leur proximité sémantique : « El llamado dativo aspectual se parece al ético en su valor fundamentalmente afectivo pero se diferencia de él en que, como los reflexivos, concuerda en número y persona con el sujeto, por lo que se denomina también dativo concordado : *Ya me [1a pers. sing.] leí [1a pers. sing] toda la prensa ; Nos [1a pers. Pl.] fumábamos [1a pers. pl.] dos cajetillas diarias*. Ambos dativos, el ético y el aspectual, pueden concurrir en la misma oración : *Mi hija se [dativo aspectual] me [dativo ético] comió toda la tarta*. El dativo aspectual tiene valor enfático. En efecto, la diferencia entre *Leímos toda la prensa* y *Nos leímos toda la prensa* radica en que en la segunda opción se da a entender que la lectura implicaba algún esfuerzo, que comportaba cierto mérito o que había algo de particular en el hecho de hacerla. A veces se sugiere que la acción descrita sobrepasa lo que se considera normal o se



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

añaden otras connotaciones similares [...] *Creer algo* ('tenerlo por cierto') / *creerse algo* ('aceptarlo de buena fe') [...].» (*Nueva gramática de la lengua española*, Manual, 35.4.2.c et d, p.683-684).

Ce qu'il fallait constater alors, c'est qu'en français, un tel emploi n'existe pas. Le français connaît bien la construction pronominale du verbe « croire » suivi d'un adjectif attribut (ou tout seul, en construction absolue : « se croire »), mais ne lui confère que le sens de « se prendre, se considérer, s'imaginer » : *il se croit plus fort, plus malin qu'il n'est ; il se croit* (correspondant à l'espagnol *creerse* dans ¿ *Quién te has creído que eres ?* = « Pour qui tu te crois, pour qui te prends-tu ? »). Il s'agit là d'un emploi autonome et donc accidentellement pronominal du verbe « croire ».

En revanche, la construction espagnole qui marque l'insistance du sujet qui réalise l'action n'a pas d'équivalent morphosyntaxique *stricto sensu* en français. Il fallait ici bien insister sur le fait que le français, à la différence de l'espagnol, ignore cet emploi et ne peut combiner ce verbe avec à la fois un pronom réfléchi et un pronom COD (*se le croire) d'où une difficulté de traduction littérale que l'on peut aplanir grâce à :

- l'emploi du pronom adverbial « y » : « y croire » ;
- d'autres solutions lexicales qui peuvent présenter une construction pronominale associées à l'autre pronom adverbial « en », telles que : « s'en convaincre », « s'en persuader » ;
- voire une double complémentation dans « se l'imaginer ».

La participation active et affective du sujet à l'action de « croire » peut être à la fois exprimée grâce au changement de l'article défini (*el esfuerzo*) par un adjectif possessif (« son effort pour y croire ») ou par une proposition subordonnée relative (« l'effort qu'il faisait pour y croire »). D'où les traductions suivantes :

- « son effort pour y croire »
- « son effort pour s'en convaincre, s'en persuader »
- « l'effort qu'il faisait pour y croire, se l'imaginer », etc.

Mais là encore, comme souvent, la solution ne peut se contenter de n'être que lexicale et sémantique : elle implique des choix grammaticaux (morphosyntaxiques et syntaxiques).

IV. Conclusion sur la correction de la question de choix de traduction en version :

Comme nous l'avons déjà mentionné au début de ce rapport, la moyenne des notes est fort basse cette année, du moins pour cette partie d'épreuve (1,6 / 20). Malgré la présence de très bonnes prestations qui savent allier rigueur grammaticale, élégance de la rédaction et finesse d'analyse des effets de sens, la majorité des copies démontre un traitement insuffisant de la question, sans doute pour des raisons de gestion de temps - comme il a été souligné plus haut - mais aussi de lacunes grammaticales.

Nous terminerons cette partie du rapport par une bibliographie volontairement très succincte, orientée essentiellement vers la préparation de l'épreuve de justification traductionnelle ainsi que vers la terminologie grammaticale et linguistique, tant en espagnol qu'en français, en espérant que ces références et ces conseils pourront être mis à profit par les futur(e)s candidat(e)s et les encourager dans leur préparation rigoureuse et méthodique d'une épreuve qui est tout à fait à leur portée.

V. Bibliographie sommaire :

V.1. pour l'espagnol :



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

-
- Ballesteros de Solis, C., Sicot-Dominguez, M. : *Syntaxe espagnole : la phrase simple et la phrase complexe*, préface de Gilles Luquet, Rennes, PUR, 2015.
 - Bedel, J.-M., *Grammaire de l'espagnol moderne*, Paris, PUF, 1997.
 - Gil H., Macchi, Y. : *Le thème littéraire espagnol*, Paris, Colin, 2005.
 - Fretel H., Oddo-Bonnet A., Oury S. : *L'épreuve de faits de langue à l'oral du CAPES d'espagnol*, Paris, Armand Colin, 2007.
 - RAE, *Diccionario Panhispánico De Dudas*, Madrid, Santillana, 2005.
 - RAE, *Nueva gramática de la lengua española*, Manual, Madrid, Espasa Libros, 2010.
 - Seco, M., *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2006.

V.2. pour le français :

- Arrivé M., Gadet F., Galmiche F. : *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris, Flammarion, 1986.
- Grevisse, M., *Le bon usage*, édition refondue par André Goosse, Paris-Gembloux, Duculot, 1993.
- Hanse, J., *Dictionnaire des difficultés de la langue française*, Bruxelles, Deboeck-Duculot, 1983.
- Larousse, *Dictionnaire des difficultés du français d'aujourd'hui*, Paris, Larousse-Bordas, 1998.
- Neveu F., *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Colin, 2002.
- Riegel M., Pellat J.-Ch, Rioul R., *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 1994.
- Siouffi, G., Van Raemdonck, D., *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire*, Rosny, Breal, 2007.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

EPREUVE DE PREPARATION D'UN COURS

Rapport établi par María GOMEZ et Pascal LENOIR

INTRODUCTION

L'épreuve orale d'admission Exposé de la Préparation d'un Cours (EPC), dont le coefficient attribué est de 2, comme pour l'autre épreuve orale d'admission Explication en Langue Étrangère (ELE), est l'occasion pour les candidats à ce concours interne de réfléchir à leurs savoirs et compétences professionnels, sur lesquels ils ont rarement le temps de s'arrêter, accaparés qu'ils sont par toutes les tâches du quotidien. Pour des raisons aisément compréhensibles, nombre de ces savoirs et compétences sont en quelque sorte « enfouis » dans la mémoire de travail, et c'est le plus souvent de manière très intuitive que les professeurs font face aux très nombreuses étapes de la construction d'un cours, de sa conduite, et du retour évaluatif sur celui-ci. La recherche sur les savoirs professionnels met en évidence ces « schèmes d'action » fort complexes auxquels les enseignants se réfèrent pour agir, sans pour autant les nommer. Cette épreuve est l'occasion pour les candidats, qu'ils soient inscrits à une préparation ou non, de « faire un pas de côté » et de réfléchir aux finalités de leur action au jour le jour. Cette manière de « ralentir » leur habitude professionnelle doit leur permettre de revenir sur toutes les étapes qu'ils franchissent lorsqu'ils se proposent de monter une séquence d'enseignement et d'apprentissage. Nous suggérons aux candidats de se mettre mentalement dans la situation d'un professeur expérimenté qui s'adresse à un enseignant débutant pour lui expliquer comment il s'y prend : il s'agit alors de mettre en pleine lumière tout ce qui dans la pratique quotidienne est censé « aller de soi » : sélectionner et associer des documents appelés à devenir des supports, procéder à leur analyse, puis à leur didactisation en relation avec les programmes en vigueur, en ayant en vue l'évaluation des apprentissages des élèves et celle du dispositif didactique dans son ensemble. De fait, c'est à l'objectivation de ces différentes étapes qu'invite le questionnaire de l'épreuve d'EPC. On peut également se reporter au *Référentiel des compétences de l'enseignant* de 2013 (arrêté du 1-7-2013)⁴⁰, qui attend des professeurs qu'ils sachent notamment construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves, évaluer les progrès et les acquisitions de ces derniers. Nul doute que les candidats, qui sont eux-mêmes enseignants, savent parfaitement mettre en œuvre ces attentes institutionnelles. L'important avec cette épreuve est de construire la capacité à mettre en mots toutes ces étapes, ce qui constitue une différence importante avec la pratique professionnelle au quotidien.

Le questionnaire qui a été adopté par l'actuel directoire du concours est clairement adossé à ces attentes institutionnelles. Il permet à l'enseignant candidat à ce concours de faire un retour réflexif sur tout ce qui jalonne le parcours qu'il accomplit en préparant un cours.

⁴⁰ Consultable sous ce lien :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

La composition des dossiers

Comme dans les sessions précédentes, les dossiers proposés invitent les candidats à présenter une séquence de cours intégrant tous les documents, qui peuvent être des textes (extraits de romans, de théâtre, d'essais, articles de presse, poèmes, etc.), des documents iconographiques (tableaux, BD, etc.) et des supports audiovisuels (audio ou vidéo). *A priori*, tous les cycles d'enseignement sont concernés, de la Sixième à la Terminale. Depuis 2015, les candidats ont la possibilité **d'opérer des coupes dans les documents du dossier** (essentiellement dans les textes), ce qui est l'occasion de mettre en évidence leurs compétences de concepteurs.

Les quatre dossiers proposés aux candidats étaient composés des documents suivants :

- Dossier 1 :
 1. RONCAGLIOLO Santiago, « El orgullo de Bena Gema », *El País*, 22/03/2015
 2. NERUDA Pablo, *Canto General*, Cátedra, 2000, Primera parte, I, « Vegetaciones », p.107-109
 3. LAM Wilfredo, *La jungla*, 1943, aguada sobre papel montado en tela, 239,4 x 229,9 cm (Museum of Modern Art, Nueva York)

- Dossier 2 :
 1. TRAPIELLO Andrés, *Ayer no más*, Ediciones Destino, Barcelona, 2012, p. 108-110
 2. Affiche du film *Los caminos de la memoria* de José Luis PEÑAFUERTE, 2009
 3. Spot de la Fundación Internacional Baltasar Garzón, réalisé par Raúl Rosilo, 2013. *El País TV*

- Dossier 3 :
 1. MUÑOZ DEGRAIN Antonio, *Los amantes de Teruel*, 1884, huile sur toile, 330 x 516cm, museo del Prado
 2. GARCÍA LORCA, Federico, *Bodas de sangre*, 1934, Espasa Calpe, p.106-110
 3. MUÑOZ MOLINA Antonio, extrait de son blog :
<http://antoniomuñozmolina.es/2015/10/muerto-de-amor/>

- Dossier 4 :
 1. Anónimo, Corrido del espectro de Zapata
 2. RODRÍGUEZ NAVARRO Roberto, Mural *Vida de Emiliano Zapata* (détail), 1994, Aneneuilco, (Morelos)
 3. ESQUIVEL Laura, *Como agua para chocolate*, 1989, Grijalbo Mondadori, p.80-82

Les questions posées dans le dossier

Le questionnaire adopté depuis 2015 a une logique : il part de la culture professionnelle de l'enseignant (connaissances disciplinaires, méthodes d'analyse, etc.) : c'est le sens de la question 1. Puis, il s'intéresse aux compétences et aux savoirs à construire chez les élèves. C'est le sens des items de la question 2. Nous allons maintenant revenir sur chacune des questions. (Les passages en gras sont de notre fait et font l'objet d'un commentaire plus particulier.)



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

1. Vous présenterez **votre analyse de chacun des documents** qui composent ce dossier **en en dégageant le sens et l'intérêt**. Vous en démontrerez également **la complémentarité pour justifier d'une problématique d'étude**.

On doit entendre le terme **analyse** au sens universitaire, du point de vue de l'hispaniste qu'est tout enseignant de cette langue. Il s'agit dans cette phase de se centrer dans un premier temps sur les savoirs de l'enseignant. Analyser, c'est mettre en évidence des traits formels, reconnaître des genres, les situer dans une histoire des idées, mettre les documents authentiques en perspective par rapport aux contextes qui leur donnent sens ; par exemple, déterminer comment progresse un texte, où sont les points d'équilibre d'une iconographie : le tableau *Los amantes de Teruel* de Muñoz Degrain, 1884, procède à une relecture du thème en référence aux codes de la peinture romantique ; sa construction est très théâtralisée. Le *corrido* anonyme *Corrido del espectro de Zapata* comporte les traits d'oralité qui caractérisent ce genre. La pièce *Bodas de sangre*, pleinement représentative de la mythologie lorquienne, est écrite en vers et comporte également des didascalies qui disent la spécificité du genre théâtral. **On attend donc du candidat qu'il mette en évidence les éléments de sens** dans chacun des documents, avant d'envisager qu'ils puissent être supports pour l'étude, ou ressources pour un projet. Il est décisif que ces éléments de sens soient mis à profit dans la didactisation, comme on le verra plus loin.

Si la méthodologie d'analyse attendue renvoie aux outils et méthodes de l'université, il faut cependant fixer les bornes de cette étape de l'épreuve : le jury n'attend pas une explication exhaustive, au détail près, de chacun des documents. Le candidat n'aurait pas assez des 3 heures de préparation, alors que d'autres enjeux l'attendent. Et au cours de l'exposé devant le jury, il convient également de ne pas trop consacrer de temps à cette première phase. Ce qui est attendu, c'est que le candidat sache mettre au jour des éléments formels dont il tirera profit plus loin dans la conception des activités sur les documents. Par exemple, relever la théâtralité à propos de la composition du tableau de Muñoz Degrain, c'est mettre en évidence un axe de lecture bien adapté à l'époque d'exécution du tableau, qu'il faudra exploiter plus loin lors de la mise en œuvre du projet didactique. L'enjeu de cette première phase de l'épreuve est de faire montre de compétences d'analyse qui permettent de relever des axes de sens dans les documents qui seront mobilisés plus loin dans le projet didactique. C'est un élément fort qui assure que les documents ne seront pas de simples prétextes à activités langagières, mais que leur spécificité – voire leur originalité – sera prise en compte.

... **l'intérêt** ... Le terme doit être notamment entendu du point de vue des élèves. À quels enrichissements prévisibles en culture, à quelles acquisitions en langue et en discours les documents sont-ils susceptibles de préparer ? De quelles valeurs sont-ils porteurs ? Voilà des questions que l'on peut se poser pour déterminer l'intérêt du dossier. Le poème « *Vegetaciones* » de Pablo Neruda se présente comme un hommage à une Amérique à la nature luxuriante, encore non nommée, que la voix poétique fait advenir, comme dans les récits mythiques. L'usage de l'imparfait dit un temps cyclique, hors de tout temps historique. Reconnaître et mettre en évidence l'intérêt des documents, c'est d'abord en souligner la qualité intrinsèque ; mais c'est aussi penser à ce que ces documents pourront apporter aux élèves, à tous égards. On voit bien, comme il a été dit plus haut, que cette phase est l'occasion de relever des traits formels qui pourront par la suite alimenter la didactisation. Dans l'exemple cité, la valeur de l'imparfait qui dit un événement dont on ne connaît ni le début ni la fin pourra utilement être mise à profit lors de la conception des activités et tâches. On voit là s'esquisser un objectif langagier, en l'occurrence pragmatique, à travers la mise en évidence de cet effet de sens de l'imparfait.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

... **la complémentarité** ... Cette dimension doit apparaître explicitement dans l'exposé. Après l'analyse document par document, vient le moment de fonder le dossier, en prenant appui sur le sens. L'enjeu n'est pas seulement de dégager une thématique commune. D'autant que l'on peut imaginer un dossier avec des documents qui ouvrent des perspectives contradictoires : par exemple, dans le dossier « Zapata », l'extrait de Laura Esquivel met en scène un détournement de l'image codifiée du héros révolutionnaire mexicain, qui tranche avec les deux autres documents qui offrent une vision beaucoup plus traditionnelle. Dans le dossier « Amantes », l'extrait du blog de Muñoz Molina présente les amours, certes gênées (par la distance géographique), mais bien réelles, de deux amants, alors que les deux autres documents s'inscrivent dans une tradition très espagnole des amours impossibles et tragiques. Pour autant, il y avait du sens à proposer un dossier en apparence hétérogène, avec trois documents renvoyant à des genres fort différents. Il convient donc de penser aux différents points de vue ou perspectives que peuvent présenter les divers documents du dossier.

... **une problématique d'étude.**

Formulée sous forme de question, mais pas obligatoirement, la problématique permet de dépasser la simple présentation d'une ou de plusieurs thématiques. C'est le rapprochement des documents qui est questionnant, et c'est cela qu'il convient d'exprimer avec précision. Nous sommes au cœur de « l'effet – dossier ». Ces documents authentiques, qui remplissaient une fonction sociale (une campagne d'information de la part d'une communauté autonome), avaient une utilité fonctionnelle (un document touristique), apportaient distraction (une revue) ou émotion esthétique (roman, poésie, cinéma, théâtre, chanson, beaux-arts...) dans la communauté humaine où ils prenaient sens, qui sont donc de facture très diverse, n'ont jamais été créés pour être étudiés ensemble lors d'une leçon de langue. C'est leur rapprochement qui fait émerger des axes de sens qu'à eux seuls ils ne produisent pas. C'est lorsque le sens et l'intérêt de chaque document est établi qu'il est alors possible de croiser les perspectives ouvertes par chacun d'entre eux.

Il est très important de s'assurer que la problématique pour l'étude puisse concerner l'ensemble du dossier : ainsi, proposer une problématique de lecture autour du développement durable à propos du dossier « Amazonas » n'était pas recevable, car cela ne pouvait pas concerner le poème de Neruda, ni le tableau de Lam : « Vegetaciones » figure au début du *Canto general*, immense poème épico-lyrique publié en 1950 où Neruda propose une vision encyclopédique de toute l'Amérique. « La jungle », peint en 1943, est une peinture très polysémique, avec notamment des allusions à la *santería* Yoruba ; les dates de publication de ces œuvres, par exemple, ne pouvaient renvoyer à cette question de développement durable qui concerne le XXI^e siècle. Un seul document pouvait s'en rapprocher. De tels indices doivent alerter le candidat pendant sa préparation et l'inciter alors à modifier sa 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 :

... **une séquence** ... il s'agit donc d'un ensemble de séances, articulées les unes aux autres en relation avec le projet de l'enseignant, dont les éléments sont détaillés dans la suite du questionnaire. Il ne s'agit pas seulement d'une unité temporelle, divisée en étapes. Une séquence, c'est aussi un projet qui a pris corps au cours de l'étude des documents : des synergies, des complémentarités ou des approches contradictoires ont été repérées lors de l'analyse. Elles apparaissent dans la formulation de la problématique. À partir des genres auxquels appartiennent les documents, des idées de didactisation ont pu surgir (par exemple, si l'on repère qu'un texte est argumentatif, il convient de se demander comment cet aspect pourra être présenté aux élèves, et comment ces derniers pourront s'emparer de cette dimension pour produire eux-mêmes du texte



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

qui comporte cette caractéristique). Nous retrouvons les savoirs professionnels de l'enseignant, qui associe souvent intuitivement un type de document à une activité langagière dominante, voire à une organisation spatiale de la classe. Ce sont ces savoirs procéduraux qu'il faut parvenir à transformer en savoirs déclaratifs, et ce tout au long de l'épreuve, en ayant constamment en vue le travail sur le sens, en lien avec la problématique. C'est cette dimension qui constitue le fil rouge de l'épreuve ; c'est en cela qu'elle est adossée à la culture professionnelle des candidats-enseignants, c'est en cela également qu'elle peut s'en différencier, par une démarche qui rend constamment visibles toutes les étapes de la réflexion didactique.

... en justifiant chacun de vos choix ... C'est là une compétence proprement didactique : parmi toutes les solutions à sa disposition, en termes de méthodes, de stratégies, d'organisation des groupes, de gestion des aides et des guidages (différenciation, îlots, pédagogie inversée, mobilisation d'outils et d'environnements divers, dont TICE, interdisciplinarité, EPI...), d'organisation des activités langagières, de conception de l'évaluation, le candidat retient les solutions les plus appropriées à son projet didactique, en se fondant sur les éléments de sens qu'il a mis en évidence plus haut. Il va donc fonder ses choix sur les rubriques qui suivent dans le questionnaire.

Choisir, c'est parfois renoncer : par exemple, si un dossier ne se prête pas à l'entraînement à la compréhension de l'oral, on ne cherchera pas artificiellement à introduire cette activité langagière (même si, par exemple, le recours à l'assistant de langue peut s'avérer judicieux). Nul doute que les documents du dossier sont déjà l'occasion d'entraîner des élèves à de nombreuses activités, en sollicitant des compétences certainement intéressantes et formatrices. Encore une fois, c'est le sens qui éclaire les choix : si le dossier ne rend pas possibles toutes les activités langagières de réception, de production, d'interaction, eh bien soit. Le candidat aura à cœur de justifier son choix, en se fondant sur les éléments de sens qu'il aura mis en évidence dans ses analyses.

- le **niveau de la classe destinataire** en fonction des programmes officiels (**vous justifierez toute coupe éventuelle** dans les documents).

Vient le moment de situer le dossier en relation à un niveau de classe. Les attendus sont définis par un programme pour chaque palier (pour chaque cycle à partir de 2016-2017), en LV1, 2 ou 3, tant en ce qui concerne le volet culturel que le volet linguistique, ce dernier étant défini grâce à l'échelle du CECRL. Il est judicieux de mobiliser à ce moment la problématique d'étude qui a été formulée plus haut, ainsi que la ou les thématiques qui ont été mises en évidence lors de l'étude des documents. Il est par ailleurs indispensable d'avoir une parfaite connaissance de l'ensemble des programmes (Cycle 3, Cycle 4, Seconde, Cycle terminal). Il peut également être utile de consulter les documents ressources pour faire la classe, proposés par le site Eduscol.

Le nouveau socle de connaissances, de compétences et de culture, qui entre en vigueur en septembre 2016, fera aussi partie des textes à connaître. Une liste de liens est proposée à la fin du présent rapport. Rappelons que le cycle terminal comporte deux niveaux, la classe de première et la celle de terminale ; le jury attend du candidat qu'il prenne une décision quant au niveau de classe, lorsqu'il choisit d'inscrire le dossier dans le cycle terminal.

On attend donc des candidats un double positionnement : et sur le programme culturel, et sur l'échelle de niveaux du CECRL. À cet égard, il convient de préciser que retenir par cœur et réciter le libellé de descripteurs de compétence langagière (ceux du *Cadre*, ou ceux qui sont consultables sur Eduscol) n'a pas grand sens, tant que ces descripteurs ne concernent pas une activité bien précise. D'autre part, le fait de retenir un niveau de classe ne suppose pas nécessairement de se faire une obligation de mobiliser tous les descripteurs affectés à ce niveau. L'important est que les descripteurs retenus le soient pour organiser des activités langagières précises dans le cadre d'une séquence dont la singularité sera mise en évidence. Par exemple, dans le dossier



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

« Memoria histórica », des descripteurs B2 en réception comme « Comprendre un texte littéraire contemporain en prose », ou « comprendre des [textes] où les auteurs adoptent une position ou un point de vue particulier » doivent être actualisés et adaptés à la situation d'énonciation qui est en jeu dans le fragment de Andrés Trapiello. En l'occurrence, il conviendrait de préciser que l'enjeu pour la lecture de ce texte sera de guider les élèves pour qu'ils soient capables de mesurer l'importance de la présence du narrateur dans ce texte, qui est un des personnages de l'action. En outre, c'est son propre père qui est mis en cause dans une affaire d'assassinat durant la Guerre Civile. Il s'agit donc bien de repérer un point de vue, celui du narrateur – personnage, et d'en prendre toute la dimension dans l'extrait ; nous visons donc bien un niveau B2 en réception pour la lecture de ce texte.

Comme il vient d'être dit, le choix de la classe destinataire suppose également de s'adosser aux programmes culturels en vigueur. La référence aux notions du programme culturel doit par conséquent être justifiée. Même si le candidat a trouvé une entrée culturelle pertinente, bien ajustée aux potentialités du dossier, il faut dire pourquoi cette entrée culturelle a été retenue. Et là encore, les éléments et axes de sens vont pouvoir être mis à contribution. Par exemple, dans le dossier « Teruel », la notion « Mythes et héros » de l'entrée culturelle *Gestes Fondateurs et Mondes en Mouvement* peut être retenue (un positionnement sur le programme de l'option LELE en série L était également recevable). C'est également cette même notion qui peut constituer l'architecture du dossier « Zapata ». On conviendra que les deux dossiers sont pourtant fort différents. C'est donc la problématisation de la notion qui permet au jury de comprendre le choix du candidat. S'agissant du dossier « Teruel », se référer à cette notion permet par exemple de se rapprocher du passage suivant de l'instruction officielle pour le cycle terminal : « *Le caractère universel du mythe permet de mettre en évidence la façon particulière dont chaque aire culturelle interprète l'expérience humaine et construit des œuvres pour l'exprimer. Chaque époque emprunte et réactualise certains mythes ou en crée de nouveaux* ». Dans le cas de ce dossier, la référence au mythe des amours empêchées, ou impossibles, dans la tradition espagnole (de Teruel 1212 à Lorca 1934), permet de réfléchir à son historicité et de se demander si cette représentation de l'amour peut être dépassée aujourd'hui, ce à quoi invite l'extrait du blog de Muñoz Molina. Le dossier « Zapata », adossé à la même notion, n'en offre évidemment pas la même lecture : le mythe, inventé au cours du XXe siècle, du héros révolutionnaire mexicain, constitue à n'en pas douter une forme de lecture de la lutte pour la dignité des peuples mexicains, notamment à travers la question clé de la propriété de la terre. Mais ce mythe est aussi un mythe masculin, non exempt de machisme, et c'est ce qu'interrogeait, non sans malice, le narrateur omniscient dans l'extrait de Laura Esquivel, ce qui invitait à la formulation d'une problématique nuancée afin de bien prendre en compte l'ensemble des documents du dossier.

Le dossier « Amazonas » méritait d'être adossé à la notion « Espaces et échanges » de l'entrée culturelle du cycle terminal. On pouvait notamment se rapprocher de ce passage de l'instruction officielle pour le cycle terminal, où est présentée la notion : « *L'espace peut évoluer et prendre des contours variés : réappropriation des espaces symboliques, perte des repères [...]* ». En l'espèce, les œuvres de Neruda et de Lam pouvaient relever de cette volonté de célébration d'une nature mythifiée, toute de puissance et fécondité. Quant à l'article du péruvien Roncagliolo, il permettait par ailleurs de repérer les dangers que l'activité humaine fait courir à la nature, à travers une métaphore filée (*el monstruo*) pour définir le fleuve, et qui n'était pas sans rapport avec les images générées par les œuvres du poète chilien et du peintre cubain.

Comme il a été mentionné précédemment, les candidats ont la faculté de pouvoir opérer des coupes dans les documents, s'ils le jugent utile pour leur projet didactique. Force est de reconnaître que pour l'heure cette possibilité est peu exploitée. Pourtant, dans deux dossiers, une



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

piste aurait pu être envisagée : dans le dossier « Teruel », on pouvait envisager de n'étudier que la moitié de l'extrait de Lorca, soit pour mettre l'accent sur l'éventualité de la fuite pour les amants (1^{ère} partie), soit au contraire pour insister sur son impossibilité (2^{ème} partie). Dans le dossier « Memoria histórica », on pouvait envisager de ne pas retenir le premier paragraphe, dans lequel le narrateur personnage analyse, non sans désillusion, les motivations de certains pour confondre des personnes impliquées dans des exécutions sommaires durant la Guerre Civile, sous couvert d'application de la loi votée en 2007. Dans ce cas, le texte se centrerait sur les réflexions de ce même narrateur qui envisage la possibilité de participer ou non à la dénonciation de son propre père.

Soyons clairs : il ne s'agit que d'une possibilité, en aucun cas d'une obligation. Et les candidats qui ne proposent pas de coupe ne sont évidemment pénalisés en rien. D'ailleurs, les dossiers peuvent tout à fait être didactisés dans leur entier (c'est le choix de la très grande majorité des candidats). C'est une piste proposée par l'actuel directoire du concours, rien de plus, qui prend appui sur le fait que, dans l'exercice quotidien du métier, les enseignants savent opérer des coupes dans les documents qu'ils retiennent pour leur séquence, soit afin d'alléger la charge cognitive pour leurs élèves, soit pour rendre mieux repérable la problématique qui a été posée pour le travail.

- les **objectifs culturels et linguistiques** en fonction de la problématique que vous aurez retenue,

Dans la déclinaison de ces objectifs, rappelons que l'on peut distinguer :

- *Les connaissances culturelles* (géographiques, historiques, patrimoniales ; des contenus civilisationnels, par exemple, tels que l'approche d'un courant d'idées, l'approche d'un auteur important, représentatif d'une époque, un lieu symbolique, etc.). On peut alors parler d'approche *méta culturelle*. Dans tout l'ensemble de connaissances que peut apporter un dossier (ils sont toujours très riches à cet égard), rien n'empêche d'ailleurs de mettre des priorités, pour présenter ce qu'il serait vraiment important que les élèves retiennent au terme de la séquence. Cela afin d'éviter que la présentation des connaissances culturelles ne ressemble à une liste d'items, sans lien fortement établi avec la problématique d'étude.

- *La compétence culturelle* (cf. BO n° 7 Hors Série, 26 avril 2007, Palier 1) : cette compétence permet à l'élève de se situer personnellement par rapport à la culture seconde. Il est possible de décliner cette compétence en trois sous-composantes : réagir – s'informer – comprendre. Cette approche peut être qualifiée d'*interculturelle*⁴¹. Comment les élèves, vivant en milieu francophone, vont-ils se représenter les réalités culturelles auxquelles les documents font référence, de manière plus ou moins explicite ? Quelles aides et guidages serait-il pertinent d'apporter ?

On peut aussi penser au concept de *lexiculture*, avancé par Robert Galisson, pour qui la culture est dans la langue elle-même. Par exemple, dans le dossier « Amazonas », des termes clés tels que *Ceiba, Ombú, Pampa, Amazonas, Selva, Maíz, Caña*, pouvaient être retenus pour illustrer une problématique de séquence qui pouvait être : *la nature américaine, entre célébration et destruction*. L'ensemble de ce dossier invite en effet à une réflexion sur les fondamentaux de l'identité du continent latino-américain, notamment à travers l'exaltation de la toute puissance et de l'unité de la nature, inspiratrice de nombreux mythes et représentations.

⁴¹ Dans le *CECRL* (p. 17), on parle de compétence sociolinguistique, qui « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue ». Voir également p. 93 du même document.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Le repérage de référents culturels présents dans les documents et en général bien perçus par les candidats ne suffit cependant pas à en faire des objectifs de la séquence. Certains candidats annoncent parfois des objectifs culturels très ambitieux, comme par exemple la découverte de la *Generación del 27* dans le dossier « Memorias ». Les objectifs culturels doivent être retenus en fonction du projet didactique et pédagogique. Ils s'inscrivent dans le programme correspondant à la classe destinataire et au niveau du CECRL visé. Mais, comme il a été dit plus haut, une énumération des descripteurs du *Cadre* ne suffit pas pour construire les compétences. Les objectifs culturels doivent mener les élèves à l'acquisition des connaissances et des compétences qui leur permettent de se représenter et de comprendre la réalité socio-culturelle et artistique des pays de langue espagnole. Ces objectifs sont reliés à la problématique de la séquence, et donc doivent être précisés en ce sens. Par exemple, dans le dossier « Amantes », « Découvrir un grand poète espagnol » est un objectif trop vague par rapport à la problématique posée.

En ce qui concerne les objectifs linguistiques, on peut distinguer, en relation avec la typologie retenue par les rédacteurs du CECRL (p. 17) :

- les contenus linguistiques : il s'agit du lexique, de la morphologie, de la syntaxe, de la phonologie.

- les éléments langagiers : c'est le domaine de la compétence pragmatique, et de ses composantes discursive, fonctionnelle, interactionnelle (*Ibid.*).

S'agissant des objectifs linguistiques et langagiers, le risque existe, comme pour les objectifs culturels, de présenter une liste de catégories de la langue, déconnectée de la problématique : il faut s'en prémunir en se centrant sur le sens. Par exemple, dans le dossier « Memoria histórica », le travail sur les déictiques serait tout à fait pertinent, car les documents du dossier montrent bien que la démarche de recherche dans la mémoire familiale (retrouver les restes d'un parent, s'impliquer en tant que professionnel dans ce type de recherche avec déontologie) suppose un engagement personnel tout à fait fort : dans ce contexte, l'emploi de « tú » ou de « nosotros » dans le spot de la Fundación Garzón est porteur de sens, et mérite d'être présenté comme tel.

Il est donc important d'éviter « l'effet catalogue » dans cette rubrique ; une simple liste de connaissances culturelles ou linguistiques, certes repérables dans les documents, n'est pas suffisamment opératoire dans un projet didactique : par exemple, dans le dossier « Teruel », indiquer que le lexique de la description d'un tableau sera réactivé n'est guère convaincant, surtout au cycle terminal. En l'espèce, il s'agit non seulement de présenter la situation (quels sont les personnages ou groupes de personnages présents, où se trouvent-ils), mais de l'interpréter (l'arrivée toute récente d'Inés de Segura dans l'église, manifestée par le candélabre précipité à terre, le mouvement du vêtement : le sens qui émerge est celui d'une véritable mise en scène, très romantique, du désespoir de la jeune femme), en convoquant pour cela un lexique approprié à la situation, voire au contexte esthétique.

On a mentionné plus haut l'effet de sens de l'usage de l'imparfait dans le poème de Pablo Neruda, celui du présent de vérité dans l'extrait de Roncagliolo ; on peut aussi mentionner les structures parallèles dans le dialogue entre Mamá Elena et le capitaine zapatiste, ainsi que, par exemple, le lexique de l'amour (Amantes), le champ lexical de l'enquête policière (Memorias), les temps du passé dans tous les dossiers.

L'important est de repérer, dans la très grande richesse linguistique, lexicale, pragmatique que recèlent les dossiers qui sont proposés, tous constitués de documents authentiques le plus souvent puisés au patrimoine artistique hispanique, des éléments porteurs de sens qui soient à la portée du public visé ; des éléments qui aideront à la compréhension fine, et qui par la suite stimuleront des interventions, orales ou écrites, des élèves. Les objectifs linguistiques, même s'ils



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

sont établis à partir des documents étudiés et du programme, ne peuvent donc se limiter à une liste de faits de langue choisis, de temps utilisés, et de champs lexicaux. Il s'agit avant tout de doter les élèves d'outils linguistiques qui permettent de s'exprimer à travers les activités langagières proposées, au service d'une recherche de sens des documents.

- **l'ordre** dans lequel vous étudierez les documents avec les élèves,
Le choix de l'ordre d'étude est très lié à la problématique de la séquence : il s'agit de prévoir une entrée progressive dans le ou les thèmes abordés dans les documents, en tenant compte de leur nature. On pourra se référer éventuellement aux composantes de la compétence culturelle mentionnées plus haut (réagir, s'informer, comprendre).

« Commencer par le document le plus facile » est, on le comprendra, un argument très peu convaincant ! Il faut concevoir une progression vers les tâches de fin de séquence (qui peuvent relever, on le verra plus loin, d'une évaluation formative ou sommative). Une des pistes possibles est de se demander, dans cet ensemble de documents qui renvoie à des réalités souvent peu connues des élèves, quel(s) élément(s) pourrait/aient avoir un écho dans leur quotidien ; dans quelle mesure le dossier peut se référer à l'expérience que les élèves ont du monde. Partir de ce « déjà là » dans la mémoire collective de la classe peut constituer une entrée profitable dans la problématique de la séquence. Par exemple, le *Corrido del espectro* de Zapata peut être étudié en document 1 dans la séquence, si on commence par faire émerger l'image du « super héros » telle que se la représentent beaucoup de jeunes ; dans le dossier « Memoria histórica », commencer l'étude par le visionnement du document vidéo permet de prendre appui sur ce que les élèves peuvent se représenter de la notion de droit (le droit de savoir, de connaître des faits, de pouvoir remonter dans l'histoire d'une famille) ; dans le dossier « Amazonas », on peut prévoir de commencer par un échange en EOI avec les élèves autour de mots clés comme « selva amazónica », qui peuvent renvoyer à des éléments connus des élèves, concernant par exemple les interventions humaines dans ce milieu fragile (même s'il ne s'agit pas de l'axe principal de lecture du dossier, c'est une entrée).

Il y a beaucoup d'autres pistes possibles ; celles qui sont proposées ici ne sont que des exemples, que l'on a voulu concrets, mais il ne s'agit en aucune manière de points de passage obligés ; l'important est que le jury puisse repérer que la construction progressive de la compétence culturelle et linguistique des élèves est bien dans l'esprit du candidat.

C'est, répétons-le, une analyse pertinente des documents qui permet au candidat de proposer un ordre d'étude qui soit cohérent avec la problématique. Une justification précise de l'ordre choisi renseigne ainsi le jury sur le fil conducteur adopté par l'enseignant afin de guider les élèves vers le sens des documents et la construction de la ou des réponse(s) à la problématique posée. Ainsi, dans le dossier « Amour », le candidat qui propose de commencer par le document le plus explicite pour aller vers le plus abstrait et poétique tient compte d'une progression dans l'apprentissage de l'autonomie. Les candidats qui réfléchissent seulement en termes de difficulté d'accès due à la nature du document (avec pour postulat discutable qu'un un texte littéraire ou poétique serait plus difficile d'accès qu'un document iconographique) courent le risque de s'enfermer dans des propositions peu réalistes qui perdent de vue la portée des documents.

Cette rubrique concernant l'ordre d'étude peut être également mise à profit pour annoncer que des aides sont envisagées pour faciliter l'accès aux documents, souvent très contextualisés. On peut



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

repérer, pour simplifier, trois types d'intervention (encore une fois, la liste n'est pas exhaustive) : on peut, comme il vient d'être dit, partir des représentations (même partielles) des élèves, pour constituer une sorte de référentiel culturel commun, avec des stratégies telles que les *pluies* de mots, les cartes mentales, etc. ; on peut retenir, par exemple, une stratégie à l'initiative de l'enseignant, consistant à ajouter à un document un chapeau introductif, ou une rubrique qui fournisse aux élèves des informations sans lesquelles un document ne serait pas compris ; on peut aussi, en prenant appui sur les capacités des élèves à s'informer, les convier à une recherche (dont le guidage peut être plus ou moins fort, mais lorsqu'il s'agit d'Internet, il est nécessaire de toujours veiller à guider les élèves vers des sites précis et adaptés leur permettant d'utiliser au mieux les outils numériques), afin qu'ils produisent une ou des ressources qui seront mobilisées sous diverses formes (affichage dans la classe, communication orale en grand groupe, saisie sur l'ENT de l'établissement, etc.). Il ne s'agit là que de quelques exemples, beaucoup d'autres stratégies sont disponibles et, que les candidats ne s'y méprennent pas, il ne s'agit pas ici d'une liste de propositions attendues. Encore une fois, le jury est ouvert à toute initiative qui ait du sens, et qui permette au candidat de montrer qu'il sait se mettre à la portée du niveau de classe qu'il a retenu pour son projet didactique.

- l'articulation et la progression des activités langagières proposées dans et hors la classe en fonction de vos objectifs :

Depuis l'adossement des programmes scolaires de langues au CECRL, les activités langagières sont réparties dans les domaines de la réception, de la production, de l'interaction, ce qui suppose, on l'a dit plus haut, de connaître des descripteurs-type du *Cadre*, et de savoir les adapter à la problématique de la séquence. Le choix des activités langagières proposées aux élèves en entraînement découle de l'analyse des supports qui a permis de dégager le sens du dossier. Ces activités s'inscrivent dans une stratégie mise en place par le professeur afin d'accompagner les élèves dans leur apprentissage tout au long de la séquence prévue. C'est pourquoi l'énumération d'activités langagières puisées dans la pratique quotidienne sans lien avec la problématique est infructueuse. Il s'agit bien de se demander comment l'activité va aider l'élève à progresser, à construire sa compétence culturelle, linguistique, langagière. Le jury a par ailleurs constaté que bon nombre des activités proposées dans la classe concernent des repérages (lexicaux, verbaux) et que le guidage de la compréhension des documents (textuels, vidéo) fait souvent l'objet d'activités qui relèvent davantage de l'évaluation que de la compréhension (grilles, questionnaires). Il convient effectivement de bien différencier ce qui relève de l'aide ou du guidage (une fiche de travail), de ce qui relève de l'évaluation sommative. Par exemple, un QCM vrai-faux ne constitue pas un guidage. Une fiche qui régule et invite à hiérarchiser les repérages dans un document constitue un guidage qui *a priori* peut être profitable.

Le jury attend des candidats qu'ils présentent des activités langagières articulées et agencées de telle sorte qu'elles constituent une préparation progressive vers le projet de fin de séquence, qui s'incarne souvent dans une tâche complexe, menée à bien individuellement ou selon une organisation de classe à définir (binômes, sous-groupes...) et à justifier.

Il est donc judicieux d'articuler les tâches formatrices, d'entraînement, qui conduisent vers des tâches plus complexes ; d'envisager de procéder à des évaluations partielles (notamment diagnostiques, et / ou formatives) ; de mobiliser des TICE autant que de besoin (prendre appui sur la culture numérique des élèves, rechercher la validation d'items du B2i) ; d'avoir recours à l'interdisciplinarité...

... dans et hors de la classe ...



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Cette rubrique invite les candidats à réfléchir à différents paramètres de leur dispositif, tels que l'organisation de la classe (travaux de groupes, de binômes, etc.), les activités entre deux cours (mémorisation, entraînement, consolidation...). Il convient de réfléchir également à l'usage des TICE, sous diverses formes (salles équipées, technologies nomades, usage du Web, en référence à une culture et à une éthique du numérique...). On peut également envisager diverses formes de travail en autonomie, dans le cadre d'une pédagogie de projet. La différenciation pédagogique est fréquemment avancée par les candidats, sous des formes variées (différenciation des supports, des tâches, des aides et guidages, de l'évaluation ...). Cette rubrique prévoit que le travail puisse commencer dans la classe et se conclure hors de la classe, sans préjuger des choix que peut faire le candidat, pourvu qu'ils soient pertinents et justifiés.

Toutes ces modalités de travail sont envisageables ; nous rappelons une fois encore que cette liste ne prétend pas à l'exhaustivité et ne constitue pas davantage un répertoire de tout ce qu'il faut dire devant le jury. L'important est de penser au sens et à la pertinence de ces propositions, si le candidat en envisage quelques-unes.

Aujourd'hui, à l'instar des autres langues enseignées dans le système éducatif français, l'espagnol puise dans plusieurs configurations didactiques que la Didactique des langues a léguées, telles que la méthodologie active, l'approche communicative et, bien sûr, la perspective actionnelle prônée dans le *Cadre*. C'est ainsi que sont disponibles aujourd'hui les activités phares qui sont représentatives de chacune de ces différentes configurations : s'agissant de la méthodologie active, tous les travaux de présentation, analyse, synthèse (à l'oral, à l'écrit, en utilisant des technologies numériques, nomades ou non) de documents dans leur diversité (au cycle terminal, on peut penser à des activités d'entraînement aux épreuves du baccalauréat) ; en référence à l'approche communicative, toutes les tâches communicationnelles (créer ou prolonger et interpréter un dialogue, inventer une lettre adressée à un destinataire déterminé, créer une campagne d'information sur un sujet ou une cause, débattre en tenant des rôles...), souvent fictives, qui permettent de développer des compétences de locuteur mobilisables plus tard, en dehors de la classe, en situation d'échange réel avec des natifs ; en relation avec la perspective actionnelle, toutes les tâches complexes (dans la classe, hors de la classe, ou toute combinaison des deux) qui permettent aux élèves, apprenants et usagers de la langue, de mobiliser et développer des compétences d'acteur social.

Quelle que soit l'option retenue (elles sont toutes *a priori* recevables), on voit bien que dans tous les cas il s'agit de donner du sens, en réception, production, interaction, et l'enjeu pour le candidat est de bien mettre en évidence le caractère formateur des tâches (réelles ou simulées) auxquelles il entend convoquer les élèves.

Dans les dossiers de cette session, nous pouvons citer quelques pistes pour la proposition d'activités intermédiaires ou de projets de fin de séquence (la liste qui suit n'est en rien exhaustive, et ne constitue pas non plus un modèle à imiter en tous points ; il ne s'agit que de quelques exemples) :

Apoyándose en el cartel de la película, y en la frase pronunciada por Federico Mayor Zaragoza en el vídeo ("Un pueblo que no conoce bien su historia no puede diseñar bien su futuro"), muestra en qué ilustran la noción de la secuencia [Dossier « Memoria ». Ici, une tâche scolaire réaliste qui prépare aux évaluations du baccalauréat].

Escribid (individualmente o en grupos) un corrido que cuente las hazañas de Mamá Elena; se elegirá el mejor corrido; el tribunal dará a conocer sus criterios [Dossier « Zapata ». Une tâche d'imitation qui peut, selon le souhait de l'enseignant, devenir un projet d'écriture collaborative, avec mise en commun des productions réalisées].



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Un periodista entrevista al hombre formal loco de amor, para un programa de radio dedicado a San Valentín [Dossier « Teruel ». Une tâche intermédiaire en simulation, qui permet de travailler les modalités de l'interview en entretien semi-guidé].

Preparad una ficha sobre el poema de Pablo Neruda, como para una revista de literatura, con una conclusión personal [Dossier « Amazonas ». Une tâche intermédiaire réaliste, bilan d'analyse de texte, mais qui prend en modèle un type de texte qui remplit une fonction sociale].

Preparad la audioguía del cuadro de Wifredo Lam; las tres mejores se colgarán en la página Web del instituto [Dossier « Amazonas », même type de tâche, même formation à un objet qui fonctionne dans la société ; possibilité, ou non, de socialiser ces objets, si on choisit d'en publier certains, ce qui donne l'occasion d'atteindre un vrai auditoire].

Les activités "hors la classe" doivent être l'objet d'une particulière attention. Il ne s'agit pas de renvoyer à la rubrique "travail à la maison" ce qui n'aura pas été traité en classe, souvent par manque de temps. Le réalisme est toujours de mise, surtout lorsqu'on demande aux élèves de faire des recherches sur Internet (voir les précautions à prendre dans le paragraphe précédent). C'est souvent l'occasion pour les candidats de prévoir des activités qui, sous l'étiquette "pédagogie différenciée", présentent des contenus différents qui risquent de creuser davantage l'écart entre les élèves. Ainsi, proposer *l'élaboration d'une carte d'identité de Neruda à une moitié de classe en difficulté, et l'élaboration de la biographie de Neruda à l'autre moitié de la classe*, propositions qui traduisent un degré d'exigence différent au sein d'un même groupe, doit ensuite donner lieu à un travail en commun proposé à tous sur la base des travaux différents effectués pour contourner cet écueil.

- **l'évaluation** adoptée pour cette séquence en cohérence avec la mise en œuvre pédagogique retenue.

Nous rappelons ces quelques définitions concernant diverses stratégies d'évaluation (BO n° 33 du 20 septembre 2007) :

Évaluation certificative : évaluation sommative sanctionnée par la délivrance d'une attestation.

Évaluation diagnostique : évaluation intervenant au début, voire au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève.

Évaluation formative : évaluation intervenant au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet à l'élève ou à l'étudiant de prendre conscience de ses acquis et des difficultés rencontrées par l'élève ou l'étudiant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées.

Évaluation sommative : évaluation intervenant au terme d'un processus d'apprentissage ou de formation afin de mesurer les acquis de l'élève ou de l'étudiant.

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

Rappelons que l'évaluation se conçoit en même temps que la problématique et les objectifs linguistiques et culturels. En effet, pour être efficace et mesurer les acquis des élèves, elle doit porter sur des activités ayant fait l'objet d'un entraînement au long de la séquence.

Pour être efficace, l'évaluation doit toujours être positive, ciblée, critériée et cohérente avec les entraînements de la séquence. Certains candidats se contentent de préciser la nature de l'évaluation (formative, sommative), ce qui ne renseigne en rien sur les finalités. D'autres ont proposé des évaluations en lien avec les épreuves orales et écrites du baccalauréat. Si elles sont parfaitement justifiées, il convient de ne pas se contenter de « je les interrogerai à l'oral comme au bac », ou « *relaciona los documentos con la noción* », et préciser davantage selon quels critères.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

L'entretien avec le jury et la communication

Le jury attend des candidats qu'ils respectent le format de l'épreuve : le temps imparti pour leur présentation est de 40 mn.

On conseillera par ailleurs :

- de bien répartir le temps consacré à l'analyse des documents et à la présentation du projet didactique ;
- d'utiliser un langage adapté à cette épreuve orale, qu'il faut entendre comme une situation de communication ;
- d'avoir un discours audible, bien structuré où les enchaînements font écho au plan annoncé ;
- de présenter un exposé bien structuré en utilisant des mots de liaison variés pour nuancer sa pensée, pour mettre en relation les idées entre elles ;
- d'éviter, autant que faire se peut, de lister des tâches à confier aux élèves ; au contraire, de leur donner de la consistance en expliquant en quoi elles servent la progression des élèves dans telle ou telle activité langagière, en quoi elles permettent aux élèves de devenir de plus en plus autonomes, en quoi elles leur permettent d'enrichir leurs connaissances culturelles ;
- de s'appuyer dans son propos sur chacun des documents, en gardant bien en mémoire ce qu'il a avancé dans son introduction ;
- de s'exprimer avec conviction, en évitant de lire ses notes ; de penser à toujours justifier ses choix.

Les questions du jury lors de l'entretien (20 mn) sont destinées à faire évoluer l'exposé : elles peuvent être de l'ordre du savoir-faire ou des connaissances. Le jury revient sur certains moments de la prestation du candidat pour lui permettre d'améliorer, d'étayer certains points de l'exposé qui méritent que l'on s'y attarde un peu plus et en aucun cas pour lui tendre des pièges. Nous encourageons les candidats à prendre le temps de la réflexion lors de l'entretien, de prendre appui sur les relances, de bien tenir compte de la formulation des questions du jury, afin de pouvoir formuler des réponses étayées par des exemples précis. Ces précisions permettent au candidat de montrer qu'il est capable de justifier ses choix, ou au contraire de rétroagir et d'apporter les nuances nécessaires.

Conclusion

Cette année, le jury a eu une nouvelle fois le plaisir d'écouter des prestations très réussies de candidats qui sont parvenus à rendre compte d'une réelle réflexion sur leur pratique quotidienne, et d'autres prestations qui, bien que moins abouties, témoignaient d'une volonté d'approfondir leur réflexion.

Nous espérons que le présent rapport sera utile aux candidats de la prochaine session, et nous leur souhaitons pleine réussite dans leur projet.

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

COLLEGE



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Nouveaux programmes de collège entrant en vigueur en septembre 2016 :

Programmes des cycles 2, 3 et 4 en version PDF

http://cache.media.education.gouv.fr/file/48/62/7/collegeprogramme-24-12-2015_517627.pdf

Cycle 2 : cycle des apprentissages fondamentaux

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

Cycle 3 : cycle de consolidation

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

Cycle 4 : cycle des approfondissements

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717

Ressources d'accompagnement :

<http://eduscol.education.fr/cid99757/ressources-d-accompagnement-des-nouveaux-programmes-de-l-ecole-et-du-college.html>

Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

En version PDF :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compete_nces_et_de_culture_415456.pdf

LYCEE

Programmes du lycée :

Classe de seconde générale et technologique :

Programme d'enseignement :

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

Ressources pour la classe de seconde :

Banque d'idées de thèmes d'études :

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

Exemple de démarche détaillée :

http://media.eduscol.education.fr/file/LV/67/1/LyceesGT_Ressources_LV_2_Demarchedetaillee_les-us-et-coutumes_211671.pdf

Cycle terminal :

Programme d'enseignement :

Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010

Modalités du baccalauréat :

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

Ressources pour le cycle terminal :



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Exemples de sujets d'étude :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/90/6/RESS_LV_cycle_terminal_espagnol_sujets_et_udes_251906.pdf

Exemple de démarche détaillée :

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

Littérature étrangère en langue étrangère :

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

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

Documents généraux :

Le CECRL :

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

Circulaire sur l'enseignement des LVE au lycée :

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

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

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

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

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



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

EPREUVE D'EXPLICATION EN LANGUE ETRANGERE

Rapport établi par Christine OROBITG et Philippe MERLO-MORAT

Quatre documents ont été proposés aux candidats dans le cadre d'épreuve d'explication orale en langue étrangère cette année :

- *Declaración del Congreso de Viena sobre la abolición de la esclavitud*, doc. 344, t. 3, *Regulación de la esclavitud en las colonias de la América española (1503-1886)*, recopilación de M. Lucena Salmoral, p. 291-292.
- Un extrait de *Isla de Bobos* d'Ana García Bergua, situé dans la deuxième partie, chapitre 13.
- Un extrait de la Deuxième partie du *Don Quichotte*, correspondant au début du chapitre 29.
- une gravure des *Desastres de la Guerra* de Goya : *Grande hazaña, con muertos*.

Afin d'éviter des redites au regard des rapports des années précédentes, le présent rapport cible les principaux défauts observés par le jury cette année et s'efforce de prodiguer quelques conseils aux candidats qui les aideront à mieux ajuster leur préparation et à éviter les écueils qu'ils peuvent rencontrer lors de cette épreuve.

La présentation orale

L'explication en langue étrangère est une épreuve qui sollicite des connaissances culturelles et linguistiques, des capacités analytiques, mais aussi **des qualités de communication**. Il est vivement recommandé de ne pas lire ses notes (il est possible au candidat de s'y reporter très régulièrement, bien évidemment, mais la lecture du brouillon élaboré pendant le temps de préparation est plus que déconseillée). La clarté de l'élocution, le caractère clair et structuré de l'exposé, la capacité à convaincre sont également des qualités appréciées par le jury.

La reprise

De manière générale, la plupart des candidats font preuve d'une bonne maîtrise du temps de parole mais il est regrettable qu'ils restent souvent sur la retenue lors de **la reprise** qui est pourtant là pour les aider à rectifier ou améliorer leur prestation.

Lors de ce moment d'échange avec le jury, il importe de maîtriser son stress, de se montrer à l'écoute, d'être réactif afin de développer les aspects que le jury invite à approfondir. Le jury est là pour vous écouter : alors, sans timidité, développez, approfondissez, nuancez, utilisez ce temps qui vous est offert pour améliorer votre prestation.

Il faut également, si besoin, être capable de changer son angle d'approche, d'envisager d'autres lectures ou d'autres aspects du document qui auraient pu être négligés lors de l'explication.

Utilisation des connaissances et problème du « placage »

Quel que soit le sujet, il est regrettable que beaucoup de candidats se contentent souvent de « ressortir » un cours ou des lectures peu ou mal digérées au lieu d'analyser le texte et l'image qui leur sont proposés. Cela est très vite repéré par le jury et du plus mauvais effet.

Il faut absolument éviter le placage de généralités, de développements ou de problématiques qui n'ont rien à voir avec CE texte ou CETTE image.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Les candidats abordent parfois le document à expliquer avec des problématiques toutes faites, qu'ils plaquent sur le passage proposé. Cette stratégie, vivement déconseillée, peut conduire au contresens total : affirmer que le début du chapitre II, 29 du *Don Quichotte*, qui était proposé à l'analyse, était une réponse à Avellaneda était un contresens total. De même, dire que dans ce même passage, on assistait à une « *quijotización* de Sancho » et à une « *sanchificación* de Don Quijote » est un autre contresens. Ces affirmations (la deuxième partie du Quichotte comme réponse à Avellaneda, l'évolution des deux personnages principaux qui s'influencent mutuellement) sont des lieux communs que l'on trouve dans la littérature critique, mais qui ne s'appliquaient nullement au texte proposé. Il faut savoir faire preuve de discernement dans l'utilisation des connaissances dont on dispose.

Mieux vaut être, plus modestement, à l'écoute du texte et croire en ses propres capacités d'analyse plutôt que de vouloir se raccrocher à un cours et « ressortir » des analyses toutes faites.

De manière générale, on évitera l'emploi de commentaires ou développements passe-partout : introduction passe-partout, problématique passe-partout, conclusion passe-partout, c'est-à-dire valables pour tout texte du même auteur, tout document lié à la même question de civilisation, toute image du même artiste. Ce qui est valable pour tout texte ou toute image n'apporte rien à CE texte, ou CETTE image, celle que le candidat a à analyser.

Une explication modeste mais enracinée dans une analyse maîtrisée vaut mieux qu'une énumération de généralités qui reste dans le vague et n'éclaire en rien l'image ou le texte précis qui ont été proposés à l'explication.

Pendant l'année de préparation, il est donc plus pertinent pour les candidats (et ce serait peut-être aussi un gain de temps lors de leur préparation) de mieux cibler leurs lectures (en les restreignant) et de se concentrer bien davantage sur une lecture attentive, répétée et approfondie des ouvrages au programme (ou d'une observation analytique, pour Goya).

Il faut que les candidats soient conscients que c'est avant tout leur esprit d'analyse, leur compréhension des œuvres, leur capacité à structurer leur pensée qui sont évaluées et non leur degré de mémorisation de ce qu'ont pensé ou écrit d'autres avant eux. Pour cela, il va de soi qu'ils doivent prendre confiance en eux et en leur capacité à se frotter à des monuments de la culture hispanique (monuments qu'ils pourront ensuite d'autant plus justement peut-être réintégrer dans leur pratique pédagogique, d'ailleurs). Cette confiance, ils ne l'auront que s'ils dominent les œuvres dans leur lettre, et pas uniquement au regard du contexte qui les a vues naître. Une solide connaissance des textes eux-mêmes et une maîtrise des outils de l'explication littéraire, historique ou iconographique sont les seules clés de la réussite.

L'introduction

Certains candidats proposent des introductions trop brèves ou trop longues (qui se perdent dans des généralités inutiles). On proposera donc ici quelques pistes pour construire une introduction. Celle-ci se décompose en plusieurs parties :

1) La contextualisation du document

- S'il s'agit d'un document historique : on attend ici des éléments de **contextualisation historique précise**. On évitera un discours général, pouvant servir pour tout texte au programme (une contextualisation valable pour tout document n'est, en réalité, valable pour aucun).

- S'il s'agit d'un document littéraire, là encore, le jury attend une contextualisation précise. Il faut situer le passage dans la trame de l'œuvre mais aussi dans son économie, dramatique, narrative. A ce niveau, le jury attend davantage qu'un simple résumé de l'action, de ce qui s'est passé avant.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

2) une brève présentation analytique de la nature du texte et de ses techniques. S'il s'agit d'un texte narratif, le candidat peut d'ores et déjà annoncer les techniques narratives mobilisées (et qui, du reste, contribuent souvent à structurer le texte). S'il s'agit d'un texte poétique (comme le texte de César Vallejo au programme de l'an prochain), il importe de caractériser la métrique, et ce de manière précise. S'il s'agit d'un document de civilisation, il convient d'analyser sa nature (descriptive, argumentative, prescriptive...) et de caractériser rapidement ses principales stratégies (description, succession d'arguments, injonction...), qui sont dotées d'une ou plusieurs fonctions au sein d'un contexte historique précis.

3) une rapide analyse de la structure du texte, dans lequel on dégagera des mouvements. Cette analyse de la structure sera évidemment argumentée et justifiée (il ne suffit pas de découper le texte en tranches), on veillera à montrer la progression du texte, son architecture, la logique qui préside à sa construction.

4) enfin, la proposition d'une problématique ou axe de lecture. On évitera les problématiques passe-partout (« de qué recursos se vale tal autor/ tal artista en este texto/ en esta imagen ») : là encore une problématique valable pour tout document n'est valable pour aucun. La problématique ou l'axe de lecture proposés doivent être spécifiques à CE texte ou CETTE image. Enfin, on évitera aussi d'annoncer une problématique ou axe de lecture qui est ensuite oublié tout au long de l'explication.

L'analyse du document

Le corps de l'analyse pourra se dérouler **de manière linéaire**, en suivant la structure du texte, **ou bien** (notamment pour les documents de civilisation, mais ce n'est pas non plus obligatoire) **on pourra privilégier une approche thématique, par grands axes** (attention, « analyse thématique » ne signifie pas « analyse par thèmes » ou « analyse des thèmes » : les différentes parties devront analyser, notamment pour le texte littéraire, ses stratégies d'écriture, et pour le document de civilisation, ses enjeux). L'analyse de l'image ne peut, c'est évident, donner lieu à une approche linéaire.

Dans tous les cas, il importe de **bien structurer le déroulement de l'analyse**, en s'appuyant sur les grands mouvements du texte, ou en indiquant la progression des parties (dans le cadre d'une analyse thématique).

Il faut absolument éviter la succession de remarques décousues : se référer, au cours de l'explication, aux mouvements dégagés dans le texte (et évoqués dans l'introduction) ou à la problématique (ou axe de lecture) permet déjà de donner une cohérence, une direction à l'explication.

Le document de civilisation (cette année, les documents relatifs à l'esclavage à Cuba, et l'an prochain, les documents sur le Pérou amazonien) n'exige pas une analyse systématique des procédés d'écriture. Cependant, des remarques sur les stratégies de communication et d'expression peuvent être bienvenues si elles appuient l'intention de l'auteur et l'inscription du texte dans un ensemble d'enjeux historiques. Dans un document de type historique, l'écriture aussi est action.

Pour tous les autres types de document (Goya, *Isla de Bobos*, *Don Quichotte* cette année ; *Don Quichotte*, Goya et Vallejo l'an prochain), le jury attend une analyse précise des procédés formels : procédés d'écriture, procédés narratifs (*Quichotte* et *Isla de Bobos*), procédés poétiques (Vallejo), langage de l'image (Goya).



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Dans tous les cas, qu'il s'agisse d'un document de civilisation pure, d'une image ou d'un texte littéraire, **il faut éviter la paraphrase** (raconter ce que raconte le texte, décrire ce que montre l'image), ou la paraphrase psychologisante (« estas palabras afectan al personaje », « el personaje reacciona », « se ve la gran preocupación de la señora Soulier », « su hijo no le hace caso » etc.) : un personnage n'est pas une personne, mais un être de papier, un être d'écriture, il faut donc analyser l'écriture qui le construit et lui donne son existence dans la fiction.

Beaucoup de candidats manquent d'outils d'analyse littéraire ou iconique.

Le jury attend des connaissances précises en matière de narratologie, notamment sur le *Don Quichotte* et sur *Isla de Bobos*. Le candidat doit être capable d'identifier le type de narrateur : homodiégétique ou hétérodiégétique, intradiégétique et extradiégétique, le type de focalisation (focalisation interne ou externe, focalisation zéro), les différents styles narratifs : récit au passé à la troisième personne assumé par un narrateur omniscient, style direct, style direct libre (style direct mais sans marques formelles du style direct, guillemets ou tirets, et non introduit par des verbes déclaratifs), style indirect, style indirect libre, les marques d'omniscience, les marques de subjectivité, qui traduisent le point de vue d'un personnage (ou du narrateur). Dans le texte d'*Isla de bobos* proposé à l'analyse cette année, il fallait absolument repérer le recours au style direct libre et les changements de voix, qui donnaient au texte l'allure et la forme d'un kaléidoscope de voix, et révélaient, de manière précise, le détail même de l'écriture, la place fondamentale qu'Ana García Bergua accorde à la subjectivité et à la polyphonie.

Le candidat doit également être capable de repérer (notamment dans le *Don Quichotte*) l'humour, l'ironie, la parodie, la référence à différents codes et modèles littéraires. Il ne suffit pas de nommer ces phénomènes, il faut analyser, en détail, leur opérativité, les modalités de leur présence dans l'écriture cervantine. Par exemple, dans le *Don Quichotte*, le recours à un langage archaïsant (présence du f. initial, emploi de tournures ou de mots archaïsants) montre le code chevaleresque et courtois dans lequel s'inscrit Don Quichotte, par ses actions, mais aussi par son langage.

L'analyse stylistique et rhétorique de l'écriture ne doit pas donner lieu à des remarques décousues et pointillistes (« aquí se observa una metáfora », « en la li. 12 se aprecia un paralelismo sintáctico ») mais éclairer le sens, les enjeux et la progression du texte dans sa logique propre.

Dans le texte du *Don Quichotte*, l'analyse stylistique et rhétorique permettait de repérer au début du chapitre II, 29 un ensemble de stratégies (*amplificatio* rhétorique, structure accumulative, présence de parallélismes syntaxiques répétés, abondance d'épithètes le plus souvent antéposées, présence de métaphores topiques comme « líquidos cristales ») qui signaient la parodie et, plus précisément la parodie du *locus amoenus*, ce *topos* ou lieu commun largement utilisé dans les romans de chevalerie et dans la littérature bucolique.

L'an prochain, le texte de César Vallejo exigera une analyse précise du langage poétique et de ses procédés expressifs.

Pour améliorer leur pratique de l'analyse littéraire, les candidats pourront se reporter à l'abondante littérature spécialisée qui existe dans ce domaine et surtout, ils devront s'entraîner tout au long de l'année en préparant, pour les textes littéraires, de véritables analyses littéraires qui rendent compte de l'écriture du texte.

La conclusion

La conclusion n'est PAS un résumé de ce qui a été dit pendant le déroulement de l'analyse (on évitera le classique : « En la primera parte hemos visto que ... en la segunda parte, ... en la última parte se observa que... »)



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

On évitera de ressortir des généralités sur l'œuvre, ou l'auteur qui ne constituent en rien une conclusion. Il faut conclure sur CE texte ou CETTE image (et non sur l'œuvre ou la question de civilisation au programme en général).

Une stratégie possible est de procéder en deux temps :

- dans un premier temps, reprendre la problématique (qui a été annoncée à la fin de l'introduction et que l'on aura pris soin de faire vivre tout au long de l'explication) et y répondre de manière définitive.
- dans un second temps, ouvrir la perspective vers d'autres textes, d'autres images, d'autres chapitres du même auteur ou du même corpus ou, éventuellement, d'autres auteurs, mais sans rester dans le vague. Comme toujours et même en conclusion, le jury attend des informations détaillées et des références précises.

Conseils spécifiques pour l'explication de document iconographique

Philippe MERLO-MORAT

Quelques remarques générales

Cette année, les candidats ont été amenés à travailler sur un support iconographique et à proposer l'explication d'une gravure de Goya.

Suite aux explications qui ont été données par les candidats sur la gravure proposée lors des oraux du concours, il est utile de faire quelques remarques.

- ne pas « forcer » l'image, tout comme on ne forcerait pas un texte littéraire, sous peine de tomber dans le contre sens. Il faut laisser parler l'image. Pour cela, il faut simplement regarder ce qu'elle nous dit.

- ne pas employer des termes techniques que l'on ne sait pas définir par la suite. Confondre par exemple ligne de force et ligne de fuite. Cela reviendrait en littérature à confondre auteur et narrateur. En outre, il est rappelé que le noir et le blanc ne sont pas des couleurs mais des valeurs.

Il est donc conseillé de :

- cibler plus la problématique proposée et ne pas « plaquer » des thèmes généraux abordés en cours ou lus dans un ouvrage ou un cours.

- veiller à utiliser la terminologie adéquate et ne pas prendre une notion pour une autre. Par exemple, l'héroïsme n'est pas le sublime. Le religieux n'est pas le sacré.

- veiller à être logique dans ses analyses. Il est surprenant d'entendre dire par un candidat que les hommes mutilés ne peuvent être que des Espagnols alors que Goya souhaite, bien au contraire, rendre universel son message et ne prête aucune nationalité aux hommes que l'on peut observer sur la gravure.

Par ailleurs, cette épreuve a révélé un manque flagrant de culture religieuse. Cela est d'autant plus surprenant que les cultures hispaniques, aussi bien d'Espagne que d'Hispano-Amérique, font sans cesse allusion aux textes et images judéo-chrétiens. Une lecture de quelques passages de *La Bible*, les *Évangiles* par exemple, aurait permis d'éviter de très gros contresens quant à l'interprétation de la gravure de Goya cette année. La lecture des autres Livres des autres religions est tout aussi fortement conseillée. N'oublions pas que l'Espagne a été pendant plusieurs siècles, le lieu où se côtoyaient et vivaient les trois religions : Chrétiens, Juifs, Musulmans.

Des conseils méthodologiques

L'explication d'une image se construit tout comme une explication de texte :



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

L'introduction avec situation de l'image dans le corpus étudié. Dans notre cas, situer la gravure dans l'ensemble de la série des *Désastres*. S'il s'agit d'un tableau, le resituer historiquement dans la période étudiée.

La lecture (cette étape est bien évidemment absente pour une explication iconographique).

Un axe d'explication (il peut y en avoir deux ou un axe principal et un axe secondaire). Il s'agit, tout comme pour une explication de texte littéraire ou historique, de proposer une problématique.

L'annonce du plan qui va être suivi. Le candidat doit ici annoncer le plan qu'il va suivre, notamment quels sont les invariants iconiques qu'il va analyser, dans quel ordre. Il est apprécié que les titres des parties soient déjà parlants et ne pas se limiter à dire que l'étude abordera tout d'abord la lumière, puis la structure pour finir par les couleurs. Attention, cela ne signifie pas qu'il faille toujours débiter par la lumière puis passer à la structure pour finir par l'analyse des couleurs. On entre dans une image par l'invariant le plus évident et on passe ensuite aux autres invariants en suivant la logique que l'image propose par elle-même.

L'explication de l'image en elle-même. C'est la partie la plus longue qui va aborder l'analyse dans le détail des invariants importants les uns après les autres.

Une conclusion qui doit, comme toute conclusion, synthétiser les éléments mis en évidence lors de l'explication, reprendre la problématique pour y répondre et voir comment le document proposé s'inscrit dans un projet plus large dans le temps, l'espace ou par sa thématique.

Il a été fortement apprécié que l'explication soit très clairement structurée, que les différentes étapes suivies soient respectées et annoncées au fur et à mesure de leur avancée. Cette clarté dans les propos traduit une clarté de pensée ou, comme le dirait Nicolas Boileau, dans *L'Art poétique* :

Ce qui se conçoit bien, s'énonce clairement,
Et les mots pour le dire arrivent aisément.

L'analyse de l'image

Tout comme on peut l'attendre d'un candidat pour un texte littéraire ou un texte historique, un minimum de termes propres à l'analyse de l'image fixe sont nécessaires. Peut-on envisager d'analyser un poème sans parler de versification ? un texte narratif sans aborder les différents types de narrateurs ou de focalisations ? un texte de théâtre sans s'intéresser aux aspects dramaturgiques ? S'il est entré dans les mœurs de bien connaître la terminologie cinématographique (travelling, zoom, montage *cut*, fondu au noir...) pour l'analyse d'une séquence filmique, le candidat se doit de connaître un minimum du lexique de l'analyse de l'image fixe. Ce vocabulaire lui sera d'ailleurs utile pour l'analyse de tableaux, mais aussi de photographies, sans parler de l'analyse de séquences filmiques. Le cinéma n'est, il faut le rappeler, qu'une suite d'images statiques mises en mouvement ! Il ne sera pas demandé aux candidats d'être des spécialistes d'histoire de l'art ou d'esthétique, mais un minimum est demandé. À ce propos, les manuels scolaires proposent sur leurs pages, au moins pour moitié, des documents iconographiques. Les membres du jury n'osent pas imaginer que ces documents qui sont souvent proposés à l'étude des élèves en collège et en lycée, le soient uniquement comme prétexte pour aborder un aspect de civilisation. Nous devons former nos élèves à la spécificité du document qui leur est proposé, non seulement thématique, mais aussi formelle. Si les collègues enseignants candidats ne se sentent pas spécialement à l'aise, qu'ils n'hésitent pas à demander de l'aide autour d'eux : le collègue d'arts plastiques, la documentation, les stages de formation, les universitaires spécialistes de la question, les ouvrages spécialisés (certains sont mentionnés dans la bibliographie succincte à la fin de ce rapport qui ne fait que reprendre la bibliographie officielle proposée pour la question sur Goya). Cette formation, ou cette auto-formation, sera utile aussi pour une meilleure préparation à l'autre épreuve de l'oral, l'épreuve de didactique, dont le dossier proposé inclut souvent des images qui sont à analyser avec les élèves. Par ailleurs, aujourd'hui,



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

l'image envahit notre quotidien. À nous de savoir la décrypter pour savoir l'enseigner au mieux à nos élèves qui sont des citoyens à part entière.

Méthodes proposées

Toutes les méthodes sont bonnes à partir du moment où elles permettent d'expliquer au mieux l'image qui est proposée à l'analyse. Ainsi, les membres du jury ont pu apprécier de très bonnes explications (ou de très mauvaises) qui ont présenté tout d'abord une lecture iconique puis une lecture plastique, les deux sans cesse en rapport avec une lecture historique. D'autres explications ont proposé une approche thématique en trois points où les aspects esthétiques étaient sans cesse présents.

Quoi qu'il en soit, on peut suivre aussi la méthode proposée ci-dessous qui abordent tous les invariants iconiques. On veillera, chaque fois, à relier les aspects formels aux idées et aux références historiques. Dans un esprit d'efficacité, la méthode est donnée en espagnol :

El tamaño (si no están precisadas, las dimensiones se dan siempre en centímetro, en caso contrario se precisa la unidad métrica), el formato (redondo, cuadrado, rectangular, un tondo...).

La corriente artística (fijarse en la fecha: el rococó, el neoclasicismo, el romanticismo, el expresionismo, el cubismo...).

La técnica utilizada (acuarela, óleo...), los pigmentos y los aglutinantes, los soportes (el lienzo, la tabla, un metal).

El género (una pintura histórica, una naturaleza muerta, un bodegón, una vanidad, un retrato, una escena de género...).

Los tres grandes invariantes que pueden constituir tres movimientos de una explicación:

La luz: su naturaleza (natural, artificial), su ubicación (luz académica, canónica, la sombra, la oscuridad, un claroscuro...), puede que haya una fuente de luz (un foco de luz) o varios...

Los colores (primarios, secundarios, complementarios, opuestos, saturados, cálidos, fríos...)

La estructura o la composición (la.s línea.s de fuerza, la.s línea.s de fuga, el.los punto.s de fuga, la perspectiva...)

Attention, l'ordre de présentation – lumière, couleurs, structure – n'est pas l'ordre qui s'impose systématiquement et qu'il faudra toujours suivre. Il faut laisser parler l'œuvre elle-même. On rentre dans une explication par l'invariant le plus évident, celui qui s'impose au spectateur, puis on passe au suivant qui découle souvent du premier, puis au troisième qui découle du deuxième. Ainsi la lumière peut mettre en évidence des couleurs puis une structure. Mais il se peut que, sur une autre image, ce soit la structure qui soit la plus évidente et qu'elle permette de mettre en relief des zones de couleurs qui ressortent grâce au positionnement d'une ou de plusieurs sources de lumière. Ce peut être la palette chromatique qui s'impose au spectateur en premier puis la lumière, ce qui met en place une structure particulière...

La posición del artista y del espectador ¿Por qué el artista pinta, dibuja, graba y sobre todo cómo lo hace, con qué herramientas? Pensar en la posición del artista que muy a menudo es la que tiene después el espectador.

Il faut bien sûr exploiter au maximum chacun de ces invariants lorsque cela est possible. Il est, par exemple, difficile de parler des couleurs pour une gravure, mais il est tout à fait pertinent d'analyser le camafeu (*el camafeo*) de gris et toute la gamme qui va du noir au blanc avec les effets produits.

Il faudra aussi bien faire attention de soigner les transitions entre un mouvement et un autre, entre un invariant et un autre.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Quelle est la part de la civilisation et de la contextualisation historique dans l'analyse de l'image ?

Une des questions les plus fréquentes que se posent les candidats au sujet de l'image et, plus précisément, des images de Goya au programme est quelle est la part à accorder à la civilisation, à l'histoire et à la contextualisation dans l'analyse de l'image. La réponse est la même que pour les autres documents (littéraires ou de civilisation) proposés à l'analyse : il ne faut utiliser, et évoquer **que ce qui a un rapport avec cette image, celle proposée à l'analyse** (inutile de réciter un cours sur la Guerre d'Indépendance en préambule, ou pire, à la place, d'une analyse de l'image de Goya).

Il faut contextualiser, bien sûr, mais ne pas se perdre dans des généralités et évoquer ce qui a un rapport avec l'image, précise, que le candidat a à commenter, et inversement ce que l'image dit précisément du contexte historique.

Une bibliographie minimale

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



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

EPREUVE DE THEME ORAL

Rapport établi par Isabelle Hareux

1. Rappel du déroulé et des modalités de l'épreuve

Cette partie de l'épreuve survient à l'issue de l'entretien faisant suite à l'explication en langue étrangère d'un texte ou d'un document iconographique ou audiovisuel extrait du programme : le jury remet au candidat un texte en français d'environ 150 mots soit environ 700 signes, extrait de textes français modernes (du XIXe au XXIe siècle).

Cinq minutes sont alors accordées au candidat pour qu'il en prenne connaissance afin d'en préparer la traduction. Il devra ensuite dicter l'intégralité de sa proposition de traduction puis répondre, le cas échéant, aux sollicitations du jury : il disposera à cet effet d'un laps de temps ne pouvant excéder dix minutes.

Au cours des cinq minutes de préparation, le candidat a la possibilité de prendre des notes sur un brouillon, mais il doit avoir conscience que le temps imparti s'avère généralement insuffisant pour lui permettre une rédaction intégrale de sa proposition. Il lui appartient par conséquent d'effectuer une analyse attentive des principales difficultés du texte proposé, qu'elles soient lexicales ou grammaticales, afin de n'en noter que les points essentiels. Nous lui conseillons d'ores et déjà de procéder à cette analyse avec calme, et de s'attacher à aborder le texte dans son intégralité de façon à en percevoir le sens et la cohérence.

La deuxième étape de l'épreuve est consacrée dans un premier temps à la dictée de la proposition de traduction. Il est essentiel d'adopter un débit permettant au jury de retranscrire fidèlement cette proposition, de façon claire et intelligible : l'articulation, l'accentuation, les pauses suggérant la ponctuation –ponctuation qui ne sera pas précisée au même titre que les accents graphiques ou diacritiques- sont autant d'éléments auxquels il convient de se montrer particulièrement attentif. Si le candidat veut faire évoluer sa proposition au cours de cette dictée, et il est autorisé à le faire, il est important qu'il le signale de façon claire et précise. Il lui est également possible de le faire spontanément à l'issue de sa proposition s'il le souhaite, en indiquant quelle est la version définitive à retenir.

Si le temps imparti, c'est-à-dire dix minutes, est écoulé, l'épreuve est terminée. Si ce n'est pas le cas, le jury mettra alors le temps restant à la disposition du candidat pour qu'il puisse amender sa proposition.

Dans un premier temps en lui proposant d'indiquer spontanément un changement de traduction. Dans un deuxième temps en lui demandant s'il souhaite maintenir en l'état sa proposition et enfin s'il désire l'affiner. Dans tous les cas, le jury relit en français le segment concerné ; cependant le candidat a la possibilité de lui demander de relire en espagnol la proposition qu'il a dictée.

Rappelons que ces sollicitations visent à permettre au candidat d'améliorer sa prestation et en aucun cas à lui tendre un piège. Il est donc indispensable qu'il soit réceptif aux différentes interventions même si elles s'enchaînent avec rapidité. Signalons enfin qu'aucune justification n'est exigée de la part du candidat.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

2. Conseils

Nous ne saurions qu'insister sur la nécessité de se préparer à cet exercice exigeant de façon régulière, en utilisant d'une part les textes proposés dans les différents rapports, mais également lors des lectures personnelles recouvrant des thématiques et champs lexicaux variés. Seule une préparation rigoureuse et régulière garantira une bonne gestion du temps afin d'éviter le stress lié à la complexité de l'exercice et à la brièveté du temps imparti.

Le premier conseil concerne la gestion de la concentration au cours de cette épreuve : en effet, à l'issue de l'explication et de l'entretien en langue étrangère, le candidat ne doit pas relâcher son attention, mais mobiliser ses capacités d'analyse, ses connaissances et compétences linguistiques tant dans la langue source que dans la langue cible, sa rapidité, sa rigueur et son bon sens.

D'autre part, le candidat ne saurait réussir cette épreuve sans prendre le temps de lire de façon attentive le fragment proposé. Seule une bonne compréhension du texte en garantit une bonne traduction qui mobilisera les nuances, les registres de langue convoqués, la tonalité et bien entendu le contenu général. Il convient de fuir la tentation de rédiger la totalité de la traduction au fil de la lecture du texte : en revanche, noter une idée, une structure, une expression qui viendrait à l'esprit peut se révéler utile de façon à éviter une traduction mot à mot qui pourrait conduire à l'énoncé de non-sens, de calques ou de barbarismes malvenus et lourdement sanctionnés. L'attention aiguisée du candidat doit se concentrer sur les difficultés particulières de tel ou tel fragment et son esprit agile doit être capable de recourir à des synonymes de façon efficace plutôt que de focaliser toute son attention sur un mot au détriment de la structure globale du document source.

Enfin, l'étape de la dictée doit être envisagée avec soin. Elle doit à elle seule constituer une part substantielle de l'entraînement. Le débit doit être assez lent pour permettre au jury de noter de façon exhaustive la lettre de la traduction proposée, mais il doit permettre au candidat de ne pas perdre le fil de la logique de sa traduction. Le soin apporté à l'élocution est fondamental notamment celui concernant l'accentuation. Un déplacement d'accent peut entraîner des confusions conséquentes, notamment sur les temps verbaux, qui sont fortement pénalisées.

Il convient d'être particulièrement attentif aux difficultés essentielles de traduction faisant appel aux réflexes traductionnels usuels. Nous n'en citerons que quelques-uns :

- les erreurs de lexique d'usage courant,
- les erreurs de conjugaison sont inadmissibles à ce niveau,
- le choix des temps et notamment les temps du passé, engageant la concordance des temps et celui des différents modes,
- les erreurs de pronoms personnels COD ou COI, l'oubli de la préposition devant le COD de personne,
- le genre différent dans les deux systèmes impliquant des accords d'adjectifs...

3. Textes de thème oral

Texte 1

Je veux dire que c'est une histoire qui remonte à plus d'un demi-siècle. Elle a eu lieu et on en a beaucoup parlé. Les gens en parlent encore, mais n'évoquent qu'un seul mort –sans honte, vois-tu, alors qu'il y en avait deux, de morts. Oui, deux. La raison de cette omission ? Le premier savait



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

raconter, au point qu'il a réussi à faire oublier son crime, alors que le second était un pauvre illettré que Dieu a créé uniquement, semble-t-il, pour qu'il reçoive une balle et retourne à la poussière, un anonyme qui n'a même pas eu le temps d'avoir un prénom.

Je te le dis d'emblée : le second mort, celui qui a été assassiné, est mon frère. Il n'en reste rien. Il ne reste que moi pour parler à sa place, assis dans ce bar, à attendre des condoléances que jamais personne ne me présentera.

Kamel Daoud, *Meursault, contre-enquête*, 2014

Texte 2

« Ma carrière... » Elle n'avait que ce mot à la bouche ! Babs s'y enfermait comme dans une carapace. Aussi vivait-elle forte de ces convictions que je lui enviais sans réussir à les partager. Je me bornais à l'observer en silence, sachant qu'elle se demandait avec inquiétude à quoi je pouvais bien servir moi qui, mon travail fini, disparaissais on ne savait où. Et, chaque soir, je l'entendais s'étonner sur un ton qu'elle cherchait vainement à rendre léger. Alors ? me demandait-elle, que fais-tu ce soir ? Où vas-tu ? (...) Pauvre Babs ! Si un cataclysme s'abattait sur New York, on te retrouverait dans dix siècles ensevelie sous ton gratte-ciel. Tu serais là, comme tu l'es aujourd'hui, d'une séduction exemplaire, intacte et comme embaumée parmi tes collections d'échantillons, tes boîtes à fard, tes laques, tes poudres, tes gammes complètes de rouge à lèvres, tes ombres à paupières, tes laits de beauté.

Edmonde Charles-Roux, *Oublier Palerme*, 1966

Texte 3

Il y a quelques mois, j'ai publié un livre, *L'Adversaire*, qui m'a tenu prisonnier sept ans et dont je sors exsangue. J'ai pensé : maintenant, c'est fini, je passe à autre chose. Je vais vers le dehors, vers les autres, vers la vie. Pour cela, ce qui serait bien, ce serait de refaire des reportages.

Je l'ai dit autour de moi et on n'a pas tardé à m'en proposer un. Pas n'importe lequel : l'histoire d'un malheureux Hongrois qui, fait, prisonnier à la fin de la Seconde Guerre mondiale, a passé plus de cinquante ans enfermé dans un hôpital psychiatrique au fin fond de la Russie. On s'est tous dit que c'était un sujet pour toi, répétait avec enthousiasme mon ami journaliste (...). Qu'on pense à moi chaque fois qu'il est question d'un type emmuré toute sa vie dans un asile de fous, c'est précisément ce dont je ne veux plus.

Emmanuel Carrère, *Un roman russe*, P.O.L, 2007

Texte 4

Les poilus qu'on avait repris présentaient tous des signes pathologiques divers, on s'y était habitué. De plus, Albert ayant des appuis, mieux valait lui faire bonne figure.

Dès le début, Albert avait dit à Édouard que les sept mille francs prévus ne suffiraient jamais. Il y avait le catalogue à imprimer, les enveloppes à acheter, les timbres, du personnel à payer pour écrire les adresses, il fallait aussi acquérir une machine à écrire pour répondre aux courriers demandant des renseignements complémentaires, ouvrir une boîte postale ; sept mille francs, c'est ridicule, avait affirmé Albert, c'est le comptable qui te le dit. Édouard avait fait un geste évasif, sans doute, oui. Albert avait repris les calculs. Vingt mille francs minimum, il était formel. Édouard avait répondu, philosophe, allons-y pour vingt mille francs. On voit que ce n'est pas lui qui va les voler, s'était dit Albert.

Pierre Lemaître, *Au revoir là-haut*, 2013

4. Remarques concrètes

L'exercice vise à évaluer la maîtrise de la langue par le candidat qui, est-il nécessaire de le rappeler, peut se trouver confronté à tout type de demande de la part des élèves qu'il a en charge.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Lors de la découverte du texte à traduire, le candidat focalise le plus souvent son attention sur le lexique alors que synonymes, périphrases ou hyperonymes peuvent lui permettre, dans un premier temps, de proposer une solution acceptable.

Ainsi le texte d'Edmonde Charles-Roux pouvait déstabiliser les candidats peu familiarisés avec le champ lexical des produits de beauté : « tes collections d'échantillons, tes boîtes à fard, tes laques, tes poudres, tes gammes complètes de rouge à lèvres, tes ombres à paupières, tes laits de beauté ». Il était plus important cependant de se concentrer sur la traduction des structures syntaxiques.

Nous citerons ici certaines des difficultés des textes proposés qui devaient retenir l'attention des candidats :

- la phrase impersonnelle et les différentes traductions de « on » : la troisième personne du pluriel signalant un tiers non identifié/identifiable dont le locuteur est exclu « on n'a pas tardé à m'en proposer un », « Qu'on pense à moi » ; la tournure réfléchie provoquant un effet de généralisation « on en a beaucoup parlé », « on ne savait où », « on te retrouverait », « On voit que » ; la première personne du pluriel « On s'est tous dit que c'était un sujet pour toi », envisageable également pour les formes suivantes « qu'on avait repris », « on s'y était habitué » ;
- la phrase conditionnelle (irréelle du présent) : « Si un cataclysme s'abattait sur New York, on te retrouverait dans dix siècles ensevelie sous ton gratte-ciel » ;
- les temps du passé et le choix entre le passé simple et le passé composé : si l'on pouvait justifier les deux possibilités dans le texte de Kamel Daoud « Je veux dire que c'est une histoire qui remonte à plus d'un demi-siècle. Elle a eu lieu et on en a beaucoup parlé. Les gens en parlent encore », dans celui de Emmanuel Carrère, seul le passé simple pouvait être accepté : « Il y a quelques mois, j'ai publié un livre » ;
- la concordance des temps avec l'emploi du subjonctif imparfait dans la subordonnée indiquant le but : « le second était un pauvre illettré que Dieu a créé uniquement, semble-t-il, pour qu'il reçoive une balle et retourne à la poussière » ;
- le pronom relatif « dont » : « dont je sors exsangue », « ce dont je ne veux plus » ;
- la structure emphatique : « ce n'est pas lui qui va les voler ».
- la proposition subordonnée relative (ou adjective) pour traduire le participe présent du texte de Pierre Lemaître : « pour répondre aux courriers demandant des renseignements complémentaires ».

Les erreurs sont, le plus souvent, dues à une lecture trop rapide qui induit une mauvaise compréhension du texte de la langue source. D'autre part, le candidat se focalisant sur tel ou tel point perd la logique du texte et ne parvient plus à se concentrer sur l'essentiel.

Nous tenons à rappeler que les règles de l'épreuve écrite s'appliquent ici : toute omission, tout oubli ou refus de traduire est lourdement pénalisé, tout comme les barbarismes verbaux.

Les candidats bien entraînés ont su garder leur calme et mobiliser connaissances et compétences afin de réaliser des prestations fort honorables, voire irréprochables ; qu'ils reçoivent ici les félicitations du jury. L'exercice requiert un entraînement régulier et spécifique au cours duquel les candidats peuvent avoir recours à des outils numériques simples et performants. Ils peuvent, par exemple, s'enregistrer afin de réécouter leur prestation et se rendre compte ainsi de la nécessité d'adapter le débit aux exigences de la dictée, de procéder par unités de sens, de prendre garde à l'accentuation ou à l'articulation.



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Programme du concours pour la session 2017 :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/agregation_interne/56/3/p2017_agreg_int_lve_espagnol_556563.pdf