



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2026

Concours : CAPES externe et CAFEP-CAPES

Troisième concours du CAPES et du CAFEP-CAPES

Section : langues vivantes étrangères : espagnol

Rapport de jury présenté par

Christine LAVAIL

Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche
Présidente du jury

Table des matières

Préambule	3
Épreuves d'admissibilité	4
Épreuve écrite disciplinaire (Capes et Capes-Cafep)	4
Composition	4
Traduction	18
VERSION	20
THÈME	26
Épreuve écrite disciplinaire appliquée (Capes et Capes-Cafep)	32
Partie A : analyse des documents	33
Partie B : élaboration d'une séquence pédagogique	35
Composition en langue étrangère (3e concours du Capes et du Cafep-Capes)	40
Épreuve de traduction (3e concours du Capes et du Cafep-Capes)	43
VERSION	43
THÈME	48
Épreuves d'admission	54
Épreuve de leçon	54
Partie 1 : Compréhension de l'oral - Analyse du document audiovisuel	56
Partie 2 : Exploitation pédagogique	61
Épreuve d'entretien	66
Anthologie des sujets de leçon	73

Préambule

La session 2026 du concours externe du Capes, du Cafep-Capes, du 3^e concours du Capes et du 3^e concours du Cafep-Capes a permis de pourvoir l'ensemble des postes prévus ; en outre, un candidat a été inscrit sur liste complémentaire pour le Capes.

Comme le confirme le tableau ci-dessous offrant une vision d'ensemble de la session, le nombre d'inscrits ainsi que les résultats aux quatre concours restent assez proches de ceux des sessions précédentes :

	CAPES	CAFEP	3 ^e concours public du CAPES	3 ^e concours privé du CAFEP-CAPES
Postes ouverts au recrutement	255	46	12	7
Nombre d'inscrits	1032	463	122	67
Barre d'admissibilité	5,09/20	5,25/20	5,09/20	8,05/20
Candidats admissibles	413	132	32	17
Moyenne des candidats admissibles	8,60/20	8,34/20	8,68/20	10,06/20
Barre d'admission	8,16/20	10,72/20	8,42/20	10,45/20
Candidats admis	255	46	12	7
Moyenne des candidats admis	10,90/20	12,24	10,65/20	12,04

Pour autant, je tiens à rappeler qu'une note inférieure ou égale à 5 sur 20 à l'une des épreuves d'admissibilité est éliminatoire. Ainsi des candidats et des candidates qui auraient pu être admissibles grâce à une bonne prestation à l'une des épreuves écrites se sont vu bloquer l'accès aux épreuves orales. Leur proportion a considérablement augmenté cette année, en particulier pour les concours du Capes et du Cafep-Capes. Le jury souhaite donc attirer l'attention des futurs candidats et candidates sur l'importance de ne faire aucune impasse, aucun calcul ni pronostic à partir des sujets tombés les années précédentes (thèmes et axes, valence littéraire ou civilisationnelle, enjeux phonologiques et linguistiques). Il convient de se préparer avec rigueur et sérieux aux deux épreuves écrites d'admissibilité.

Les épreuves orales d'admission, dont le total des coefficients représente le double de celui des épreuves écrites, ont été déterminantes dans certains cas. Comme à chaque session, certains candidats et certaines candidates, admissibles au bas de la liste, ont finalement été reçus grâce à de belles prestations orales qui ont emporté l'adhésion du jury, notamment lors de l'épreuve de leçon qui présente le plus gros coefficient.

D'une façon plus générale, les candidats et les candidates qui ont obtenu de bons résultats à l'ensemble des épreuves ont su démontrer à la fois leur maîtrise de la langue espagnole et de la langue française, et ont fait preuve de bonnes compétences de communication ainsi que de solides capacités de réflexion. Au nom de l'ensemble du jury, j'adresse donc mes félicitations aux lauréats et lauréates de la session 2026 ; nous leur souhaitons une belle carrière d'enseignants. J'invite aussi les candidats malheureux et les candidates malheureuses à l'admissibilité ou à l'admission, à ne pas se décourager et à se présenter à nouveau au concours dont la dernière session aura lieu l'année prochaine. Nous espérons qu'ils et elles sauront mettre à profit leur expérience de la session passée ainsi que les conseils qui figurent dans les pages de ce rapport.

Que ces propos liminaires soient aussi l'occasion de remercier le lycée Vaucanson de Grenoble qui, une nouvelle fois, a accueilli les épreuves orales dans d'excellentes conditions, malgré les contraintes que cela représente pour tout établissement. De même, je tiens à remercier les personnels et agents de la DEC de Grenoble qui ont été à l'écoute des besoins du jury et ont considérablement contribué au déroulement des épreuves dans la plus grande sérénité. L'action et l'implication des cadres et des gestionnaires de la DGRH du ministère de l'Éducation nationale ont également été fondamentaux, et plus spécialement cette année, caractérisée par le déroulement concomitant des concours du Capes et du Cafep-Capes à Bac +5 et à Bac +3, ce qui a nécessité de porter une attention particulière à l'organisation de la session d'oral et à la gestion des bi-admissibles.

Mes remerciements les plus sincères vont aussi aux membres du jury dont l'investissement sans failles, le professionnalisme, la rigueur et l'intégrité ont permis de conduire cette session à son terme, en garantissant la fiabilité de l'évaluation à laquelle sont soumis les candidats et les candidates.

Mes pensées les plus chaleureuses vont enfin aux membres du directoire qui ont travaillé infatigablement à la bonne organisation du concours. Je les en remercie très sincèrement.

La présidente du jury
Christine Lavail

Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche

Épreuves d'admissibilité

Épreuve écrite disciplinaire (Capes et Capes-Cafep)

Composition

Rapport établi par Alexia Grolleau et Alejandro Adalberto Mejía González

Nature de l'exercice, attendus méthodologiques de l'épreuve et conseils généraux

Cette épreuve écrite disciplinaire est d'une durée de six heures et comporte deux sous-épreuves : une épreuve de traduction et une composition, cette année, de type littéraire et historique. Les candidates et les candidats ont toute liberté pour organiser leur travail sur ces six heures. Il est cependant recommandé d'avoir réfléchi en amont à la bonne utilisation du temps afin de pouvoir rendre des travaux achevés à la fin de l'épreuve. Ainsi, il est vivement préconisé de s'entraîner dans les conditions du concours pour ne pas être pris de court le jour de l'épreuve.

Le jury rappelle que la copie doit présenter des exercices entièrement rédigés. Dans le cas de la composition, les copies proposant un plan détaillé et/ou n'offrant pas de conclusion ont été sévèrement sanctionnées. Enfin, il est indispensable de procéder à une relecture finale destinée à corriger erreurs et coquilles.

Le jury tient à souligner que les trois principaux critères de notation de la composition étant la connaissance du programme, le respect de la méthodologie de l'analyse littéraire et iconographique et la correction de la langue, ces trois aspects doivent impérativement être travaillés par les candidates et les candidats qui aspirent à obtenir ce concours.

La spécificité de l'épreuve de composition implique un temps de réflexion conséquent puisqu'il est attendu que les candidates et les candidats proposent une analyse fine de chaque document du dossier, mettent en exergue les rapports des documents entre eux et les liens qu'ils entretiennent avec le thème ou l'axe donné dans le sujet, exposent de manière pertinente les connaissances sur l'œuvre au programme et son contexte de production, présentent une problématique et un plan opportuns, et développent un raisonnement en prenant appui sur l'ensemble des documents du dossier pour aboutir à une conclusion structurée.

Il est rappelé que la composition doit être rédigée en langue espagnole. À ce propos, il est important de noter que la correction de la langue est un élément discriminant. Les candidates et les candidats qui aspirent à devenir professeurs d'espagnol doivent faire preuve de fluidité et de richesse dans l'expression, c'est pourquoi il est indispensable de maîtriser les conjugaisons et la syntaxe propres à l'espagnol. Il est attendu que les candidates et les candidats emploient une langue variée, précise et nuancée pour rendre compte de façon claire et intelligible de leur propos. Une langue pauvre ou limitée, fautive, ou encore une accentuation ou une ponctuation absente ou fantaisiste sont fortement sanctionnées. Une langue défailante avec des erreurs récurrentes est rédhibitoire pour des candidates et des candidats qui aspirent à enseigner l'espagnol.

En outre, les candidates et les candidats doivent mobiliser des outils adaptés à l'étude du dossier en fonction de son contexte et de la nature des documents. Il est à ce titre indispensable d'identifier soigneusement les contextes historiques présents (ici, non seulement la Révolution mexicaine, mais également le Porfiriato et l'époque postrévolutionnaire) et de maîtriser le vocabulaire spécifique de l'analyse littéraire (métaphore, allégorie, hyperbole, répétitions) et iconographique (plans, lignes de force, palette de couleurs, point de fuite).

Enfin, les ratures, une écriture difficilement lisible, les renvois, l'absence de paragraphes clairs sont autant d'éléments qui nuisent à la fluidité de lecture de la copie et qui sont préjudiciables aux candidats et aux candidates.

Méthodologie de l'exercice

La composition est un exercice qui vise à confronter différents documents abordant un même sujet. Elle doit donc conduire à faire dialoguer les documents entre eux et à mettre en exergue leurs similitudes et leurs différences pour dégager une problématique associée au thème ou à l'axe donnés. Pour cela, le jury recommande de procéder à plusieurs lectures du dossier.

Une première étape consiste à analyser chaque document individuellement pour en faire une présentation qui ne doit en aucun cas s'en tenir au simple paratexte ou à la répétition de ce qui est lu ou vu. Dans l'introduction, dans le cas de la composition littéraire, il s'agit de situer l'œuvre dans son contexte littéraire intra et extradiégétique, artistique, historique et politique. Concernant l'œuvre au programme, il est également attendu que les candidates et les candidats soient en mesure de situer l'extrait donné dans son économie générale. Elles et ils sont invités à en faire de même avec tous les documents du dossier, étant entendu que les œuvres hors programme ne pourront pas faire l'objet d'éléments d'analyse aussi approfondis. Néanmoins, le jury attire l'attention des candidates et des candidats sur le fait que les paratextes offrent un grand nombre d'informations. Ces informations sont d'ailleurs souvent mentionnées rapidement dans les copies mais ne sont pas réellement exploitées (date, lieu, titre).

Dans un deuxième temps, cette présentation des documents doit donner lieu à une mise en lumière des liens qui existent entre eux (similitudes et différences à tous points de vue : nature, dates, opinions exprimées, etc.).

Enfin, pour clore cette phase, il convient de montrer comment les documents s'articulent avec le thème ou l'axe donnés dans le sujet. Pour ce faire, les candidates et les candidats doivent proposer une définition de ce thème/axe en relation avec les documents et le sujet traité, ce qui permettra de dégager les variations et les pluralités de regards et/ou d'opinions sur la question.

Après avoir suivi ces étapes, les candidates et les candidats sont en mesure de formuler une problématique qui leur servira de fil conducteur dans la construction de l'argumentation. Il faut donc veiller à ce que la problématique permette de traiter les principaux aspects du sujet sans être partielle ou réductrice.

Le plan est alors obligatoirement énoncé. Toute absence d'annonce de plan est lourdement sanctionnée dans la mesure où le plan dévoile la stratégie argumentative qui permettra de répondre de manière appropriée à la problématique. Il se doit donc d'être cohérent, clair et explicite et de mettre en évidence les articulations entre chacune des parties.

L'étape suivante consiste à développer les points annoncés et doit nécessairement suivre le plan indiqué. Nous rappelons que l'épreuve de composition n'est pas une dissertation ou un exposé sur une thématique qui ne tiendrait compte que du sens des documents sans les analyser.

Il est attendu des candidats et des candidates qu'ils et elles fassent un emploi raisonné des citations et des références explicites aux trois documents. Toute citation ou référence doit être accompagnée d'une analyse, d'un commentaire, d'une explication, afin de ne pas tomber dans l'énumération ou la simple paraphrase. Il s'agit toujours d'illustrer un propos. Le jury invite les candidats et les candidates à mobiliser les outils d'analyse littéraire et iconographique spécifiques dont ils et elles doivent maîtriser la terminologie. Chaque partie et sous-partie doit être parfaitement identifiable (alinéa, saut de ligne) et l'utilisation des connecteurs logiques du discours est vivement recommandée pour fluidifier la rédaction et mettre en évidence les étapes de la réflexion.

Il convient enfin de souligner que les candidates et les candidats ne doivent pas perdre de vue que les trois documents sont d'égale importance et qu'il ne faut en négliger aucun dans le développement de la composition.

Au terme de ce travail, il est nécessaire de rédiger une conclusion comportant la synthèse des principaux points de la réflexion et la réponse à la problématique. La proposition d'une ouverture est valorisée lorsque celle-ci est pertinente et judicieuse.

Spécificité du dossier de la session 2026

Le dossier de la session 2026 était de type littéraire, bien qu'intégrant de nombreux aspects historiques. Le corpus réunissait trois documents : un extrait de l'œuvre au programme, *El Gesticulador* de Rodolfo Usigli, un autre de *Los de abajo* de Mariano Azuela et, enfin, un « mural » de José Clemente Orozco intitulé *La destrucción del viejo orden*. Les candidates et les candidats ne pouvaient faire l'économie de connaissances propres au contexte historique général de la Révolution mexicaine et de ses enjeux, or la méconnaissance des événements liés à cette période révolutionnaire n'a été que trop fréquemment constatée par le jury. De même, il apparaissait insuffisant de n'avoir de notions que sur la révolution mexicaine qui court de 1910 à 1917/1920, sans avoir pris la peine de s'intéresser aux événements qui l'ont précédée (Porfiriato, 1876-1911) et déclenchée (Plan de San Luis, 1910), ainsi qu'à ceux qui en découlèrent (période postrévolutionnaire).

Il est important de préciser que les éléments historiques ne devaient en aucun cas éclipser l'analyse littéraire et artistique. En effet, le dossier étant de caractère littéraire, la candidate ou le candidat devait étudier les particularités de ces documents depuis leur genre respectif (pièce de théâtre, roman, et « mural »). Ces trois documents présentent tous une structure singulière et déploient des stratégies

lexicales et formelles propres à ces types de discours. Dans le cadre de cette épreuve, il convenait de maîtriser la terminologie de façon adéquate et précise, et de recourir aux outils d'analyse spécifiques à la nature de chaque document. Les dissertations historiques ou philosophiques autour de l'axe proposé ont été sévèrement sanctionnées. De la même façon, les copies ne présentant aucune contextualisation historique, ni aucune analyse littéraire – au-delà d'une simple répétition, reformulation ou paraphrase des documents – ont subi le même traitement. En somme, il s'agissait de trouver un équilibre entre l'analyse littéraire et l'apport d'informations historiques contextuelles pertinentes de nature à permettre une étude fine des documents.

Qualité générale des copies de la session 2026

• **Méthodologie**

À la lecture des copies, le jury s'est accordé pour affirmer que la méthodologie de la composition littéraire n'est ni maîtrisée ni tout à fait comprise. Rappelons, avant de rentrer dans les détails, que les titres des œuvres, quelle que soit leur nature, doivent être soulignés et que le titre des différentes parties structurant la composition ne doit pas apparaître sur la copie.

Un grand nombre de candidates et de candidats se sont souvent contentés d'une dissertation philosophique, frôlant le jugement de valeur, autour des notions d'Histoire et de Mémoire dans un contexte universel. D'autres ont proposé une dissertation historique sur la Révolution mexicaine, faisant des textes une simple illustration de événements historiques, et oubliant, de fait, que la littérature n'est pas systématiquement le reflet de la réalité historique, ni même des opinions de l'auteur. Enfin, certains candidats et certaines candidates ont résumé superficiellement les œuvres sans jamais les analyser en profondeur, essentiellement par manque d'outils spécifiques et de distance critique par rapport aux documents. Le jury attendait une analyse littéraire détaillée, s'appuyant avec finesse sur le contexte historique et politique tout en gardant en ligne de mire le texte.

A *contrario*, le jury a remarqué que certaines candidates et certains candidats, cherchant à montrer leurs connaissances, plaquaient leurs savoirs dans de longues digressions, ce qui a inévitablement conduit à une rupture de l'argumentation et à une perte de cohérence dans l'analyse proposée. Les connaissances historiques devaient étayer les propos sur le texte et non l'inverse.

Par ailleurs, quelques candidates et candidats ont proposé un découpage de chacun des documents, dans l'introduction, comme s'ils s'apprêtaient à entreprendre un commentaire de texte linéaire. Cette pratique ne répond pas aux attendus de l'exercice. Le découpage de chaque document est intéressant à noter sur le brouillon pour mettre en valeur les mécanismes et les articulations intrinsèques des œuvres mais ne doit pas apparaître dans l'introduction. Ajoutons que les candidates et les candidats n'ont pas toujours su sélectionner les connaissances apprises afin de les restituer dans un contexte approprié. Enfin, le jury a également observé que très peu de candidates et de candidats avaient réussi à établir, dès la présentation des documents, des liens avec l'axe du programme de lycée proposé dans le libellé du sujet. Nous rappelons l'importance d'énoncer des idées et de tisser des liens de manière anticipée, afin que les rapports avec l'axe soient explicites et clairs lors de l'annonce de la problématique et du plan.

• **Introduction**

Pour chaque document, sont présentés ici les éléments attendus, ceux jugés irrecevables ainsi que les aspects ayant été valorisés par le jury. Comme cela a déjà été rappelé, la présentation des documents ne saurait se réduire à une simple reprise du paratexte : elle doit permettre aux candidates et aux candidats de mettre en lumière les spécificités et les enjeux propres aux documents du dossier.

➤ **Document 1**

Ce premier document appartenait aux œuvres inscrites au programme et méritait une attention particulière. Les correcteurs et les correctrices ont ainsi fait preuve d'une vigilance accrue quant à la qualité et à la précision de cette première présentation.

Les attendus du jury :

- Identifier l'auteur et le contexte historique : « Usigli, obra teatral, dramaturgo mexicano; Revolución mexicana (1910-1917-1920) / periodo posrevolucionario (1920-1940) ».
- Identifier la position de l'auteur : « crítica de la historia de la Revolución mexicana ». Mentionner son essai *Epílogo sobre la hipocresía del mexicano* (1938, rédigé en même temps que *El Gesticulador*).

- Préciser le contexte et nature de l'œuvre, par exemple : « El gesticulador fue escrito en 1938 (1937 est aussi valable), fue publicado en 1943 y en 1947 se llevó a escena en el Palacio de Bellas Artes ». « Se trata de una obra de teatro, sátira política, contiene metateatralidad... »
- Mettre en évidence le lien entre l'ouvrage et l'axe par le biais de mots clés (« demagogia, hipocresía, mentira, máscara, política, legitimación de la historia ») et situer le fragment (acte III) en expliquant la source de la transformation du personnage de César Rubio : la rencontre avec le professeur de l'Université de Harvard, Oliver Bolton.

Les points particulièrement valorisés par le jury lorsqu'ils étaient explicités et reliés de façon pertinente au dossier :

- Situer *El gesticulador* dans le mouvement du « Teatro del Ahora » ; faire référence aux « Comedias impolíticas » (1933-1935) : *Noche de estío*, *El presidente y el ideal*, *Estado de sitio*, ou au « Teatro anti-histórico » : *Corona de sombra* (1943), *Corona de fuego* (1960), *Corona de luz* (1963), ainsi qu'à d'autres pièces de théâtre d'Usigli antérieures à *El gesticulador* : *La última puerta* (1936), *Alcestes* (1936).

➤ Document 2

Cet extrait ne faisait pas partie des documents inscrits au programme. Il convenait donc d'accorder une attention particulière à la lecture du texte lui-même tout en s'appuyant sur les informations fournies par le paratexte.

Les attendus du jury :

- Identifier l'auteur, sa position, le contexte et la nature de l'œuvre : « Azuela, escritor mexicano que participó en la revolución con las fuerzas maderistas, su novela es una crítica de la crisis sociopolítica durante la revolución; primera novela de la Revolución mexicana, novela realista, publicada en pleno periodo revolucionario ».
- Situer et commenter le paratexte « los de abajo » = « los campesinos, el pueblo » : « la revolución hecha desde abajo; los campesinos luchan y se convierten en víctimas anónimas de la revolución ».
- Identifier la tirade du personnage de Solís afin d'étayer la mise en relation avec l'axe : « confusión moral, disolución de ideales, experiencia de la revolución como un proceso que destruye ("qué hermosa es la revolución, aún en su misma barbarie") ».

Les points particulièrement valorisés par le jury lorsqu'ils étaient explicités et reliés de façon pertinente au dossier :

- Préciser le contexte du roman : « publicada por entregas en el periódico *El Paso del Norte* en 1915, y como libro en 1916 ». Faire référence à d'autres romans ayant pour thème la Révolution mexicaine, par exemple : *La sombra del caudillo* (1929) de Martín Luís Guzmán, *Cartucho* (1931) de Nellie Campobello, *Al filo del agua* (1946) de Agustín Yáñez, *Pedro Páramo* (1955) de Juan Rufo, *La muerte de Artemio Cruz* (1962) de Carlos Fuentes.

➤ Document 3

Ce document iconographique est probablement celui qui a posé le plus de problèmes aux candidates et aux candidats du fait de sa nature et de sa réalisation (beaucoup de candidates et de candidats ont mentionné que le document avait été « publié », alors qu'il s'agit d'une fresque). Le manque de connaissances sur le muralisme mexicain a également été remarqué. La lecture et l'analyse de ce document ont donné lieu à de nombreux contresens et à des interprétations erronées.

Les attendus du jury :

- Identifier l'auteur et le contexte du mouvement artistique : Orozco, muraliste mexicain (avec Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros, Juan O'Gorman, entre autres) ; « muralismo: movimiento artístico mexicano con fin pedagógico » avec une volonté de mettre en valeur l'histoire mexicaine.
- Commenter la nature de la fresque : souligner la diachronie représentée par l'expression iconographique pour la mettre en lien avec l'axe : « dos campesinos en primer plano parecen avanzar pero miran hacia atrás, hacia el fondo del plano (estilo cubista), la destrucción 'del viejo orden' » (renvoyant au Porfiriato, 1876-1911).
- Préciser le contexte du muralisme (créé à l'initiative de José Vasconcelos, ministre de l'Éducation, au début des années 1920) et mentionner les thèmes abordés par le muralisme : la version officielle de l'Histoire, l'identité nationale, les racines indigènes, les héros de la révolution, la dénonciation des inégalités.

Les points particulièrement valorisés par le jury lorsqu'ils étaient explicités et reliés de façon pertinente au dossier :

- Remarquer l'année de production (1926) et faire le lien avec le contexte historique : Plutarco Elías Calles est au pouvoir entre 1924 et 1928 et la « Guerra de los Cristeros » a lieu de 1926 à 1929. Faire allusion à la période connue comme le « Maximato » entre 1928 et 1934 (Calles devient le « Jefe Máximo de la Revolución »).
- **Les points suivants ont été jugés non recevables par le jury (pour les trois documents) :**
 - Paraphraser les documents.
 - Ne pas mettre les documents en relation avec l'axe ou entre eux.
 - Confondre les dates de l'œuvre et du contexte historique.
 - Rédiger une présentation du document 1 disproportionnée par rapport aux autres documents et au reste du travail.
 - Ne pas nuancer la transformation de César Rubio (doc. 1)
 - Ne pas préciser qu'il s'agit d'un roman de la révolution mexicaine ; dire « un cuento » (doc. 2).
 - Ne pas préciser le mouvement artistique (le muralisme mexicain) ; dire « el cuadro / la *fresca / la pintura » au lieu de « el mural / el fresco » (doc. 3).

- **Mise en relation des documents entre eux et avec l'axe d'étude**

Cette étape a parfois été sous-estimée, voire omise par certaines candidates et certains candidats. Il convient pourtant de rappeler qu'elle constitue un moment essentiel pour mettre en évidence les convergences et les écarts entre les documents du dossier. Comme cela a déjà été souligné dans les rapports précédents, il importe que les candidates et les candidats procèdent d'abord à une mise en relation des documents entre eux, avant de les rattacher, dans un second temps, à l'axe proposé.

- **Mise en relation des documents entre eux**

Les points essentiels consistaient à :

- Montrer la diversité du corpus : nature/genre/événements évoqués, doc 1 (1938), doc 2 (1916), doc. 3 (1926).
- Évoquer des thématiques communes : le questionnement de l'Histoire par le biais de la fiction (critiquer la façon de construire/écrire l'Histoire) ; la dénonciation d'une mémoire révolutionnaire violente, manipulée (source de l'identité nationale).
- Mentionner le lexique commun (révolution, violence, destruction, circularité de l'Histoire, mémoire individuelle/collective, démagogie, héros/martyr/caudillo, relation entre Histoire et fiction).
- Relever le destinataire (le peuple mexicain) à deux moments différents (1910-1920 et 1920-1940) et la position des auteurs : représenter la destruction/le décalage entre le peuple et la révolution.

- **Mise de relation des documents avec l'axe**

Toute candidate et tout candidat se destinant à l'enseignement de l'espagnol se doit de maîtriser les programmes de la discipline. L'axe du programme de l'enseignement de spécialité Langues, Littératures et Cultures Étrangères

de Première générale « Mémoire(s) : écrire l'histoire, écrire son histoire » offrait une véritable perspective de problématisation en invitant à interroger les liens entre mémoire collective et mémoire individuelle. Les trois documents permettaient d'explorer, de manière complémentaire, la façon dont l'écriture de l'Histoire officielle se construit, se transmet ou se confronte aux récits personnels. Cette réflexion ne pouvait se limiter à une simple opposition entre histoire officielle et vécu intime : elle devait conduire à analyser les interactions, les tensions et les échos entre mémoire(s) individuelle(s) et mémoire collective. Pour plus de précisions, le jury a valorisé les mentions ou les évocations pertinentes et justifiées des éléments suivants :

- Les manipulations destinées à façonner la mémoire et l'imaginaire collectif :
 - la déformation de la vérité pour écrire une histoire aux ambitions individuelles ou idéologiques ;
 - la démagogie comme source de décalage entre le pouvoir et les réalités sociopolitiques.
- Le discours et la représentation artistique comme reflet de la mémoire :
 - la fiction comme moyen de critiquer l'histoire et de la réécrire ;
 - le questionnement sur la circularité de l'histoire : entre le vieux régime et l'incertitude du nouvel ordre.
- Le devoir de mémoire et la revendication de la mémoire :

- la conscience collective d'un passé violent ;
- une injonction au souvenir de la révolution à travers différentes perspectives de la réalité.

• Problématique

Les problématiques proposées ont souvent reçu les mêmes critiques, soit parce qu'elles omettaient d'établir un lien avec l'axe soit parce qu'elles évoquaient une piste trop large et applicable à d'autres corpus. Pour rappel, multiplier les problématiques rend l'argumentation confuse et donne l'impression que la candidate ou le candidat va proposer une annonce de plan assez générale pour répondre à chacune d'entre elles. Lorsque la problématique peut s'appliquer à un autre ensemble de textes, cela signifie qu'elle ne met pas en valeur l'axe principal traversant chacun des documents et qu'elle n'est pas née de l'analyse même des documents. Par ailleurs, l'effet d'une problématique transposable à d'autres dossiers et axes est accentué par l'absence de contexte dans la formulation de la question. La plupart des candidates et des candidats ont également omis un aspect essentiel de la nature de la problématique : la confrontation entre les documents. Beaucoup de problématiques ont ainsi utilisé des verbes qui induisaient une paraphrase, et donc une absence d'analyse effectuée par le biais de la mise en dialogue entre les documents. Par exemple, l'utilisation de verbes tels que « mostrar, demostrar, reflejar » dans la formulation de la problématique a certainement suscité une interaction, mais celle-ci est restée stérile en raison de l'absence d'une approche critique permettant de mettre en lumière les éléments problématiques, le questionnement, la mise en débat et la contestation. À cet égard, le jury insiste sur la nécessité de travailler davantage et avec plus de soin à l'élaboration de cette composante essentielle de la composition. C'est en effet grâce à la problématique que l'analyse gagne en précision et en clarté, en rapport avec l'axe et le contexte référés dans le corpus.

Nous ajouterons que de nombreuses annonces de plan se sont contentées d'indiquer la thématique de chacune des parties au moyen de titres parfois jargonnesques et confus, sans les articuler et sans mettre en exergue la progression entre chacune d'elles.

Quant aux sous-parties, le jury a remarqué que nombre de candidates et de candidats ont opté pour une séparation par document, illustrant respectivement une déclinaison de l'idée principale énoncée dans la partie. Or, ce procédé révèle une méthodologie exclusivement descriptive mais ne rend en aucun cas compte des phénomènes de dialogue, d'écho et de contradiction visibles dans le dossier et devant impérativement faire l'objet d'une analyse fine.

Les attendus du jury étaient les suivants :

- Relation claire avec l'axe par le biais des points suivants : mémoire individuelle/collective, relation histoire/fiction, réécriture/manipulation de l'histoire, héros/martyr/caudillo, démagogie, questionner la lutte.
- Lien explicite avec le contexte du début du XX^e siècle au Mexique : la révolution mexicaine comme un moment charnière qui dure dans le temps et présente des contradictions.
- Évocation de la notion d'identité mexicaine ou du récit d'un imaginaire collectif ancré dans la révolution (récit manipulable, contradictoire et violent).

Le jury indique quelques pistes de problématisation recevables :

- La construction de la mémoire révolutionnaire.
- La remise en question du récit historique officiel et d'un ordre nouveau.
- La remise en question du héros/martyr et de sa légitimation ; la démagogie et le pouvoir.
- Les contradictions de la révolution (décalage entre les idéaux et les pratiques).
- La mémoire collective vs l'expérience individuelle du conflit (mémoires divergentes).

Enfin, le jury propose trois exemples de formulation :

- Exemple 1 : *¿En qué medida este corpus cuestiona, mediante discursos artísticos, la construcción de la memoria revolucionaria al poner en tela de juicio la figura del líder político y su demagogia durante la Revolución mexicana?*
- Exemple 2 : *¿Cómo denuncia este conjunto de documentos las contradicciones de la Revolución mexicana, llevando a debate la relación entre memoria colectiva e historia oficial a través de la experiencia individual del conflicto a inicios del siglo XX en México?*
- Exemple 3 : *¿En qué medida las representaciones artísticas de la Revolución mexicana denuncian la ilegitimidad de la historia oficial al confrontar la gesticulación demagógica del poder con la estética de la barbarie y la circularidad traumática de la memoria nacional a inicios del siglo XX en México?*

Ont été pénalisées les problématiques qui étaient trop ouvertes et transposables à d'autres corpus (par exemple : *¿En qué medida este corpus muestra / refleja / demuestra / revela el conflicto de la historia de la Revolución mexicana?* / *¿En qué medida se expresa el deseo de escribir una nueva historia de la revolución?*) ; qui ne tenaient pas compte des trois documents du dossier ni de l'axe proposé, ou qui se limitaient à le reformuler ; qui montraient une perspective purement descriptive, sans confrontation de documents ou basée sur l'évolution chronologique ; qui étaient déconnectées du contexte historique ou civilisationnel référé dans le corpus ; qui conduisaient à un exercice catalographique, à une juxtaposition de concepts ou à une vision manichéenne. Enfin, ont également été pénalisées les problématiques purement formelles (la langue et le style font partie de l'analyse mais ne doivent pas constituer le fondement de la problématique), ou purement historiques (comme cela a été indiqué, le dossier exige une analyse littéraire solide, étayée par une réflexion historique, politique ou culturelle).

• Analyse

De plus, il est déconseillé aux candidates et aux candidats de séparer le fond et la forme des textes, tout comme la partie littéraire de la partie historique. L'analyse doit obligatoirement articuler le fond et la forme. S'appuyer sur la forme, à l'aide d'outils spécifiques à l'analyse littéraire et iconographique, permet de se défaire de la paraphrase et de s'intéresser non seulement au sens des mots mais également à leur place, à leur récurrence, à leur choix, à leur association avec d'autres mots. Travailler sur la forme permet d'accéder à un sens plus subtil que celui apporté par la sémantique générale de la phrase ou par la simple description de l'œuvre iconographique. Pour rappel, si l'analyse ne permet pas d'ajouter plus d'informations que ce qui est énoncé ou montré, il s'agit de paraphrase. À l'inverse, remarquer des phénomènes stylistiques sans les analyser et sans en tirer de conclusions ne participe pas à l'analyse des documents. Fond et forme doivent s'articuler : l'un ne fonctionne pas sans l'autre.

La paraphrase a représenté l'écueil le plus important dans la majorité des copies. Elle a souvent été introduite par l'utilisation à outrance de verbes de description (*ver*, *observar*) et de parole (*decir*, *afirmar*, *hablar*, *insistir en*). La répétition de ces verbes conduit à la superficialité des arguments avancés car ils induisent uniquement une répétition du contenu des œuvres. Les citations sont alors réécrites, voire reformulées, sans offrir un commentaire littéraire ou historique, ou un commentaire formel rigoureux. L'analyse a donc souvent été artificielle, soit dissociée du contexte intra et extradiégétique, historique et politique, soit dépourvue de toute intention herméneutique.

À cet égard, ajoutons que les textes ne doivent pas être utilisés comme une illustration des propos de la candidate ou du candidat. Les œuvres doivent offrir les arguments pour former une réflexion générale, non l'inverse. Les candidates et les candidats ont souvent commis des contresens sur les œuvres en voulant les faire entrer de force dans leur argumentation. Or, ce mécanisme dénature les documents et révèle une incompréhension des textes et du « mural », mais aussi des enjeux du dossier et de l'épreuve.

• Contenu

À présent, formulons quelques remarques sur le contenu de la composition. Tout d'abord, il est nécessaire que la candidate ou le candidat sache différencier la date d'écriture et la date de publication des œuvres. En fonction du contexte historique, il peut être intéressant de commenter le décalage entre les deux moments.

Lors de la présentation du document 3, dans l'introduction, trop peu de candidates et de candidats ont su situer l'œuvre de Orozco dans le courant artistique mexicain du muralisme, en définir les caractéristiques, notamment idéologiques, ou en citer les grandes figures de proue.

Par ailleurs, le jury a remarqué que la mise en relation des documents entre eux ou avec l'axe était soit omise, soit survolée. Les points communs et les différences pensées depuis l'axe proposé se sont généralement résumés à une simple comparaison des éléments paratextuels mais les grandes idées composant les textes n'ont pas fait l'objet d'une mise en perspective, même succincte.

• Langue

Un nombre non négligeable de copies ont présenté d'importantes lacunes en langue : le jury a constaté des barbarismes lexicaux, des barbarismes verbaux, une non-maîtrise des accents – pourtant essentiels tant en français qu'en espagnol –, ainsi qu'une ponctuation défailante. Nous rappelons aux candidates et aux candidats que « fresca » n'est pas un substantif mais un adjectif. Le substantif « fresco » a été accepté pour qualifier l'œuvre de Orozco.

PROPOSITION DE CORRIGÉ – Composition 2026

Les titres des différentes parties et sous-parties figurent ici entre crochets pour plus de clarté. Ils ne doivent en aucun cas apparaître dans les compositions des candidates et des candidats. Compte tenu du temps imparti, le jury n'attendait pas une introduction aussi détaillée et précise que celle qui est présentée dans ce corrigé.

[Introduction]

[Phrase d'accroche et réflexion introductive]

Entendida como un hito fundacional y traumático, la Revolución mexicana constituye un espacio especular donde la relación entre la historia y la ficción deja entrever un escenario revolucionario en el que interactúan máscaras, falsos héroes e identidades en conflicto, suscitando un cuestionamiento de la historia oficial y de la gesticulación del poder. Ya lo señalaba Daniel Meyran en el prólogo de *El gesticulador*, en su edición de Cátedra, al retomar las palabras de Rodolfo Usigli sobre la manera de recrear la historia: “sólo la imaginación permite tratar teatralmente un tema histórico”. Los documentos propuestos destacan, precisamente, por expresar desde la ficción diversas interrogaciones sobre la manera de percibir y escribir la historia de la Revolución mexicana, tanto desde un punto de vista oficial e individual como desde el punto de vista de una memoria colectiva que cuestiona la verdad de los hechos y la manipulación del poder político.

[Présentation des documents]

En el presente corpus, el primer documento propuesto es un fragmento que pertenece al acto III de *El gesticulador, pieza para demagogos en tres actos*, del escritor mexicano Rodolfo Usigli (1905-1979). Esta pieza teatral, escrita en 1938, no fue publicada sino hasta 1943 en la revista *El hijo pródigo* y llevada a escena en 1947 en el Palacio de Bellas Artes de la ciudad de México. Escrita en el contexto del México posrevolucionario –más precisamente en un periodo marcado por la institucionalización de la revolución y durante la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-1940)—, la obra provocó una controversia y fue objeto de cierta censura, especialmente por parte de los círculos políticos de México. Si bien la pieza insiste en ofrecer una visión crítica sobre la manera de construir y escribir la historia mexicana, sobre el comportamiento político del hombre mexicano y la instrumentalización de la Revolución mexicana, los sectores políticos contemporáneos a la obra reaccionaron sintiéndose directamente aludidos, cuando lo cierto es que no eran más que la prolongación de diversos síntomas políticos criticados por Usigli en su pieza: la demagogia, la mentira, la manipulación. Resulta interesante destacar que *El gesticulador* no es una obra aislada que recurre a estos temas sino que, al contrario, se inscribe en el movimiento mexicano del “Teatro del Ahora”, que se caracteriza por tratar temas sociales desde un punto de vista político y contestatario. Además, paralelamente a la escritura de *El gesticulador*, Usigli también publicó el ensayo *Epílogo sobre la hipocresía del mexicano*, en el cual critica, desde un ángulo diacrónico y de manera más directa, la forma de escribir la historia y de hacer política en México.

La obra en cuestión emplea la sátira política y la estrategia de la metateatralidad para denunciar la hipocresía y la demagogia de una clase política que se apropia de los símbolos de la lucha armada. En el fragmento propuesto, el protagonista, César Rubio, se encuentra en una etapa en la que asume plenamente su máscara frente a sus compañeros políticos. El desarrollo dramático y la evolución psicológica del protagonista resulta elocuente si se considera su proceso de transformación: al principio de la obra, César Rubio es un profesor de historia que trabaja en una universidad de la capital mexicana y que decide, por frustración económica, mudarse al pueblo del que es oriundo, Allende, en el estado de Nuevo León, en el norte de México. La transformación de Rubio será impulsada por un personaje-espejo, Oliver Bolton, también profesor de historia (latinoamericana, en su caso) en la Universidad de Harvard. El encuentro accidental entre ambos provocará que Rubio, mediante la ambición de Bolton por poseer la historia, utilice sus conocimientos de la revolución mexicana para comenzar a usurpar la identidad de un personaje homónimo, el general César Rubio, figura heroica y mártir de la revolución, cuyo paradero se desconoce (es posible que haya sido asesinado por el general Navarro como se sugiere en el acto III, pero otras versiones sobre su destino se esbozan en la obra). En el fragmento del corpus, que nos muestra la última fase de la transformación de César Rubio, este expresa una suerte de perorata en la que evoca el significado de la política, del compromiso con el pueblo y la sociedad. Evidentemente, estos discursos muestran un alto grado de ironía pues provienen de un personaje que utiliza una máscara como identidad, es decir, una mentira. Ese es uno de los puntos centrales de la crítica de Usigli a través

de Rubio: dicho personaje no representa un político o un caudillo de la revolución mexicana sino el conjunto de comportamientos y actitudes de estos actores frente al poder.

El documento 2 es un fragmento del final de la primera parte de la novela *Los de abajo*, del escritor mexicano Mariano Azuela. Esta obra, primero publicada por entregas en el periódico *El paso del Norte* en 1915 y un año después como libro, es considerada como la primera novela de la revolución pues trata, desde un discurso realista, un contenido histórico y social relativo a ese periodo en México. En el título de la novela se encuentra ya una clave paratextual mediante la cual es posible adentrarse en el enfoque del escritor en el momento de abordar la revolución mexicana: el sintagma nominal “los de abajo” sitúa esta lucha desde el punto de vista de los campesinos, del pueblo. En el fragmento propuesto, son diversos los enunciados narrativos y las figuras literarias que insisten en ofrecer una visión desencantada y brutal de la contienda. Más exactamente, se trata de una perorata del capitán e intelectual Alberto Solís pronunciada frente al soldado Luis Cervantes. Entusiasmado por formar parte de la Historia pese a la atrocidad del conflicto, este se muestra desconfiado frente al discurso de Solís, marcado por la desilusión y la mirada crítica sobre la Revolución mexicana. El fragmento concluye con la muerte del revolucionario lúcido. Centrado en la lucha campesina, este documento proporciona otra perspectiva histórica al cuestionar el sentido de la lucha armada y señala una inversión de valores sobre el “símbolo de la Revolución”, es decir, una ideología de justicia social que se ve distorsionada por la ambición, la violencia y la muerte. Esto proporciona un contrapunto sobre la visión que se tiene de la Revolución mexicana. De esta manera, es interesante notar el contraste respecto al documento 1, más centrado en la esfera política y en el discurso demagógico como punto de partida para percibir la lucha revolucionaria. Por su temática, esta novela se relaciona con otras obras literarias igualmente emblemáticas por el realismo y la crítica con los que tratan distintos temas relacionados con la Revolución mexicana. Cabe mencionar, por ejemplo, *La sombra del caudillo* (1929) de Martín Luis Guzmán, *Cartucho* (1931) de Nellie Campobello o *Al filo del agua* (1946) de Agustín Yáñez.

El documento 3, el único de naturaleza iconográfica, es un mural o fresco del muralista mexicano José Clemente Orozco titulado *La destrucción del viejo orden*. Fue elaborado en 1926 en el Antiguo Colegio de San Ildefonso de México. Es importante destacar aquí que el mural forma parte del movimiento muralista mexicano, un movimiento artístico que pudo desarrollarse bajo la iniciativa del entonces secretario de educación, José Vasconcelos, a principios de la década de 1920. El objetivo de este proyecto se concentró en el ejercicio de una reflexión alrededor de temas clave en la configuración de la identidad nacional, como la recuperación de las raíces indígenas, la memoria de los héroes revolucionarios, la condena de las desigualdades sociales, así como el valor y el cuestionamiento de la versión oficial de la historia nacional. Para difundir tales temas, este proyecto se apoyó en una transmisión pedagógica mediante la imagen a través de soportes públicos y monumentales, como los muros interiores de edificios históricos, de manera que los relatos y episodios representados pudieran llegar al pueblo de forma directa y comprensible. El mural *La destrucción del viejo orden* destaca una diacronía histórica representada por dos campesinos que, desde el primer plano, avanzan hacia el espectador pero mirando hacia atrás, hacia el plano del fondo, donde, mediante un estilo cubista, se representa el derrumbe de edificios como una alegoría de la caída de un antiguo régimen (supuestamente el Porfiriato, 1876-1911). A su vez, la fecha de producción de este mural resulta sugerente: en 1926, el marco histórico es el de la presidencia de Plutarco Elías Calles (1924-1928) y del inicio de la guerra de los Cristeros (1926-1929) provocada por la Ley Calles (1926) que prohibió el culto y el sacerdocio católico en México. Además, ese año anuncia un periodo político conocido como el Maximato (1928-1934), en el cual Calles mantuvo el control político de México entre bastidores, legitimando su acción con la creación del Partido Nacional Revolucionario en 1929.

[Relation entre les documents et avec l'axe]

Los tres documentos del presente corpus hacen referencia al periodo de la Revolución mexicana y se dirigen al pueblo mexicano de tres décadas diferentes (1910, 1920 y 1930). Cada uno de los documentos aborda desde un ángulo distinto la manera de percibir, de participar y de denunciar la lucha revolucionaria, así como sus paradojas y sus efectos en la sociedad. Este proceso histórico, decisivo en la transición sociopolítica y económica del país, no solamente indujo la caída del régimen político de Porfirio Díaz (el Porfiriato, de 1876 a 1911) sino que además supuso un nuevo camino en la búsqueda de justicia social, laboral y política para los sectores campesinos del país. Así, el levantamiento revolucionario, enarbolado por el plan de San Luis propuesto por Francisco I. Madero (1910) y por el Plan de Ayala (1911) de Emiliano Zapata, no fue sino el inicio de una serie de transiciones políticas, traiciones, desfile de intereses personales y luchas campesinas que durarían más de una década. La fecha de producción de los documentos comprende un intervalo de 22 años de diferencia, partiendo de 1916 (doc. 2), pasando por 1926 (doc. 3) hasta llegar a 1938 (doc. 1). Estas temporalidades nos sitúan en momentos históricos distintos: en plena lucha revolucionaria (doc. 2), en el contexto de la presidencia

de Calles y de la guerra de los Cristeros (doc. 3) y en la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-1940), durante el periodo conocido como la “institucionalización de la Revolución” (doc. 1).

Si bien existe una diferencia cronológica entre los tres documentos, estos coinciden en cuestionar la forma en la que se escribe y se recuerda la historia de la Revolución mexicana, observándola no como un evento fijo en el tiempo sino como un proceso que no dejó de cambiar y de ser percibido de distintas maneras. Así, mientras Usigli denuncia la instrumentalización demagógica del pasado a través del discurso de César Rubio, Azuela y Orozco subrayan la presencia de la barbarie y de la destrucción como los cimientos paradójicos que dieron vida a una nueva identidad nacional. La confrontación entre estas perspectivas es aún más legible si se subraya el léxico común que relaciona los documentos con el eje propuesto, “Mémoire(s) : écrire l’histoire, écrire son histoire”: la circularidad de la historia, la manipulación de la memoria revolucionaria, la violencia, la construcción del héroe, la demagogia como mecanismo para escribir la historia. Además, el eje propuesto fomenta la tensión entre los documentos al evocar la distancia entre el relato que legitima la versión oficial de la historia y la vivencia individual o colectiva, de manera que la posibilidad de cuestionar la historia a través de la ficción es un recurso que destaca en este conjunto de documentos.

[Problématisation]

Las obras del presente corpus, reunidas por el eje propuesto, recalcan la importancia tanto de la representación de la Revolución mexicana como de los discursos que la definen o la manipulan para alterar la verdad histórica. De esta manera, los documentos trazan una ruta hacia la dimensión ficcional, satírica y paradójica del evento histórico para establecer un contraste entre las distintas visiones que se tienen sobre la Revolución mexicana. Es interesante notar también que estos documentos reflejan un conjunto de comportamientos políticos e históricos de ese periodo, lo cual permite amplificar la correspondencia entre una falsa legitimidad de la historia oficial, como se ve con César Rubio en *El gesticulador*, el recelo y la duda respecto a la violencia de la lucha armada que revela las contradicciones de la Revolución, como se percibe en *Los de abajo*, y el titubeo de una memoria colectiva aprisionada entre un pasado destruido y la incertidumbre de un futuro social más justo, como se observa en *La destrucción del viejo orden*. Para relacionar y analizar los puntos comentados, nos preguntaremos entonces en qué medida las representaciones artísticas de la Revolución mexicana denuncian la ilegitimidad de la historia oficial al confrontar la gesticulación demagógica del poder con la estética de la barbarie y la circularidad traumática de la memoria nacional a inicios del siglo XX en México.

[Annonce du plan]

Para responder a esta problemática, analizaremos en primer lugar cómo, mediante la palabra y la imagen, se opera la deconstrucción del mito y del héroe. En esta primera parte, titulada “La deconstrucción del mito heroico: la retórica frente a la realidad”, se recalcará la figura del líder y la manera en que emplea el discurso para legitimar el nuevo orden. Este análisis nos permitirá explicar la vacuidad de un discurso político e histórico y su función respecto a una memoria colectiva. A partir de este punto, en la segunda parte titulada “Estética de la barbarie y fragmentación de la memoria colectiva”, examinaremos la representación de la violencia y la destrucción como aspectos que fracturan la memoria colectiva desde dentro, es decir, desde ese núcleo de actores que participan directamente en la lucha y plasman el peso de la crueldad tanto física como histórica. Por último, a partir de estas fisuras en la memoria colectiva, en una tercera parte llamada “Circularidad de la historia y persistencia de la ‘máscara’ nacional”, estudiaremos cómo los documentos cuestionan una circularidad de comportamientos y hechos históricos anclados en la gesticulación y la manipulación, perpetuando así las bases de una identidad mexicana que se construye desde la mentira.

[Développement]

I. La deconstrucción del mito heroico: la retórica frente a la realidad

1.1 La elocuencia demagógica del héroe

En *El gesticulador*, se ha comentado que el protagonista usurpa la identidad de otro para hacerse pasar por un héroe de la Revolución mexicana. Es decir que se establece un juego metateatral en el que un personaje se convierte en otro personaje dentro de la misma obra. La metateatralidad se puede observar en la repetición de la siguiente réplica “lo bueno de la carrera del político”, interrumpida por una pregunta espontánea de César acerca del profesor Bolton. Tras haber escuchado la respuesta de Estrella, el gesticulador retoma su discurso como si lo hubiera aprendido de memoria y/o estuviera a punto de empezar su representación. Si bien desde el final del acto I se entrevé el inicio de la transformación de

César Rubio-el profesor de historia en César Rubio-el general de la Revolución mexicana (en alusión al general homónimo mencionado en la pieza), este proceso no será plenamente asumido sino hasta el inicio del acto III, justo en el fragmento que nos es propuesto. En efecto, las didascalias “Se detiene, levanta el cartel y lo mira” o “CÉSAR, mirándose en su imagen, continúa” indican que la fusión de los dobles terminó de operarse. Aquí, César Rubio busca legitimar no solo la doble naturaleza identitaria que lo caracteriza, su máscara, sino que además emplea un discurso impregnado de épica a partir del cual pretende dar validez a su participación en la historia mexicana. Así, la tensión dialéctica en este apartado se establece entre la palabra como herramienta de legitimación demagógica y la palabra como vehículo del desengaño existencial.

En el documento 1, César Rubio despliega una elocuencia plagada de recursos retóricos que Usigli utiliza para denunciar la vacuidad de la clase política posrevolucionaria. Rubio define la política mediante una metáfora intelectualizada como una “especie de filología de la vida” (l. 12) que da acceso a una “juventud eterna”, una forma de inmortalidad facilitada por los recuerdos de la sociedad mexicana. Este uso de un léxico rebuscado pretende marcar una distancia social e intelectual con el pueblo. Frente a esta elevación lírica, el documento 2 de Azuela introduce el “realismo azueliano” cargado de antítesis (“hermosa”/ “barbarie”, “delicias”/ “saqueo”, “obreros”/ “derribar”) que ponen de manifiesto las fracturas de la épica revolucionaria. Solís, personaje que encarna el desengaño, pronuncia una sentencia que resume la contradicción del conflicto: “¡Qué hermosa es la Revolución, aun en su misma barbarie!” (l. 1). La ironía amarga de Solís desmitifica al caudillo mediante una metáfora tanto arquitectónica como cíclica: los revolucionarios han sacrificado sus vidas para derribar a un “miserable asesino” (l. 8) (Porfirio Díaz) —el “destructor más grande” citado por Rubio— solo para convertirse en los “obreros de un enorme pedestal” (l. 8) donde se alzarán “cien mil monstruos de la misma especie” (l. 9). Mientras Rubio utiliza la palabra para construir una “juventud eterna” (l. 36) del heroísmo, Solís utiliza la palabra para denunciar la circularidad de la tiranía, revelando que la Revolución ha degenerado en una “psicología de nuestra raza” condensada en “robar, matar” (l. 5-6). Al contrario de la perorata de Rubio, bastante maniquea, que otorga un rol pasivo al pueblo (“la rueda, que es el pueblo, se hace pedazos”, l. 25), la de Solís propone un análisis de las relaciones de poder más realista, ya que el pueblo parece desempeñar un papel más importante. Solís reconoce la parte de responsabilidad del pueblo por su protagonismo esencial en la Revolución Mexicana.

1.2 La validación de la identidad a través de la mirada externa

La identidad del héroe no emana de la verdad histórica sino del reconocimiento del Otro, que funciona como un mecanismo especular. En el acto I de la pieza de Usigli, la irrupción del profesor Bolton no es fortuita: se trata del personaje que actúa como el “Dios creador” del nuevo César Rubio, el general. Son la publicación del descubrimiento y la autoridad del investigador extranjero las que resucitan y legitiman al héroe desaparecido, otorgando una segunda oportunidad al profesor Rubio. En el fragmento propuesto, la legitimación es externa: Rubio necesita mirarse en su propio cartel para asumir su máscara. Esta puesta en abismo induce a observar una crítica usigliana sobre la manera de hacer la historia en México: la historia es un “sueño” que solo adquiere rango de verdad cuando un tercero la valida. César Rubio admite esta dependencia al lamentar la ausencia de Bolton en su toma de posesión: “Me hubiera gustado verlo aquí hoy” (l. 9), pues su investidura es incompleta sin el testigo-creador que avala la impostura.

Esta construcción identitaria dialoga con el documento 3, donde Orozco utiliza la representación anónima de los revolucionarios. A diferencia de Rubio, que gesticula para ser “alguien”, los personajes del mural representan un personaje colectivo mexicano caracterizado por el anonimato. Asimismo, podríamos interpretar la ausencia de rostro como una posible pérdida identitaria o ideológica causada por la violencia de la Revolución mexicana. La validación aquí no proviene de un Bolton académico sino del espectador de la época y del contemporáneo. El muralismo, en su función pedagógica e institucionalizada, busca que el pueblo se reconozca en esas figuras. Sin embargo, existe una diacronía visual trágica: mientras los cuerpos avanzan hacia el futuro, las miradas se vuelven hacia atrás, hacia la “destrucción del viejo orden”. La identidad nacional se valida, así, como una *tabula rasa* violenta, donde los sujetos históricos nacen de la ruina de lo anterior.

1.3 El líder como “eje” frente a la masa como “pilar”

En los documentos 1 y 3 se confrontan dos visiones sobre la estructura de la nación: la verticalidad paternalista frente a la fuerza física del colectivo. César Rubio, en el documento 1, recurre a la metáfora de la rueda para definir su papel: “El político es el eje de la rueda; cuando se rompe [...] la rueda, que es el pueblo, se hace pedazos” (l. 24-25). Esta visión, profundamente paternalista, hace eco a la retórica empleada por Porfirio Díaz cuando, durante una entrevista con James Creelman en 1908, se autoproclama como la figura democrática capaz de dirigir a los pueblos con justicia y verdad. En la misma línea, Rubio se posiciona como el elemento indispensable que “liga todo lo que no podría existir

separado" (l. 26). El uso de la forma impersonal "uno", que aparece en 11 ocasiones en el discurso de Rubio, intenta camuflar su ambición individual bajo una apariencia de servicio nacional, pero su discurso revela que el pueblo es solo el movimiento que gira en torno a su eje. El documento 3 ofrece una respuesta iconográfica a esta jerarquía. Orozco no representa al político como eje sino a los campesinos como "líneas de fuerza" o pilares físicos –únicas fuentes de luz en este ambiente oscuro– que sostienen el nuevo orden. Mediante la influencia cubista, el mural muestra un caos arquitectónico donde columnas y cúpulas (símbolos del Porfiriato) se derrumban. En este escenario de cataclismo histórico, los dos revolucionarios no son "ruedas" pasivas: son los cimientos de la reconstrucción. No obstante, Orozco introduce un matiz de incertidumbre en la posición de los pies: uno avanza, el otro espera. De esta forma, Orozco no propone una visión homogénea del pueblo, por lo contrario, lo considera desde su pluralidad e individualidad. Esta ambivalencia contradice la seguridad demagógica de Rubio, sugiriendo que la masa, aunque constituye el pilar de la nación, carga con el peso de un pasado destructivo que le impide un avance lineal y exento de dudas.

[Transition]

Hemos visto algunos mecanismos discursivos que dan vida a la figura del héroe y a la manera en que este busca justificar, mediante un relato carente de coherencia, su idea de nuevo orden. Ahora es necesario examinar el ángulo desde el cual se produce la ruptura de esta narrativa heroica de la historia oficial. Con este fin se observarán a continuación algunos casos de discursos y representaciones de la vivencia colectiva frente a la violencia de la Revolución mexicana.

II. Estética de la barbarie y fragmentación de la memoria colectiva

2.1 El cataclismo visual y el desvanecimiento de los ideales

La memoria oficial suele presentar la Revolución como un proceso de construcción nacional coherente. Sin embargo, los documentos 2 y 3 operan una fractura de este relato mediante una estética de la fragmentación. En el mural de Orozco (doc. 3), el uso de la influencia cubista no es únicamente formal sino también ideológico: las líneas curvas y rectas de las cúpulas y columnas neoclasicistas (símbolos de la estabilidad del Porfiriato), representadas con colores rojizos y ocres que aluden al infierno, entran en una colisión violenta. Este "caos arquitectónico" representa un cataclismo histórico donde el "viejo orden" no se transforma: se derrumba físicamente. Esta destrucción visual dialoga con la metáfora de volatilidad que emplea Azuela (doc. 2) al final de su fragmento. Solís cree descubrir un "símbolo de la Revolución" (l. 22) en las nubes de humo y polvo que "fraternalmente ascendían, se abrazaban, se confundían y se borraban en la nada" (l. 23). El uso del asíndeton ("se abrazaban, se confundían y se borraban") subraya la fugacidad de los ideales revolucionarios. Al igual que el humo se disuelve, las alianzas (como las de Francisco I. Madero con Emiliano Zapata, o la de Venustiano Carranza con Pancho Villa o Álvaro Obregón) se desvanecen en la nada, sugiriendo que la Revolución es un proceso inasible que se "hunde" en su propia barbarie. En ambos casos, el arte desmiente la solidez de la historia oficial, sustituyéndola por una memoria de la ruina y la incertidumbre.

2.2 La banalización de la muerte frente a la sacralización del sacrificio

Existe una tensión irreconciliable entre el discurso del poder, que pretende dotar de un sentido místico al sacrificio, y la realidad orgánica de la contienda. En Usigli (doc. 1), César Rubio utiliza una metáfora de carácter religioso para elevar la figura del político a la categoría de deidad u hombre providencial. Afirma que el gran político es el "latido, el corazón de las cosas" (l. 21), construyendo así la imagen de un "dios" o mártir que "conoce el precio del hombre". Esta sacralización busca legitimar su autoridad mediante un relato épico que trasciende la mortalidad. La unión entre épica y carácter religioso podría representar una referencia transtextual al universo de las tragedias griegas, caracterizadas por el "hubris": el exceso de pasiones demagógicas que acarrea la muerte del protagonista, víctima del castigo divino que restablece el equilibrio entre humanos y dioses, destino que compartirá en cierto modo el "gesticulador". Frente a esta elevación lírica, Azuela impone su realismo caracterizado por la desmitificación de la muerte. La bala que mata a Solís es reducida a un "mosquito zumbador" (l. 16) mediante una metáfora humorística, y el impacto mortal es descrito con un eufemismo: un "golpecito seco en el vientre" (l. 27). Mientras Rubio y Estrella intentan otorgar a la muerte una "juventud eterna" a través del heroísmo, Azuela la presenta como un hecho banal e indiferente. Esta antítesis entre la palabra demagógica (que sacraliza) y la literatura realista (que deshumaniza) revela el abismo que separa la historia escrita por el poder de quienes la padecen, es decir, "los de abajo". En cierto modo, Azuela banaliza la muerte, lo que según Paz sería inherente al carácter mexicano: "Nuestra indiferencia ante la muerte es la otra cara de nuestra indiferencia ante la vida. Matamos porque la vida, la nuestra y la ajena, carece de valor. [...] La muerte mexicana es el espejo de la vida de los mexicanos. Ante ambas el mexicano se cierra, las ignora."

2.3 La “verdad del teatro” como denuncia de la hipocresía social

El corpus también sugiere que la única forma de acceder a la verdad de México es a través de la representación artística, asumiendo que la realidad misma es una farsa, un engaño. El epígrafe “Un pueblo sin teatro es un pueblo sin verdad” que Usigli emplea al inicio de su *Epílogo sobre la hipocresía del mexicano*, se materializa en la metateatralidad presente en el personaje de César Rubio. El protagonista no dialoga sino que ejecuta un monólogo frente a su propio cartel: “mirándose en su imagen, continúa” (l. 15-16) indica la didascalía. Esta puesta en abismo demuestra que la identidad nacional es una gesticulación necesaria: Rubio debe fundirse con su máscara para existir políticamente. La verdad no reside en el hecho histórico sino en la eficacia de la representación y la validación de los otros. Este concepto de “verdad artística”, que Usigli pone en práctica bajo la influencia del “efecto de distanciamiento” del dramaturgo Bertolt Brecht (invitar al público a ser consciente de su propia realidad social mediante el teatro), se entrelaza con el final del fragmento de *Los de abajo*. La muerte de Solís se narra mediante un recurso cinematográfico en cámara lenta. El protagonista se inmoviliza (“se sentó tranquilamente en una peña”) mientras la contienda sigue su curso hasta decrecer progresivamente: “resbaló de la piedra [...] Después, oscuridad y silencio eternos...” (l. 28-29). El uso de esta metonimia, junto con la aparición de frases simples, que desembocan en la frase nominal final, capturan la esencia trágica del conflicto revolucionario. Tanto Usigli como Azuela concluyen que la Revolución solo puede entenderse como una ficción reveladora: una gesticulación en el caso de Usigli y un símbolo de humo en el de Azuela, denunciando así la hipocresía de una nación que prefiere el mito de la máscara a la herida de su propia historia.

[Transition]

En esta segunda parte se examinó sobre todo la perspectiva de “los de abajo”, de la memoria colectiva del pueblo marcada por la violencia y las contradicciones de la Revolución. Si bien este ángulo supone una ruptura frente al discurso oficialista visto en la primera parte, ahora conviene subrayar qué es lo que queda tras la contienda: la imposibilidad de un progreso lineal, la nación atrapada entre las ruinas del pasado y la simulación del presente, una identidad que se construye desde la mentira.

III. Circularidad de la historia y persistencia de la máscara nacional

3.1 La metáfora del movimiento circular y la inercia del poder

La Revolución, que aspiraba a ser un vector de cambio, aparece representada en el corpus como un movimiento perpetuo que no conduce al avance sino a la autoconservación del líder. En el documento 1, César Rubio utiliza la metáfora de la rueda para tratar de definir una ontología del poder: “El político es el eje de la rueda; cuando se rompe o se corrompe, la rueda, que es el pueblo, se hace pedazos” (l. 24-25). El uso de la paronomasia en “se rompe o se corrompe” subraya que la estabilidad del sistema no depende de la justicia sino de la integridad de un “eje” que guía la inercia de la masa. Para Rubio, la “única paz del poder” (l. 29) consiste en “moverse y hacer mover a los demás a tiempo con el tiempo” (l. 29-30), una definición que despoja a la política de su propósito transformador para convertirla en un simple ejercicio de cinética y temporalidad. Esta inercia dialéctica se visualiza en el mural de Orozco (doc. 3) mediante una diacronía iconográfica cargada de fatalismo. Los dos campesinos revolucionarios están situados en un primer plano depurado que funciona como una *tabula rasa* tras la destrucción. Sin embargo, aunque sus cuerpos están proyectados hacia el espectador y el futuro, mantienen sus cabezas giradas hacia atrás, contemplando el caos del “viejo orden”. Este gesto de incomunicación o duda interactúa con el discurso de Rubio: mientras el político gesticula con una seguridad absoluta sobre el ritmo de la historia, la masa (los “pilares del nuevo orden”) parece paralizada por el peso de las ruinas que ellos mismos han provocado. La circularidad reside en que el futuro nace mirando obsesivamente al pasado, impidiendo una verdadera ruptura con el trauma histórico.

3.2 El peso de los vestigios del Porfiriato en la nueva nación

La nueva identidad mexicana no se construye en el vacío sino sobre los escombros físicos y simbólicos del régimen anterior. En el documento 3, Orozco utiliza la influencia cubista para representar el colapso de columnas y cúpulas neoclásicas, emblemas de la estabilidad y del orden porfirista. El muralista resalta que el nuevo sistema no ha enterrado el pasado: convive con sus fragmentos, creando un fondo agobiante que enmarca el presente revolucionario. Este legado porfirista se manifiesta en Azuela (doc. 2) a través de la personificación de los trenes, símbolo por excelencia del progreso industrial de la dictadura de Díaz. Los trenes son descritos como monstruos que “resoplaban furiosos, arrojando espesas columnas de humo” (l. 25). En esta escena, el tren funciona como un transporte psicopompo que engulle a las víctimas de la Revolución. Mientras que los trenes padecen una forma de personificación con el verbo de acción “resoplar”, los revolucionarios son cosificados (“gente que escapaba a todo vapor”, l. 26). De esta manera se instaura la paradoja: el instrumento de modernización del Porfiriato se convierte en

el escenario de la huida y de la muerte de los revolucionarios. Así, tanto en Orozco como en Azuela, la destrucción del “viejo orden” no libera a la nación: la encadena a sus propios escombros, sugiriendo que la Revolución y el Porfiriato son dos actores de la misma muerte.

3.3 La transfiguración del héroe: la máscara como verdad política

Este corpus incita a ver la identidad nacional posrevolucionaria como una construcción basada en la máscara y el desencanto. César Rubio, en el documento 1, al consumir su transfiguración mirándose en su propio cartel de héroe, revela que el héroe no existe por sus hechos sino por su capacidad para gesticular ante un público que, como Bolton, desea creer en el mito. Rubio asume la “máscara” para dejar de ser un profesor frustrado y convertirse en el “latido de las cosas” (l. 21), confirmando así las tesis que proponen Rodolfo Usigli en *Epílogo sobre la hipocresía del mexicano* y Octavio Paz en *El laberinto de la soledad*: el mexicano se esconde tras la simulación, detrás de una máscara, para protegerse de su propia realidad herida. A esta gesticulación triunfalista del poder se opone lo que puede llamarse la estética del desencanto de Alberto Solís en el documento 2. Solís, antes de morir, lanza un grito que contradice la épica oficial: “¡Pueblo sin ideales, pueblo de tiranos!... ¡Lástima de sangre!” (l. 10). Esta frase desmitifica el sacrificio revolucionario, revelando que la sangre derramada no ha servido para redimir al pueblo; por el contrario, ha permitido construir el “pedestal” de nuevos monstruos, de nuevos “falsos líderes” aludiendo al título de otro mural de José Clemente Orozco (*El pueblo y sus falsos líderes*). Además, los términos de “raza” y “sangre” mexicana recuerdan las reflexiones de Paz desarrolladas particularmente en el capítulo 4, “Los hijos de la Malinche”, de *El Laberinto de la soledad*: “El mexicano y la mexicanidad se definen como ruptura y negación. [...] La historia, que no nos podía decir nada sobre la naturaleza de nuestros sentimientos y de nuestros conflictos, sí nos puede mostrar ahora cómo se realizó la ruptura y cuáles han sido nuestras tentativas para trascender la soledad.” En *Los de abajo*, las nubes de humo que “se borraban en la nada” (l. 23) son elocuentes al ilustrar esa metáfora de la disolución de los ideales que dialoga con la impostura de César Rubio. Mientras el político gesticula y justifica una “juventud eterna” mediante el heroísmo, el combatiente “desde abajo” muere constatando que la Revolución es un símbolo inasible que se desvanece en el aire. Por lo anterior, el conjunto de documentos sugiere pues que el proceso de lucha de la Revolución mexicana se define por una trágica tensión: la necesidad de legitimar la máscara y la demagogia con la que se encubre la mentira, frente a la herida que resulta de la manipulación, del sacrificio del pueblo, de la circularidad de la historia.

[Éléments de conclusion]

[Bilan]

En conclusión, este análisis demuestra que las representaciones artísticas de este corpus no solo reflejan la historia de la Revolución mexicana: actúan también como un mecanismo crítico de desencanto que indaga en las estrategias que manipulan y alteran la verdad histórica. Ya lo decía Usigli en *Epílogo sobre la hipocresía del mexicano*: “La verdad de México es una larga obra de las mentiras mexicanas [...]”. Podría decirse que la verdad mexicana es una verdad al vapor”. A través de la sátira de Usigli, el realismo desencantado de Azuela y el simbolismo trágico de Orozco, se deconstruye el relato oficial para revelar las contradicciones de un proceso que oscila entre la esperanza de cambio y la inercia de la opresión. Las obras estudiadas logran cuestionar la legitimidad del poder al mostrar que “escribir la historia” en México ha sido, a menudo, un ejercicio de gesticulación y demagogia que ignora la vivencia de quienes fueron sus verdaderos protagonistas: los campesinos y las víctimas anónimas de la lucha armada.

[Ouverture]

Esta reflexión sobre la memoria y la identidad nacional sigue vigente en el México contemporáneo. Se podría proyectar este análisis hacia las representaciones actuales de la Historia, como la reciente elección de Claudia Sheinbaum como presidenta (2024), y preguntarse en qué medida el Estado actual sigue recurriendo a la “retórica de la Revolución” para legitimar su proyecto político frente a los nuevos desafíos de la sociedad mexicana.

Traduction

Rapport établi par Frédéric Allard, Juan de Torres García, Cécile Fourrel de Frettes et Sébastien Péron

Considérations générales

L'exercice de traduction universitaire, travaillé tout au long de l'année de préparation, constitue une épreuve exigeante reposant à la fois sur la maîtrise des structures linguistiques des deux langues et sur une compréhension fine du langage littéraire. Certaines copies témoignent d'un très bon niveau, fruit d'un entraînement régulier et méthodique, tandis que d'autres révèlent des difficultés récurrentes : erreurs de compréhension du texte source, calques syntaxiques, maladroites lexicales ou absence de relecture, conduisant à la persistance de fautes évitables. Les candidates et les candidats sont invités à s'appuyer sur les recommandations méthodologiques figurant dans les rapports du jury antérieurs, notamment celui de la session 2025, accessible en ligne et proposant des conseils détaillés ainsi qu'une bibliographie de référence. Quelques remarques générales sont toutefois proposées ci-après.

Rappel des attendus de l'épreuve et éléments méthodologiques

L'épreuve de traduction de la session 2026 a une nouvelle fois mis en évidence une forte hétérogénéité des prestations. Certaines copies témoignent d'un niveau solide, marqué par une maîtrise satisfaisante des structures linguistiques et une capacité d'interprétation du texte littéraire. D'autres révèlent en revanche des fragilités persistantes, notamment dans la compréhension du texte source et dans la mobilisation des outils grammaticaux et lexicaux, ce qui conduit à des productions parfois insuffisamment maîtrisées.

Le jury rappelle que la préparation à cette épreuve ne peut se limiter à un travail ponctuel en amont du concours. Elle suppose un entraînement régulier et progressif, adossé à une connaissance solide des systèmes linguistiques du français et de l'espagnol, ainsi qu'à une pratique continue de la traduction.

Difficultés récurrentes

Les principales difficultés observées concernent d'abord la compréhension fine du texte source. De nombreuses copies tendent soit à une traduction excessivement littérale, soit à des reformulations trop libres, entraînant une perte des relations logiques et stylistiques du texte initial.

En thème :

- Les difficultés les plus fréquemment rencontrées relèvent d'une fragilité grammaticale globale, touchant aussi bien les accords que les systèmes verbaux (temps, modes, concordance), les structures syntaxiques élémentaires, le régime des prépositions, ainsi que les oppositions fondamentales *ser/estar* et *haber/tener*.
- Une connaissance insuffisante du système accentuel espagnol est également à signaler, en particulier dans l'accentuation des formes verbales.
- L'emploi des déictiques demeure instable, avec des confusions régulières entre *este*, *ese*, *aquel*.
- Le lexique constitue un point de fragilité important : insuffisamment précis, parfois inadapté, voire inventé, il conduit à des traductions approximatives et à des barbarismes, y compris pour des termes courants.
- On constate également une propension récurrente au calque du français, qu'il soit grammatical ou lexical, entraînant dans certains cas des contresens ou des non-sens.
- Les réécritures excessives restent fréquentes et provoquent des déformations sensibles du texte source (ajouts, suppressions, modifications de la structure syntaxique, interprétations non fondées).
- La ponctuation n'est pas toujours respectée, ce qui altère la lisibilité et la cohérence des productions.
- Des omissions de segments, parfois importants, apparaissent encore, alors qu'une relecture attentive permettrait de les éviter.
- Enfin, des insuffisances dans la maîtrise de l'écrit en français continuent d'influer négativement sur la qualité des traductions proposées.

En version :

- La grammaire française de base n'est pas toujours suffisamment maîtrisée, ce qui peut conduire à des productions dépourvues de sens.
- Des calques syntaxiques apparaissent régulièrement (« *se jeta de tête », « *là était Juan Lucas », etc.).
- L'orthographe reste instable dans de nombreuses copies. Le jury a pénalisé des graphies aléatoires de termes pourtant usuels, tels que le substantif « infarctus » (cf. séquence 1 de la traduction commentée) ou encore de « en train » écrit « *entraîn ».
- L'écriture des accents demeure irrégulière : alternance d'accents de formes diverses ou omission complète de ceux-ci, comme s'il s'agissait d'un élément facultatif (« *Ils arriverent », etc.).
- La conjugaison, notamment au passé simple, est très hésitante, donnant lieu à des formes verbales fautives sévèrement sanctionnées (« *Daniel ouvra la porte », « *il se retena », « *il se contena »...).
- Certains champs lexicaux très usuels ne sont pas maîtrisés : « enano », « barriga », « antepasado », etc.
- Une fragilité dans la maîtrise des registres conduit, probablement en lien avec des limites lexicales, à des choix inadaptés, allant du registre familier au registre inapproprié, ou à des formulations maladroites telles que « *l'idiote infinie ».
- Des confusions entre *aquí/ahí* persistent.
- La forme du texte source n'est pas toujours respectée, avec des suppressions de paragraphes ou des restructurations injustifiées de phrases.
- Certaines traductions révèlent une incompréhension du lexique source (« *moustache » pour « terno », « *peignoir blond » ou « *mouchoir blond » pour « mechón rubio », « *exécrable » pour « eximio », etc.).
- Enfin, des omissions de mots ou de segments entiers demeurent.

Conseils de préparation

La préparation à l'épreuve repose sur plusieurs exercices complémentaires. Un entraînement régulier à la traduction est indispensable, en alternant travail autonome et pratique encadrée. La reprise de sujets de concours antérieurs constitue un exercice particulièrement formateur. Un travail approfondi de grammaire contrastive entre les deux langues est également nécessaire, notamment sur les points linguistiques récurrents (temps verbaux, pronoms, prépositions, structures syntaxiques fondamentales). L'enrichissement lexical doit être constant et structuré. Il est recommandé de diversifier les sources de lecture (littérature, presse, essais) en français et en espagnol, afin de consolider à la fois le lexique actif et la sensibilité stylistique.

Méthodologie de l'épreuve

La réussite de l'épreuve repose sur une démarche rigoureuse en plusieurs étapes. Une première lecture globale du texte est indispensable afin d'en saisir le sens général et les enjeux. Elle doit être suivie d'une analyse précise des structures syntaxiques, permettant d'identifier correctement les relations grammaticales et d'éviter contresens et non-sens. La cohérence d'ensemble du texte traduit doit faire l'objet d'une attention particulière, afin de préserver les relations logiques, la progression narrative et les effets de style du texte source. La traduction de phrases complexes suppose une analyse syntaxique rigoureuse, afin de préserver l'intégrité de l'énoncé et de ne pas perdre de vue, notamment, la fonction des éléments grammaticaux, dont la position peut varier selon la langue. Une relecture attentive demeure indispensable afin d'éviter certaines erreurs récurrentes, telles que la confusion entre les pronoms relatifs français « qui » et « que », relevant d'une erreur de syntaxe susceptible d'altérer le sens de l'énoncé, voire d'entraîner un non-sens.

En ce qui concerne la graphie, il est impératif de distinguer clairement le point sur la lettre « i » des accents, qu'ils soient aigus ou graves, et de veiller à l'écriture correcte des voyelles telles que « e », « o » et « a ». Toute ambiguïté à cet égard entraîne une perte de points pour le candidat ou la candidate car le jury ne peut se fonder que sur ce qui est effectivement écrit. Dans une telle situation, il serait injuste, vis-à-vis des autres candidats et candidates, de supposer que le candidat ou la candidate a utilisé la forme correcte d'un mot plutôt que la forme fautive.

La gestion de la durée de l'épreuve constitue également un facteur déterminant. Elle doit permettre de consacrer un temps suffisant à la relecture finale, étape essentielle pour corriger les erreurs résiduelles et s'assurer de la cohérence globale de la traduction.

* * * * *

VERSION

Rapport établi par Frédéric Allard et Sébastien Péron

Texte à traduire

Juan Lastarria había casi muerto de un infarto de tanto esperar a su horrible esposa. La muy idiota tenía que dejar a sus dos hijos en cama antes de salir a cualquier parte, y él abajo, fumando más de la cuenta y esperando que terminara de arreglarse, para qué, no sé, mientras Susan y Juan Lucas recibían y conversaban hace una hora por lo menos. Por fin llegaron. Él hubiera querido verse una vez más el bigote en un espejo, comprobar que ese terno realmente le ocultaba la barriga, sabía que Juan Lucas era un deportista eximio. Daniel abrió la puerta y Lastarria casi se tira de cabeza al vestíbulo del palacio. Se contuvo y dejó pasar primero a su esposa, horrible. Y ahora venía Susan dejándose el mechón rubio en su sitio y besaba linda a su prima, mientras él se inflaba hasta más no poder, sacaba pechito y se inclinaba para dar el beso en la mano y Susan soportaba. Al entrar en la gran sala del palacio, Lastarria pensó en tanto antepasado y en tanta tradición, pero el llamado del presente pudo más que todo: ahí estaba Juan Lucas. Lastarria se sintió enano pero feliz. Más feliz aún cuando los otros lo saludaron. Felicísimo, luego, cuando su mujer se perdió entre otras, ah no, ahí está, olvídate Juan y goza.

Alfredo BRYCE ECHENIQUE, *Un mundo para Julius*, Anagrama, 1970, p. 88-89.

Traduction proposée

Il s'en était fallu de peu que Juan Lastarria ne meure d'un infarctus, à force d'attendre son affreuse épouse. Cette pauvre idiote éprouvait le besoin de coucher ses deux enfants avant de sortir où que ce soit, et lui il était là, en bas, à fumer plus que de raison et à attendre qu'elle termine de se préparer, à quoi bon, je ne sais pas, tandis que Susan et Juan Lucas recevaient et discutaient depuis une heure au moins. Ils arrivèrent enfin. Il aurait voulu regarder une fois de plus sa moustache dans la glace, s'assurer que ce costume trois pièces dissimulait bien sa bedaine, il savait que Juan Lucas était un sportif émérite. Daniel ouvrit la porte et Lastarria faillit se jeter la tête la première dans le vestibule du palais. Il se retint et laissa d'abord passer son épouse, qui était affreuse. Et voilà que Susan arrivait, en rajustant sa mèche blonde, et elle embrassait, toute jolie, sa cousine, tandis que lui n'en pouvait plus d'orgueil, bombait le torse et s'inclinait pour faire le baisemain à Susan, qui faisait contre mauvaise fortune bon cœur. Quand il entra dans le grand salon du palais, Lastarria eut une pensée pour tous ces ancêtres et toutes ces traditions, mais l'appel du présent fut plus fort que tout : Juan Lucas était là. Lastarria se sentit ridiculement petit mais heureux. Plus heureux encore lorsque les autres le saluèrent. Au comble du bonheur, enfin, lorsque sa femme se perdit parmi d'autres, ah non, la revoilà, n'y pense plus Juan et profite.

Présentation générale de l'œuvre et situation de l'extrait

Le texte qui était cette année soumis à la sagacité des candidates et des candidats était un extrait du premier roman de l'écrivain péruvien Alfredo Bryce Echenique, *Un mundo para Julius*, publié en 1970. Ce roman, certainement le plus original de toute sa production littéraire, consiste en une saga familiale qui donne à voir les injustices sociales caractéristiques de l'Amérique du XX^e siècle, et plus particulièrement les rapports de classe de la société de Lima en pleine mutation dans les années 1950, à travers le regard d'un enfant, Julius.

L'extrait proposé dresse le portrait d'un parvenu, Juan Lastarria, qui aspire à un monde pour lequel il n'a pas les qualités requises. Le narrateur, proche du lecteur et dont la présence semble latente, évoque sur le ton de la conversation les rapports intrafamiliaux, marqués par les différences sociales. Si le texte ne présentait pas de difficulté lexicale majeure, celle-ci résidait davantage dans le ton du texte, rempli d'ironie,

et dans les nombreuses formules et expressions trahissant un style parfois familier et portant la marque de l'oralité. Rappelons toutefois que la connaissance du roman n'était pas nécessaire à la réalisation de ce travail de traduction.

Traduction commentée par séquences

1. Juan Lastarria había casi muerto de un infarto de tanto esperar a su horrible esposa.

Il s'en était fallu de peu que Juan Lastarria ne meure d'un infarctus, à force d'attendre son affreuse épouse.

Cette phrase inaugurale du passage ne présentait aucune difficulté particulière de compréhension mais exigeait un strict respect syntaxique de la langue cible afin d'être rendue le plus habilement possible.

Le syntagme « *había casi muerto* », qui a tout d'abord donné lieu à de trop nombreux barbarismes verbaux (« **avait presque mouru* », « **était failli mourir* », etc.) pour qui prétend devenir professeur de langue vivante, ne pouvait être traduit de manière littérale. Lorsque l'adverbe « *casi* » précède le verbe, il indique qu'à la place de la conclusion à laquelle aboutit celui-ci, l'on obtient un stade proche de la limite que sa signification implique. Il correspond ainsi à la construction « *faltar poco para que* », dont l'équivalent français « *s'en falloir de peu (pour) que* » pouvait être utilisé ici (suivi ou non d'un « *ne* » explétif facultatif), ou plus simplement, la périphrase « *faillir + infinitif* ».

Le substantif « *infarctus* » a par ailleurs donné lieu à de nombreuses erreurs (« **infractus* », « **afartus* », « **afractuce* », etc.), ce que le jury a déploré et bien évidemment sanctionné, s'agissant d'un terme courant.

Qu'il nous soit permis de rappeler, même si la majorité des candidates et des candidats connaissent ce principe élémentaire de traduction, que les prénoms comme les noms propres, sauf cas précis, ne sont pas à traduire, ceux-ci étant différemment connotés d'une langue à l'autre.

La proposition à valeur causale « *de tanto* » peut avoir plusieurs équivalents en français, qui dépendent en partie de la nature du mot sur lequel porte la cause. La locution « *de tanto* » est ainsi définie par la RAE : « *causa por exceso* » (RAE : <https://www.rae.es/dpd/tanto>). Le jury a par conséquent accepté toute traduction qui soulignait la notion d'excès de l'attente et pénalisait celles qui obéraient cet aspect, qui ne pouvait être ignoré. La structure la mieux adaptée restait toutefois « *à force de* » – tour exprimant une cause qui implique l'intensité : *à force de, tellement... que*. (Voir sur ce point Maurice Grevisse et André Goosse, *Le Bon usage. Grammaire française*, §1139).

2. La muy idiota tenía que dejar a sus dos hijos en cama antes de salir a cualquier parte,

Cette pauvre idiote éprouvait le besoin de coucher ses deux enfants avant de sortir où que ce soit,

La compréhension de ce passage était à nouveau à la portée de toutes et tous eu égard à la simplicité lexicale. Néanmoins, il convenait de prêter un soin tout particulier à la formulation en langue cible.

Le syntagme « *La muy idiota* » a posé bien des difficultés. En français, l'adverbe « *très* » ne précède généralement pas un substantif. Grevisse et Goosse précisent : « *très* modifie généralement un adjectif ou un autre adverbe. Il n'a pas vocation à modifier un substantif. » (*Le Bon Usage*..., §969). Ici, *idiota* correspond à un emploi attributif substantivé de l'adjectif. L'adverbe *muy* qui le précède ne peut donc être rendu en français par l'adverbe *très*.

Par ailleurs, il était malvenu de faire précéder, en français, le groupe adjectival de l'article défini et l'usage d'un démonstratif était requis. En effet, non seulement le déterminant peut avoir une valeur démonstrative en espagnol (il équivaut d'ailleurs parfois au pronom démonstratif français « *celui* ») mais historiquement, il provient du démonstratif latin.

Quant à la périphrase « *Tener que* », elle rendait davantage ici le devoir que le personnage s'impose, le besoin qu'il éprouve de mettre ses enfants au lit, plutôt qu'une réelle obligation.

3. y él abajo, fumando más de la cuenta y esperando que terminara de arreglarse,

et lui il était là, en bas, à fumer plus que de raison et à attendre qu'elle termine de se préparer,

La proposition elliptique « *y él abajo* » peut difficilement être maintenue en français, à moins d'ajouter une virgule ; mieux valait donc rétablir le verbe sous-entendu ici. La conjonction copulative qui la précédait pouvant revêtir en espagnol une valeur adversative, la conjonction « *tandis que* » a aussi été acceptée. Pour la traduction des gérondifs espagnols, il était préférable de conserver le parallélisme de construction du texte source (« *à fumer [...]* et *à attendre* » ou « *en train de fumer [...]* et *d'attendre* ») mais en aucun

cas le recours au gérondif français n'était possible (le participe présent, quoique maladroit, pouvait à la rigueur convenir).

La locution adverbiale « más de la cuenta » a donné lieu à de nombreuses propositions dépourvues de sens. La RAE la définit ainsi : « Más de lo debido o de lo conveniente. » (RAE : <https://dle.rae.es/cuenta>).

Le jury a donc accepté toute traduction marquant l'excès par rapport à ce qui est convenable, acceptable.

4. para qué, no sé, mientras Susan y Juan Lucas recibían y conversaban hace una hora por lo menos.

à quoi bon, je ne sais pas, tandis que Susan et Juan Lucas recevaient et discutaient depuis une heure au moins.

L'incise « no sé » constituait une marque de l'oralité, qu'il convenait donc de conserver et non de chercher à éliminer ou à déformer. Le jury a déploré la méconnaissance de la part de certaines candidates et de certains candidats de la forme du verbe « saber » à la première personne du singulier du présent de l'indicatif.

Le jury attendait également des candidats et des candidates qu'ils et elles traduisent la nuance finale inhérente à la structure « para qué ». L'adverbe « pourquoi », ainsi orthographié, est ordinairement causal en français, alors que « pour quoi », focalisant sur la préposition « pour », a une visée finale, laquelle pouvait être également rendue par des expressions comme « à quoi bon » ou « pour quelle raison ».

Enfin, le verbe « hacer », employé impersonnellement au présent – l'action étant envisagée à partir du présent – et suivi d'une indication temporelle, ne pouvait être traduit par « il y a », et encore moins par « ça fait », ce qui conduisait à une rupture de construction syntaxique. « Hace » servant ici à exprimer depuis combien de temps les actions dites par les verbes « recibir » et « conversar » se produisent, seule la traduction par « depuis » convenait.

5. Por fin llegaron. Él hubiera querido verse una vez más el bigote en un espejo,

Ils arrivèrent enfin. Il aurait voulu regarder une fois de plus sa moustache dans la glace,

Ce passage ne présentait aucune difficulté particulière. Le jury a donc été surpris que certaines candidates et certains candidats, rares heureusement, ne connaissent pas des substantifs aussi courants que « bigote » et « espejo ».

Il convenait toutefois de s'interroger sur l'emploi des temps du passé et sur la valeur des temps du récit que sont le passé simple et le passé composé. Une traduction au passé simple fonctionnait parfaitement : on utilise généralement ce temps pour évoquer des actions de premier plan dans le récit, révolues et refermées sur elles-mêmes, coupées du moment de l'énonciation.

6. comprobar que ese terno realmente le ocultaba la barriga, sabía que Juan Lucas era un deportista eximio.

s'assurer que ce costume trois pièces dissimulait bien sa bedaine, il savait que Juan Lucas était un sportif émérite.

Il était attendu que les candidates et les candidats fassent bien ressortir ici la proéminence du ventre du personnage. Le substantif « barriga » est ainsi défini par la RAE : « región exterior del cuerpo humano correspondiente al abdomen, especialmente si es abultado. » (RAE : <https://dle.rae.es/barriga>). L'Académie française donne la définition suivante au substantif « bedaine » : « ventre gros et proéminent. » (<https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9B0745>). La traduction par « bedaine » se révélait donc particulièrement bien adaptée.

Le substantif « terno » (« Conjunto de pantalón, chaleco y chaqueta, u otra prenda semejante, hechos de una misma tela », RAE : <https://dle.rae.es/terno>), demeurait inconnu du plus grand nombre, quand bien même le contexte permettait d'inférer qu'il s'agissait d'un vêtement. Il fallait, par conséquent, faire preuve de bon sens afin de ne pas commettre une aberration sémantique.

7. Daniel abrió la puerta y Lastarria casi se tira de cabeza al vestíbulo del palacio.

Daniel ouvrit la porte et Lastarria faillit se jeter la tête la première dans le vestibule du palais.

L'intérêt de cette séquence résidait avant tout dans la traduction de « casi se tira de cabeza al vestíbulo », dont la difficulté était à la fois d'ordre lexical et morphosyntaxique. Une fois encore, l'adverbe de quantité « casi », fonctionnait ici comme adverbe aspectuel et indiquait que le terme du processus dénoté par le verbe n'était pas atteint. Il ne pouvait toutefois nullement être traduit de manière littérale par « presque », « pratiquement » et encore moins « quasi », d'autant moins qu'il était suivi, comme c'est très souvent le

cas en espagnol, du présent de l'indicatif, lequel peut faire référence à un événement passé. En effet, « casi » est généralement suivi du présent de l'indicatif, même s'il renvoie à un fait passé, pour signaler que celui-ci a failli se produire (on appelle cet emploi du présent « présent *de conatu* ») : il fallait donc retenir ici un verbe comme « faillir » ou « être sur le point de ». L'expression « tirarse de cabeza » ne pouvait quant à elle donner lieu à un calque lexical trop souvent lu et conduisant au non-sens. Les candidates et les candidats pouvaient opter pour l'expression française correspondante « foncer la tête la première », « foncer » pouvant être remplacé par « se jeter » ou encore « se lancer », à condition de la faire suivre de la préposition « dans ». Enfin, le jury a déploré les trop nombreux barbarismes de conjugaison sur un verbe aussi élémentaire que « abrió » (« *ouvra », « *ouvrat », « *ouvrut »...), inacceptables lorsque l'on se présente à un concours exigeant également une très bonne maîtrise du français.

8. Se contuvo y dejó pasar primero a su esposa, horrible.

Il se retint et laissa d'abord passer son épouse, qui était affreuse.

Ce passage ne présentait aucune difficulté si ce n'est, une fois de plus, celle pouvant consister en la maîtrise du passé simple français, dont la méconnaissance a trop souvent conduit à une kyrielle de propositions fautives. Le jury s'étonne également que l'adverbe « primero » ait tantôt été interprété comme un adjectif (« *sa première épouse ») tantôt traduit littéralement par « premièrement » ou « en premier », ce qui ne s'avérait guère très heureux. Il convenait par ailleurs de conserver la répétition du substantif « épouse », qui apparaissait dans la séquence inaugurale, et celle de l'adjectif « affreuse » (ou « horrible », selon le choix de traduction initial). Cet adjectif, postposé en espagnol, devait l'être également en français – car il ne revêtait ici aucune valeur adverbiale – ; il était toutefois préférable de l'insérer dans une proposition relative plutôt que d'opter pour une simple apposition somme toute maladroite.

9. Y ahora venía Susan dejándose el mechón rubio en su sitio y besaba linda a su prima,

Et voilà que Susan arrivait, en rajustant sa mèche blonde, et elle embrassait, toute jolie, sa cousine,

Cette séquence, mal comprise des candidates et des candidats, a été malmenée et a fait l'objet de traductions dénuées de sens. C'est à nouveau le lexique, pourtant élémentaire, qui a posé problème. Traduire l'adjectif « rubio » par « roux », « rouge », « rubis » était inacceptable ; voir dans le substantif « mechón » la marque d'un suffixe augmentatif rendu par « grosse mèche » s'avérait absurde ; se contenter, pour l'expression « en su sitio », d'un calque lexical tel que « à son endroit » ou « sur son site » relevait du non-sens ; confondre l'adjectif « linda » avec le prénom « Linda » était pour le moins surprenant ; en méconnaître le sens, quand bien même celui-ci appartient plutôt au lexique américain, l'était tout autant. Ignorer le sens du substantif « prima » ou le confondre avec tout autre membre de la famille a été sanctionné comme un contresens lexical basique.

La syntaxe, quant à elle, pouvait revêtir davantage de difficultés. Si, dans la première proposition, la postposition du sujet (« venía Susan »), habituelle en espagnol, a pu perturber, le verbe « venía » a quant à lui systématiquement et maladroitement été rendu par « venait ». En espagnol, « venir » indique un mouvement orienté vers le locuteur et, dans le cas présent, seul le verbe « arriver » convenait. Par ailleurs, si le gérondif associé au verbe « venir » pouvait être entendu comme le second élément d'une périphrase verbale d'aspect résultatif, « dejándose » pouvait aussi indiquer la façon dont Susan arrive (« en rajustant ») ou ce qui est simultanément à l'action d'arriver (« rajustant ») ; il fallait toutefois être attentif à la ponctuation et rajouter les virgules nécessaires en français. Quant à l'ensemble « dejarse el mechón », tout calque (« *se laisser la mèche ») était à proscrire : en effet, pour exprimer le rapport de possession, l'espagnol a coutume de pronominaliser le verbe et de remplacer le déterminant possessif par un article défini, construction qui s'applique particulièrement aux noms qui désignent les parties du corps ou les vêtements. Le possessif devait en revanche être rétabli en français. Enfin, il nous a semblé judicieux, pour l'adverbe « ahora », d'opter pour le présentatif « voilà », afin d'éviter la maladroite insertion de l'adverbe « maintenant » dans un contexte passé.

Venons-en à la deuxième proposition, « besaba linda a su prima ». Une attention portée au registre de langue était un point crucial pour la traduction du verbe « besar », « baiser » étant tout bonnement inapproprié. Nous invitons par ailleurs, une fois de plus, les candidates et les candidats hispanophones à faire preuve de vigilance lorsque la préposition « a » apparaît devant un COD désignant une personne afin de ne pas commettre un solécisme. Enfin, l'adjectif « linda » ne s'appliquait pas au verbe et ne renvoyait pas à la tendance à l'adverbialisation des adjectifs en Amérique (*i.e.* l'emploi d'un adjectif au masculin singulier au lieu d'un adverbe) mais référait en réalité à Susan et à la façon dont elle

apparaissait. Toute traduction le reflétant, comme par exemple « exquise », « mignonne », « toute jolie », était ainsi recevable.

10. mientras él se inflaba hasta más no poder, sacaba pechito y se inclinaba para dar el beso en la mano y Susan soportaba.

tandis que lui n'en pouvait plus d'orgueil, bombait le torse et s'inclinait pour faire le baisemain à Susan, qui faisait contre mauvaise fortune bon cœur.

Le verbe « inflar » est ainsi défini par la RAE : « engreírse o llenarse de vanidad. » (RAE : <https://dle.rae.es/inflar>). Il ne s'agissait donc nullement d'un gonflement physique mais d'être gonflé, enflé, bouffi ou pétri d'orgueil, de se rengorger. Le jury a donc ici valorisé les traductions mettant en avant l'orgueil ou la vanité du personnage.

Au substantif « pecho » était associé le suffixe diminutif « -ito ». La RAE précise : « A los hispanohablantes europeos les ha llamado habitualmente la atención la mayor abundancia de diminutivos que caracteriza el español americano » (RAE : <https://www.rae.es/gramática/morfología/interpretaciones-de-los-diminutivos>). La suffixation en « -ito » était donc un américanisme, ce que les candidates et les candidats attentifs au nom de l'auteur du texte ont très bien perçu. Il ne convenait donc pas forcément de la rendre en français, puisqu'elle était ici une marque de l'oralité. En outre, sort-on le torse ou la poitrine ? De toute évidence, non. L'expression est lexicalisée en français : « bomber le torse ».

Quant à la fin de la phrase, une attention toute particulière était à porter aux déterminants : il s'agissait non pas d'articles indéfinis mais d'articles définis, ce qui permettait de comprendre qu'il était ici question de cet acte cérémonial consistant à faire le baisemain. Quelle que soit la traduction proposée, il convenait toutefois, d'un point de vue syntaxique, d'ajouter le pronom personnel complément « lui » devant le verbe choisi ou de déplacer le sujet « Susan » qui apparaissait par la suite (« *se penchait pour baiser la main et Susan supportait »). Enfin, toute bonne traduction du verbe « soportar » a été valorisée car il s'agissait pour Susan de se soumettre et de s'adapter à une situation qui ne lui plaisait guère : l'expression « faire contre mauvaise fortune bon cœur » traduisait exactement ce sentiment, mais d'autres expressions, comme « tenir bon », « se laisser faire », « prendre sur soi » étaient également bienvenues.

11. Al entrar en la gran sala del palacio, Lastarria pensó en tanto antepasado y en tanta tradición,

Quand il entra dans le grand salon du palais, Lastarria eut une pensée pour tous ces ancêtres et toutes ces traditions,

L'écueil sur lequel a achoppé l'essentiel des copies a été la traduction de l'adjectif « tanto », dont la valeur n'était ici ni comparative ni consécutive, ce qui excluait *tant*, *autant* ou *tellement (de)* (la locution « en tant que », rencontrée à de multiples reprises, entravait quant à elle totalement le sens). Ce déterminant fonctionnait comme un quantifieur, pouvant être traduit par un autre quantitatif indéfini comme « tout », auquel il convenait d'adjoindre un démonstratif (et non un possessif). « Antepasado » devait nécessairement figurer au pluriel (« tous ces ancêtres ») et l'on pouvait opter, dans le cas de « tradición » pour le pluriel ou le singulier. Si l'on avait recours au verbe « penser », il fallait veiller au régime prépositionnel du verbe en français.

La proposition subordonnée ne présentait aucune difficulté : si le jury a déploré toutefois la traduction de la construction « Al entrar » par « À l'entrée de », toute tournure rendant compte de la simultanéité a été acceptée.

12. pero el llamado del presente pudo más que todo: ahí estaba Juan Lucas.

mais l'appel du présent fut plus fort que tout : Juan Lucas se tenait là.

Malgré la relative simplicité de ce court passage, le jury a pu lire toutes sortes de propositions fantasmées en raison de la confusion du substantif « el llamado » avec le participe passé du verbe « llamar ». Aussi convenait-il de lire attentivement la phrase afin d'en comprendre le sens et l'idée que l'appel du présent l'emportait sur tout le reste. « Pudo más que todo » ne pouvait ainsi faire l'objet d'une traduction littérale insensée (« *put plus que tout »). L'une des acceptions de « poder » étant « ser más fuerte que alguien, ser capaz de vencerlo » (RAE : <https://dle.rae.es/poder>), ce verbe pouvait être simplement traduit par « être plus fort que », à condition de le conjuguer – mais surtout de l'orthographier – correctement au passé simple.

Plus surprenante fut la traduction, à maintes reprises, de « ahí estaba Juan Lucas » par « là était Juan Lucas » (lorsque celui-ci ne devenait pas « Jean-Luc »), témoignant ainsi d'une méconnaissance de la

syntaxe espagnole, le déictique étant souvent placé en tête de phrase et le sujet du verbe postposé à ce dernier. Il était donc nécessaire de procéder à un réagencement de l'ordre des mots en français.

13. Lastarria se sintió enano pero feliz. Más feliz aún cuando los otros lo saludaron.

Lastarria se sentit ridiculement petit mais heureux. Plus heureux encore lorsque les autres le saluèrent.

Si la confusion entre « sentarse » et « sentirse » a étonné grandement le jury, la conjugaison de ce dernier verbe (« *se senta ») l'a fait tout autant. C'était sur le qualificatif « enano » que devait se centrer la réflexion. En effet, « enano » est avant tout adjectif en espagnol alors qu'il est substantif en français (même s'il peut être employé comme adjectif épithète lorsqu'il est placé à côté d'un nom dont il n'est pas séparé). Une traduction littérale s'avérait par conséquent extrêmement maladroite et il convenait, en français, de recourir à un changement catégoriel et d'opter pour un adjectif (éventuellement précédé d'un adverbe) à même de rendre le sens de la comparaison, comme par exemple « minuscule », « tout petit », « ridiculement petit ».

Une autre confusion a porté sur la traduction de l'adverbe « aún », à valeur temporelle – qu'il fallait rendre ici –, souvent assimilé à l'adverbe homophone « aun » orthographié sans accent diacritique, ayant alors une valeur inclusive proche de « hasta » ou « incluso ».

Enfin, d'un point de vue lexico-sémantique, « feliz » ne correspond pas à « joyeux » ni à « content » et le verbe « saludar » ne devait pas être glosé par « dire bonjour », et encore moins par « dire salut », autant d'inexactitudes et de maladresses qu'il fallait éviter.

14. Felicísimo, luego, cuando su mujer se perdió entre otras, ah no, ahí está, olvídate Juan y goza.

Extrêmement heureux enfin, lorsque sa femme se perdit parmi d'autres, ah non, la revoilà, n'y pense plus Juan et profite.

Ont été valorisées les copies ayant fait l'effort de proposer une traduction de la forme du superlatif absolu (suffixe *-ísimo*) qui, par rapport à la forme composée (*muy* + adjectif), ajoute une nuance d'intensité : des formulations comme « Extrêmement heureux », « Au comble du bonheur », « Comblé », étaient par conséquent fort pertinentes.

Quant à l'adverbe « luego », si le jury a accepté « ensuite », il était ici conclusif et résultatif, et marquait une certaine forme de soulagement, raison pour laquelle « enfin » nous a semblé préférable.

Encore une fois, la conjugaison au passé simple a donné lieu à de nombreuses aberrations que nous ne reproduisons pas. Il convenait également d'être vigilant à la traduction de la préposition « entre » et à l'absence d'article défini après celle-ci : le calque « entre autres » confinait au non-sens et « entre les autres » était à la fois maladroit et inexact.

La toute dernière séquence a une fois de plus révélé que bon nombre de candidates et de candidats ne procèdent pas au travail de relecture indispensable afin de s'assurer de l'intelligibilité du propos, au point qu'il était permis de se demander si ce passage, relativement simple, avait été compris. Si le déictique « ahí » a hélas souvent été confondu avec « aquí », c'est surtout la traduction des deux verbes à l'impératif (lorsque celui-ci a été reconnu) qui a posé problème. Et lorsque la personne grammaticale a été correctement identifiée, rappelons qu'en français, les verbes du premier groupe ne prennent pas de -s à la deuxième personne du singulier (à moins que celui-ci ne soit suivi des pronoms « en » ou « y »). Il fallait donc, par exemple, écrire « oublie » (et non « oublie-toi » – l'usage du pronom réfléchi heurtant le bon sens –, pas plus que « laisse tomber », inadapté d'un point de vue du registre de langue). Si l'on optait pour le verbe « oublier », la ponctuation devait être adaptée et une virgule ajoutée afin de ne pas aboutir au contresens « oublie Juan ». Le fait d'avoir recours à un impératif négatif, comme « n'y pense plus », permettait d'éviter cet écueil. En ce qui concerne, enfin, l'impératif « goza », il a donné lieu à pléthore de faux-sens et barbarismes. Il ne s'agissait ni de « jouer » ni de « se gausser » – et encore moins de « *gossier » – mais du fait de tirer de la satisfaction de la situation en question : « profite » (« ou profite-en ») et « amuse-toi » étaient à n'en pas douter les meilleures propositions.

THÈME

Rapport établi par Juan de Torres García et Cécile Fourrel de Frettes

Texte à traduire

Dès mon réveil, j'avais appris par les domestiques que mon père était rentré tard dans la nuit de son voyage et qu'il avait amené d'Italie une très jeune et très belle épouse. J'eusse voulu l'embrasser, mais l'on se récria ; ils étaient très fatigués par les dernières verstes parcourues dans la tempête de neige, et il était défendu de les déranger. À l'envie que j'avais de retrouver mon père après une séparation de huit mois, se mêlait la curiosité de voir celle qui allait être ma « nouvelle maman », ainsi que me l'avait annoncé une lettre parvenue quelques semaines auparavant. N'ayant pas connu ma vraie mère, je n'éprouvais aucune animosité envers celle qui devait prendre sa place ; je me demandais seulement si, dans la tendresse que mon père m'avait toujours prodiguée, il allait y avoir assez de place pour la nouvelle venue, sans que ma part en fût diminuée. Généreusement, j'étais prêt à me serrer un peu, pour peu qu'elle fût aimable. Mes frères et ma sœur ne s'en préoccupaient guère ; ils songeaient déjà moins au changement qui allait survenir dans notre maison qu'à la quitter et à suivre chacun son chemin.

Romain GARY, *Les Enchanteurs*, Paris, Éditions Gallimard, Collection Folio, 1973, p. 61.

Traduction proposée

Nada más despertar, me había enterado por los criados de que mi padre había regresado de su viaje muy entrada la noche y que había traído de Italia una esposa jovencísima y bellísima. Hubiese querido darle un beso, pero se alzaron protestas; estaban muy cansados por las últimas versts recorridas en la tormenta de nieve, y estaba prohibido molestarlos. Las ganas que tenía de reunirme con mi padre tras ocho meses de separación se mezclaban con la curiosidad de ver a la que iba a ser mi "nueva mamá", tal como me lo había anunciado una carta que había llegado unas semanas antes. Ya que no había conocido a mi verdadera madre, no sentía ninguna animosidad hacia la que había de ocupar su lugar; tan solo me preguntaba si, en el cariño que mi padre me había prodigado siempre, iba a haber espacio suficiente para la recién llegada, sin que mi parte quedara mermada por ello. Generosamente, estaba dispuesto a hacerle un hueco, por poco que ella fuese amable. Mis hermanos y mi hermana apenas se preocupaban por eso; ya pensaban menos en el cambio que iba a sobrevenir en nuestra casa que en dejarla y seguir cada uno su propio camino.

Présentation générale de l'œuvre et de l'extrait

Cet extrait est tiré du roman *Les Enchanteurs* de Romain Gary (1914-1980). Le narrateur, qui s'exprime à la première personne, est Fosco Zaga, fils cadet de Giuseppe Zaga, illusionniste et guérisseur réputé. Il revient ici, de manière introspective, sur des souvenirs d'enfance dans sa demeure familiale située en Russie. Le passage évoque l'attente et l'impatience du jeune Fosco, âgé de douze ans, durant les heures précédant la rencontre de la nouvelle épouse de son père, Teresina.

Il est toutefois rappelé que la connaissance du roman n'est pas nécessaire pour comprendre le passage ni pour effectuer la traduction.

Traduction commentée par séquences

1. Dès mon réveil, j'avais appris par les domestiques que mon père était rentré tard dans la nuit de son voyage et qu'il avait amené d'Italie une très jeune et très belle épouse.

Nada más despertar, me había enterado por los criados de que mi padre había regresado de su viaje muy entrada la noche y que había traído de Italia una esposa jovencísima y bellísima.

Ce premier segment comporte plusieurs difficultés. En premier lieu, la traduction de « Dès mon réveil » doit rendre un point d'ancrage temporel précis dans le récit et non une valeur durative ; ainsi, la proposition « Desde que... » a été sanctionnée comme faux-sens.

Par ailleurs, on relève dans plusieurs copies la traduction de « j'avais appris » par « había aprendido », forme constituant un calque lexical ; l'enrichissement du lexique ainsi qu'une relecture active permettent de limiter ce type d'erreurs.

De même, pour « était rentré », dans certaines copies, les candidats et les candidates ont traduit l'auxiliaire « être » par le verbe « estar », erreur lourdement sanctionnée en raison d'une maîtrise insuffisante de la construction syntaxique ; il fallait veiller à conserver la valeur d'antériorité du plus-que-parfait et la rupture de la cohérence des temps verbaux dans le récit ; la forme attendue était « había regresado ». Le complément « muy entrada la noche » a été retenu dans le corrigé mais d'autres solutions ont été acceptées, notamment « bien entrada la noche » et « tarde en/por la noche ».

Quant au verbe « traer », il admet dans ce contexte l'emploi ou l'absence de la préposition « a », les deux propositions ayant été acceptées : « había traído (a) una esposa ». Dans cette séquence, l'absence d'accentuation de l'auxiliaire « había » ou du participe « traído » a été lourdement sanctionnée ; la maîtrise des règles d'accentuation, notamment pour les formes verbales, constitue une exigence incontournable pour un futur enseignant d'espagnol.

2. J'eusse voulu l'embrasser, mais l'on se récria ;

Hubiese querido darle un beso, pero se alzarón protestas;

Ici, le plus-que-parfait du subjonctif français (« j'eusse voulu ») pouvait être rendu, en espagnol, par l'emploi de l'auxiliaire « haber » conjugué au subjonctif (« hubiese », « hubiera ») ou au conditionnel (« habría »), suivi du participe passé du verbe. Une traduction par une forme verbale non composée, telle que le subjonctif imparfait, a été sanctionnée dans la mesure où elle éludait l'antériorité temporelle présente en français. Quant à l'expression du souhait, elle pouvait être rendue par les verbes « querer », « desear » ou « gustar ».

En outre, le pronom « l' » a donné lieu à des erreurs de compréhension : son antécédant est le père du narrateur et non sa nouvelle épouse ; le lien affectif décrit tout au long du texte entre le narrateur et son père ne permet pas d'autre interprétation. Il fallait veiller à utiliser un des équivalents espagnols d'« embrasser » dans ce contexte renvoyant à une relation filiale : le jury a accepté « abrazar », en accord avec le sens étymologique du terme français, mais aussi « dar un beso » ; en revanche, « besar », qui s'emploie en particulier dans le cadre d'une relation amoureuse, était un faux-sens.

Cette première partie du segment a souvent été correctement traduite, tandis que la deuxième a donné lieu à de nombreuses erreurs. Elle présentait une double difficulté : la traduction du pronom indéterminé « on » et celle du verbe « se récrier » qui n'ont pas d'équivalent exact en espagnol. Parmi les solutions possibles, le jury a bonnifié « se alzarón protestas » ou « se alzarón voces de protesta », particulièrement adéquates ici. D'autres traductions employant les verbes « negarse » et « oponerse » à la troisième personne du pluriel étaient possibles, à condition qu'ils soient suivis d'un complément exprimant la réaction énergique supposée par le verbe « se récrier » : « se negaron con vehemencia/fuerza », « protestaron con vehemencia/fuerza ». Il n'était pas possible d'employer ces verbes à la forme réfléchie dans la mesure où il s'agit de verbes pronominaux. Enfin, étant donné que le narrateur n'était pas inclus dans le pronom « on » français, l'emploi de « uno » ou de « nosotros » était exclu.

3. ils étaient très fatigués par les dernières verstes parcourues dans la tempête de neige, et il était défendu de les déranger.

estaban muy cansados por las últimas verstras recorridas en la tormenta de nieve, y estaba prohibido molestarlos.

La difficulté principale de ce segment résidait dans la restitution de la structure impersonnelle. La tournure « il était défendu de les déranger » a été adéquatement rendue par « estaba / quedaba prohibido molestarlos », qui préserve à la fois l'impersonnalité et la valeur d'interdiction ; des traductions telles que « no podían molestarlos » ont été sanctionnées, car elles introduisent une modalité de capacité étrangère au texte source ainsi qu'une confusion dans l'identification du sujet verbal. On rappellera à cet égard que l'emploi de « estar » s'impose pour exprimer un état, par opposition à « ser », qui renvoie à une caractéristique essentielle ; la forme « *era prohibido », fréquemment relevée dans les copies, a ainsi été sanctionnée en raison d'une confusion entre « ser » et « estar ». De même, la traduction de « défendu » par « defendido » constituait un faux-sens.

Par ailleurs, le groupe « les dernières verstes parcourues » appelait une restitution précise du participe passé ; la solution « las últimas verstras recorridas » a été retenue, bien qu'il soit également recevable de recourir à une subordonnée au plus-que-parfait (« que habían recorrido »).

Enfin, le superlatif absolu « très fatigués » admettait plusieurs traductions (« muy cansados », « cansadísimos », « agotados ») ; il fallait toutefois veiller à éviter l'ajout de l'adverbe « muy » à un adjectif exprimant déjà un degré élevé d'intensité, tel que « extenuados ».

4. À l'envie que j'avais de retrouver mon père après une séparation de huit mois, se mêlait la curiosité de voir celle qui allait être ma « nouvelle maman »,
Las ganas que tenía de reunirme con mi padre tras ocho meses de separación se mezclaban con la curiosidad de ver a la que iba a ser mi "nueva mamá",

Le début de la séquence a donné lieu à de nombreux solécismes qui auraient pu être corrigés grâce à une relecture attentive du régime prépositionnel du verbe utilisé pour traduire « se mêlait ». Une traduction par « mezclar con » convenait ici parfaitement, tandis que « sumarse a » ou « unirse a » ont été considérés comme des faux-sens n'exprimant que l'idée d'addition ou de superposition de deux sentiments distincts et non celle de sentiments mêlés.

Les principales difficultés de cette phrase étaient syntaxiques, en raison de la présence de deux propositions subordonnées relatives. Dans la deuxième, le pronom relatif « qui » précédé de son antécédant « celle » devait être traduit par un pronom relatif, précédé de la préposition « a », étant donné que le complément d'objet direct (COD) est une personne : « a quien » ou « a la que ». Il était également possible de recourir au pronom démonstratif « aquella », qui est souvent utilisé comme antécédent du pronom relatif « que » et qui exprime une insistance plus marquée sur la personne qu'il désigne : « a aquella que ». En revanche, les reformulations du type « a la mujer que » (où l'antécédent du relatif n'est pas un pronom) ont été sanctionnées comme des évitements.

D'autres parties de ce segment ont donné lieu à des erreurs de prépositions : l'omission de « a » devant le COD de personne a été lourdement sanctionnée ; quant au terme « curiosidad », il pouvait ici se construire avec la préposition « de » ou « por » ; enfin, le jury a été surpris de constater que la préposition « de » a souvent été oubliée après un terme aussi courant que « después ».

Concernant l'emploi des temps verbaux, il fallait conserver l'imparfait de l'indicatif employé en français pour les deux premiers verbes conjugués (« tenía », « se mezclaba ») ; quant au futur dans le passé exprimé par « allait être », il pouvait tout aussi bien être rendu par la périphrase verbale formée avec le semi-auxiliaire « ir » conjugué à l'imparfait suivi de a + infinitif (« iba a ser »), que par le conditionnel présent « sería », qui a la même valeur temporelle.

Venons-en maintenant aux aspects lexicaux et stylistiques. Au début de la phrase, pour traduire « l'envie », l'emploi de « el deseo » était possible. En revanche, il était très maladroit d'employer le singulier « la gana » au lieu du pluriel « las ganas », ainsi que le veut l'usage. En outre, la traduction de « retrouver » a pu donner lieu à des inexactitudes qui ne tenaient pas compte de la situation décrite : puisqu'il s'agissait de retrouvailles entre un père et son fils, il fallait privilégier les tournures « reunirse con » ou « volver a ver a », alors que « reencontrar a » et « volver a encontrar a » évoquent la répétition d'une rencontre. Quant au verbe « voir », il pouvait tout aussi bien être traduit par « ver » que par « conocer » étant donné qu'il renvoie à une première rencontre entre le narrateur et sa « nouvelle maman ». Dans cette dernière expression, la traduction par « madre » était inexacte puisqu'elle laissait de côté la dimension affective présente dans « maman », qu'il fallait donc rendre par l'équivalent « mamá ». Enfin, pour introduire ce complément, il était possible d'employer le verbe « convertirse en » au lieu de « ser », dans la mesure où le sens du verbe « être » ici est très proche de celui de « devenir ».

5. ainsi que me l'avait annoncé une lettre parvenue quelques semaines auparavant.
tal como me lo había anunciado una carta que había llegado unas semanas antes.

La structure « ainsi que » de cette séquence admet plusieurs traductions en espagnol (« tal como », « tal y como », « así como », « como », notamment). Il convenait en revanche d'éviter « así que », qui introduit une erreur de construction, dans la mesure où cette structure exprime en espagnol une valeur de conséquence et non une valeur de correspondance, comme c'est le cas ici dans le texte source.

Par ailleurs, la traduction de « lettre » par « letra » constitue un calque lexical et n'était donc pas recevable.

Enfin, la traduction de « une lettre parvenue » pouvait être rendue par un participe passé à condition de choisir le terme adéquat (« recibida »), afin d'éviter une traduction fautive relevant du calque (« una carta llegada »). Il était également pertinent de recourir au plus-que-parfait de l'indicatif (« que había llegado »), l'emploi du verbe « llegar » au plus-que-parfait étant ici pleinement idiomatique en espagnol.

6. N'ayant pas connu ma vraie mère,
Ya que no había conocido a mi verdadera madre,

Plusieurs solutions s'offraient aux candidates et aux candidats pour traduire cette proposition gérondive exprimant la cause. Même si elle était correcte, la construction « No habiendo conocido », fréquente dans

la langue classique, n'était pas satisfaisante ici d'un point de vue stylistique dans la mesure où elle n'est plus utilisée aujourd'hui que dans des registres soutenus. Il était donc beaucoup plus naturel de recourir à une proposition subordonnée introduite par « Ya que », « Puesto que », « Dado que » ou « Como », tout en veillant à conserver l'antériorité temporelle grâce à l'emploi du verbe « conocer » conjugué au plus-que-parfait. Comme précédemment, la préposition « a » était indispensable devant le COD de personne « verdadera madre ». Cette dernière expression a parfois été traduite par « madre natural », ce qui constituait une surtraduction et a donc été pénalisé.

7. je n'éprouvais aucune animosité envers celle qui devait prendre sa place ;
no sentía ninguna animosidad hacia la que había de ocupar su lugar;

Le verbe « éprouver » renvoie ici au ressenti du personnage et ne pouvait donc pas être traduit par « probar », dont l'emploi dans ce contexte entraînait un non-sens.

Le substantif « animosité » admettait plusieurs traductions (« animosidad », « animadversión » ou « aversión »). L'adjectif indéfini pouvait être rendu par « ninguna » ou « alguna », sous réserve du respect des contraintes de positionnement de ces adjectifs : « ninguna » pouvant être placé avant ou après le nom, tandis que « alguna » ne pouvait être accepté qu'en position postnominale.

La structure « celle qui » pouvait être traduite de plusieurs manières. La forme « a que » a été retenue dans cette proposition, bien que d'autres formulations syntaxiquement correctes aient également été jugées recevables, comme expliqué précédemment dans la séquence 4.

Quant à la traduction de « devait prendre sa place », la tournure « haber de + infinitif » au passé permettait de restituer avec précision l'idée d'une action future envisagée depuis un repère passé et rendue inévitable par les circonstances. Les propositions introduisant une valeur d'obligation plus marquée (« deber + infinitif », « tener que + infinitif ») ont, en revanche, été sanctionnées comme des faux-sens.

8. je me demandais seulement si, dans la tendresse que mon père m'avait toujours prodiguée, il allait y avoir assez de place pour la nouvelle venue, sans que ma part en fût diminuée.

tan solo me preguntaba si, en el cariño que mi padre me había prodigado siempre, iba a haber espacio suficiente para la recién llegada, sin que mi parte quedara mermada por ello.

Cette séquence ne comportait pas de difficulté lexicale majeure. Tout d'abord, l'adverbe « seulement » pouvait tout aussi bien être rendu par « solamente », « simplemente », ou « solo » sans accent, étant donné qu'aucune confusion n'était possible ici avec l'adjectif « solo ». Pour la traduction du substantif « tendresse », il fallait privilégier les termes qui désignent un sentiment comme « afecto » ou « cariño ». La traduction de « prodiguer » était assez aisée étant donné que le verbe « prodigar » possède le même sens que le verbe français ; certaines candidates et certains candidats ont pourtant proposé des traductions plus éloignées qui ont donné lieu soit à des maladroites soit à des faux-sens. L'expression « assez de place » pouvait être traduite de différentes manières – « bastante espacio », « bastante sitio », « sitio suficiente » ou, comme nous le proposons plus haut, « espacio suficiente » – mais il fallait exclure l'emploi, maladroite ici, du terme « lugar », et plus encore celui de « plaza » qui constituait un faux-sens important. Dans les copies, la traduction de « la nouvelle venue » a donné lieu à de très nombreux calques alors que la solution attendue était « recién llegada ». Enfin, nous avons traduit plus haut le verbe « diminuer » par « mermer », mais « disminuir » convenait également.

Sur le plan syntaxique, la séquence a donné lieu à un certain nombre d'erreurs dont certaines relèvent d'une maîtrise insuffisante des règles élémentaires. En particulier, l'emploi de l'adverbe « siempre » placé entre l'auxiliaire et le participe passé a été lourdement sanctionné. Rappelons aux candidats et aux candidates que le participe passé ne peut généralement pas être séparé de l'auxiliaire « haber » par un ou plusieurs mots. Sur ce point, nous renvoyons à la *Grammaire de l'espagnol moderne* de Jean-Marc Bedel (§ 402-b). Sans doute la fin de la phrase était-elle plus difficile à rendre en espagnol. Tout d'abord, il fallait analyser la construction verbale et le mode employés : ici, la forme « fût diminuée » est à la voix passive et l'auxiliaire « être » est conjugué au subjonctif imparfait. La voix passive est moins courante en espagnol qu'en français mais elle peut être employée ici (« fuera reducida »), tout comme d'autres solutions telles que « se viera reducida » ou « quedara reducida ». Une autre solution était d'opter pour un passage à la voix active. Dans ce cas, le complément d'agent « en » devenait le sujet du verbe et pouvait être traduit par le pronom neutre « ello ». Il était possible de le conserver en tant que complément d'agent de la voix passive sous la forme « por ello » ; toutefois, cela n'était pas obligatoire car, dans cette proposition, le verbe seul suffit à exprimer le sens, sans la moindre ambiguïté.

9. Généreusement, j'étais prêt à me serrer un peu, pour peu qu'elle fût aimable.
Generosamente, estaba dispuesto a hacerle un hueco, por poco que ella fuese amable.

Dans cette séquence, la construction « être prêt à » a donné lieu à de nombreuses traductions fautives, révélant à la fois des confusions entre « ser » et « estar » et des approximations dans le choix de l'adjectif traduisant « prêt », notamment entre « dispuesto » et « listo », de sens différents. Le choix de la préposition introduisant l'infinitif a également posé problème dans un certain nombre de copies. Enfin, des combinaisons d'erreurs ont conduit à des formes lourdement sanctionnées telles que « *era listo a ». Les traductions de « me serrer », par des verbes ayant des implications uniquement physiques (« comprimir », « estrechar ») ne permettaient pas de rendre le sens métaphorique du verbe français ; elles ont donc été sanctionnées comme des faux-sens. En effet, le texte évoque ici une accommodation de nature affective dans le cadre des relations familiales. Toute proposition rendant cette nuance a été acceptée.

La structure « pour peu que » pouvait être rendue par plusieurs équivalents : « por poco que », « con tal (de) que », « siempre y cuando ». Dans tous les cas, la formulation de cette hypothèse imposait l'emploi de l'imparfait du subjonctif et de nombreuses fautes de mode ont été relevées dans les copies.

Pour terminer, le pronom « ella » était nécessaire dans « que ella fuese amable » afin d'éviter toute ambiguïté dans l'identification du sujet.

10. Mes frères et ma sœur ne s'en préoccupaient guère ;
Mis hermanos y mi hermana apenas se preocupaban por eso;

Cette séquence ne présentait pas de grande difficulté grammaticale, mis à part la traduction du pronom anaphorique « en » qui reprend ici le référent global de l'énoncé précédent. Contrairement au cas exposé plus haut, il importait de rendre ce « en » en espagnol. Son omission a été sanctionnée dans la mesure où elle changeait le sens de la phrase. Il était possible d'en faire soit le sujet de la phrase (« A mis hermanos y mi hermana apenas les preocupaba eso »), soit le complément du verbe « preocuparse » (solution retenue dans le corrigé). Dans ce dernier cas, il fallait veiller à introduire ce complément en respectant le régime prépositionnel du verbe. Plusieurs solutions étaient possibles – « por ello », « por eso », « por aquello » – mais l'emploi du déictique « esto » exprime un degré de précision qui ne convenait pas ici. Enfin, le jury a constaté que le sens de « guère » n'était pas connu de tous les candidats et de toutes les candidates : synonyme de « peu », cet adverbe ne s'emploie que dans des tournures négatives pour exprimer une petite quantité ou, comme c'est le cas ici, une intensité faible. Par conséquent, une traduction par « no... en absoluto » ou « no... para nada » n'était pas recevable.

11. ils songeaient déjà moins au changement qui allait survenir dans notre maison qu'à la quitter et à suivre chacun son chemin.
ya pensaban menos en el cambio que iba a sobrevenir en nuestra casa que en dejarla y seguir cada uno su propio camino.

Le verbe « songer » est employé ici dans le sens de « penser » ou « réfléchir » ; sa traduction par « soñar », relevée dans plusieurs copies, a été sanctionnée comme un faux-sens en raison de l'absence de correspondance sémantique avec le texte source.

Par ailleurs, cette séquence a donné lieu à de nombreuses réécritures syntaxiques, dont certaines ont conduit à l'effacement de la relation comparative établie entre le changement à venir et le désir de quitter la maison familiale. Toute restructuration syntaxique doit préserver l'ensemble des rapports logiques exprimés dans le texte source ; une relecture attentive permet généralement de limiter ce type d'altération du sens.

L'emploi des prépositions a également suscité des difficultés dans cette séquence. Le verbe « pensar » exige ici la préposition « en » dans plusieurs segments de la phrase, son emploi devant « seguir » demeure toutefois facultatif : « pensaban menos en el cambio [...] que en dejarla y (en) seguir cada uno su propio camino ». L'introduction de la préposition « a », relevant d'une interférence du français, a donc été sanctionnée.

Plusieurs solutions ont été admises pour traduire « la quitter », notamment « irse », « marcharse » ou « abandonarla ». En revanche, la forme « quitarla », relevée dans de nombreuses copies, était un faux-sens lexical fondé sur un calque du français.

Enfin, le verbe « survenir » pouvait être rendu par plusieurs équivalents comme « sobrevenir » ou « producirse ». C'est la solution « iba a sobrevenir » qui a été retenue dans ce corrigé, en raison de sa proximité stylistique avec le texte source. Toutefois, comme dans la séquence 4, des formulations au

conditionnel présent telles que « sobrevendría » ou « se produciría » ont également été acceptées, étant donné qu'elles préservent la valeur de projection dans l'avenir depuis un repère narratif passé.

* * * * *

Cette année encore, le jury a pu lire de belles propositions de traduction, fidèles aux règles de l'exercice, démontrant à la fois finesse dans la compréhension du texte source, rigueur, correction grammaticale et aisance dans le maniement des procédés de traduction, tout en respectant le texte originel. Nous tenons à féliciter les candidates et les candidats ayant démontré une très bonne maîtrise de cet exercice universitaire.

Trop de copies, hélas, révèlent une maîtrise parcellaire ou tout simplement insuffisante de la grammaire et du lexique du français et de l'espagnol : de nombreuses réécritures et omissions ont été constatées, ainsi que des calques lexicaux pour des termes élémentaires, des non-sens et des barbarismes en tous genres, une mauvaise maîtrise de la syntaxe et de la ponctuation, et enfin une méconnaissance des temps du passé. Autant d'erreurs qui auraient pu être évitées avec une bonne préparation.

Seuls un entraînement régulier et une très grande précision, non seulement dans la préparation mais aussi le jour de l'épreuve, permettent de proposer une traduction cohérente et sensée.

Le jury espère que le présent rapport sera profitable aux futurs préparateurs auxquels il recommande aussi très vivement la consultation des rapports des précédentes sessions pour prendre pleinement connaissance de la méthodologie de l'exercice.

Épreuve écrite disciplinaire appliquée (Capes et Capes-Cafep)

Rapport établi par Élodie Blestel, Marie-Cécile Ibalot, Céline Rousseau et Serge Vercher

Propos introductifs

L'épreuve écrite disciplinaire appliquée est une épreuve d'une durée de six heures, rédigée en français, et à laquelle est attribué le coefficient 2. Nous en rappelons, en préambule, les modalités :

« L'épreuve place le candidat en situation de choisir des documents, d'en produire une analyse critique, puis de construire une séquence d'enseignement à partir du sujet remis par le jury. Elle permet d'évaluer la capacité du candidat à concevoir et mettre en œuvre une séquence d'enseignement permettant la structuration des apprentissages à un niveau visé et au regard des instructions officielles.

L'épreuve, rédigée en langue française, prend appui sur des supports de natures différentes (texte, document audio présenté sous forme de script, iconographie, extrait de manuel, etc.) en lien avec le thème ou l'axe proposé au candidat et susceptibles d'être utilisés dans la cadre d'une séquence pédagogique au niveau ou dans les conditions d'enseignement indiqués par le sujet. Ils peuvent être accompagnés de documents annexes destinés à en faciliter la mise en perspective. Parmi ces supports, le candidat opère des choix. Sur la base de l'étude et de la mise en relation des documents qu'il sélectionne, il conçoit et présente la séquence pédagogique qu'il envisage. Il mentionne ses objectifs (linguistiques, communicationnels, culturels, éducatifs, etc.) et les moyens et stratégies qu'il compte mettre en œuvre pour les atteindre en fonction de la classe.

Les textes en langue étrangère qui figurent parmi les supports proposés à la réflexion du candidat comportent une sélection de faits de langue, signalés par un soulignement. Le candidat décrit, analyse et explicite en français, selon les indications mentionnées par le sujet, un ou des faits de langue dans la perspective du travail en classe lors de cette séquence pédagogique.

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire. »

Le jury rappelle que, si le dossier proposé pour l'épreuve écrite disciplinaire est en lien avec le thème ou un des axes inscrits au programme de la session concernée, le dossier de l'épreuve écrite disciplinaire appliquée peut être mis en lien avec tous les thèmes et axes d'étude figurant dans les programmes des lycées et collèges en vigueur. Le dossier de la session 2026 s'inscrivait dans l'axe thématique « Représentation de soi et rapport à autrui » du programme de la classe de seconde et était composé des documents suivants :

Document 1 : Ernesto Sabato, *El túnel* (1948), Cátedra, 2010, pp. 68-69.

Document 2 : Pablo Neruda, *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* (1924), Editores Mexicanos Unidos, 1980, pp.13-15.

Document 3 : Frida Kahlo, *Diego y yo* (1949), óleo sobre tela, montado en aglomerado, 29.5 x 22.4 cm, colección privada, Nueva York.

Document 4 : Zoé Valdés, *La mujer que llora*, Editorial Planeta 2013, pp.156-157.

Document 5 : Europapress Cataluña, « Care Santos revive la historia de amor epistolar de sus padres en la novela 'El amor que pasa' » <https://www.europapress.es/catalunya/noticia-care-santos-revive-historia-amor-epistolar-padres-novela-amor-pasa-20250521135212.html>, 21/05/2025.

Document 6 : Quino, *Esto no es todo*, Editorial Lumen, 2005, p.14.

Qualité de la langue française

Le jury rappelle la nécessité impérieuse d'une bonne maîtrise de la langue française. Celle-ci constitue une des compétences du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Une expression élégante et fluide, un lexique riche, varié et pertinent ainsi qu'une connaissance solide des conjugaisons, de la syntaxe et de l'orthographe françaises sont attendus afin de construire aussi bien l'analyse des documents que les propositions de mise en œuvre pédagogique. N'oublions pas l'accentuation et la ponctuation, qui participent également de la construction claire des idées.

Les correctrices et les correcteurs ont déploré, dans nombre de copies, des fautes d'orthographe sur du lexique courant, des barbarismes verbaux et lexicaux, des fautes sur la terminaison de la troisième personne du pluriel des verbes quel que soit le temps, des erreurs d'accord sur le genre et le nombre (entre le nom et l'adjectif et entre le démonstratif et le substantif), des solécismes, des confusions entre l'infinitif et le participe passé, des erreurs sur des expressions pourtant présentes dans les consignes de l'épreuve. Un travail intensif de révision doit donc être fait, au cours de l'année de préparation et bien en amont, sur la grammaire et les conjugaisons françaises.

La même rigueur en langue cible est requise afin d'exprimer les problématiques d'analyse en espagnol ainsi que les consignes, lors de la mise en œuvre pédagogique.

Le jury ne saurait trop recommander aux candidates et aux candidats de consacrer un temps à la relecture afin d'amender leurs productions.

Le jury rappelle également qu'un soin particulier doit être porté à la graphie. En effet, la lecture de certaines copies a pu se révéler peu aisée.

Partie A : analyse des documents

Une analyse approfondie des documents proposés est attendue. Des lectures attentives en tenant compte des éléments de paratexte sont des préalables à toute analyse. La bonne maîtrise de l'exercice passe également par : l'élaboration d'une problématique, ni trop vague ni trop longue ; l'identification de différentes thématiques ou de différents mouvements pertinents ; la présence d'un développement cohérent par rapport au projet de lecture proposé et, enfin, une conclusion qui ne doit pas être une simple répétition condensée du développement. Si une analyse thématique est proposée, il convient de respecter les axes de lecture identifiés.

Le jury a apprécié les copies des candidates et des candidats qui ont montré une connaissance des figures emblématiques de la culture hispanique présentes dans le corpus, dont les noms ainsi que les titres des œuvres étaient mentionnés sur la page de garde du sujet. Il convient de respecter ces éléments et de ne pas attribuer un document à un autre auteur.

Les sources ainsi que les dates de publication sont fournies aux candidates et aux candidats. Rappelons que la date de publication ne correspond pas nécessairement à la date de création.

Question A1 : Vous proposerez un commentaire du document 1.

Les correctrices et les correcteurs attendent des candidates et des candidats qu'elles et ils proposent une analyse du texte en alliant le fond et la forme – afin de rendre pleinement compte de son sens ainsi que de toute sa richesse stylistique –, et non un résumé, une paraphrase ou une simple glose. Le jury a particulièrement apprécié les analyses qui ont su rester objectives, sans intégrer de jugements personnels ou moralisateurs. Aussi, des formulations telles que « *cet homme est faible* », « *il faut du courage* », etc., n'ont pas leur place en tant que commentaires personnels dans une analyse.

Les correctrices et les correcteurs ont aussi apprécié les copies dans lesquelles les candidates et les candidats ont su faire émerger les enjeux majeurs de l'extrait en mobilisant des outils d'analyse pertinents. Les découpages proposés, lorsqu'ils étaient correctement justifiés et suivis tout au long du développement, ont également été le reflet d'une bonne maîtrise de l'exercice.

Quelques candidates ou candidats connaissaient l'auteur ainsi que le roman. Toutefois, nombre de copies ont révélé une absence complète de connaissances sur l'auteur, une difficulté à définir de prime abord l'œuvre ainsi que l'extrait. Une terminologie très vague a alors été utilisée (« un texte littéraire »). Nombre de copies ont montré également une confusion entre auteur et narrateur, des découpages non justifiés

de façon pertinente, l'absence de problématique ou la formulation de problématiques mêlant des concepts confus qui ne permettaient pas de percevoir un projet de lecture clair.

L'extrait permettait de s'intéresser à la focalisation, à travers le narrateur autodiégétique qui se confie au lecteur (soulignons d'ailleurs le lien qui existe entre son introspection et le titre du roman : *El túnel*). La problématique pouvait être, par exemple : « Par quelles techniques le texte parvient-il à constituer une mise en abyme du tunnel psychologique qui empêche d'aller vers l'autre ? » Un découpage du texte en trois mouvements permettait de l'étayer : lignes 1 à 5, le déclenchement d'un tourbillon émotionnel quand le narrateur aperçoit cette femme dans la rue ; lignes 6 à 21, l'introspection et la tension intérieure du narrateur qui se réfugie dans l'imaginaire car il ne peut aller vers l'autre ; lignes 22 à la fin, l'absence d'issue : l'enfermement et l'isolement.

Il était important de noter que l'extrait n'est pas l'incipit du roman de l'écrivain argentin Ernesto Sábato. Le narrateur a déjà vu cette femme dans le contexte d'une exposition, cependant, il ne connaît pas son identité. L'éloignement est d'ordre physique, dans l'espace (deux trottoirs parallèles), mais il est également décelable à travers l'attitude des deux personnages. L'analyse des temps verbaux (passé simple et imparfait) était importante pour montrer cet éloignement. Le narrateur se réfugie alors dans l'imaginaire (utilisation du conditionnel), à cause de sa timidité qu'il confesse au lecteur : les nombreuses répétitions constituent l'expression d'une pensée obsessionnelle (« *había pensado y repensado* », « *en caso de encontrarla* », « *probable encuentro* », « *diferentes posibilidades* »). Toute initiative est abandonnée, refermant le cercle et laissant le narrateur prisonnier de sa timidité et de ses contradictions. Ainsi, « *No supe qué hacer* » au début de l'extrait, fait écho à « *Después de examinar esta posibilidad, la abandoné* ».

Question A2 : Vous présenterez le document 2 et les deux autres que vous aurez choisis pour compléter votre séquence.

Bien qu'elle ne se propose pas d'être aussi exhaustive que l'analyse du document 1, la présentation des autres documents doit toutefois permettre d'en faire émerger le sens et d'éviter ainsi les contresens ou des mises en relation trop superficielles entre les documents du corpus puis entre l'axe thématique et les documents. La simple répétition des éléments fournis dans le sujet ne peut être suffisante pour identifier les enjeux du dossier.

Le document 2 est un poème de l'écrivain chilien Pablo Neruda, prix Nobel de littérature. Les correctrices et les correcteurs ont valorisé les copies qui ont fait montre d'une bonne connaissance de la métrique (vers alexandrins, *versos de arte mayor*). Certaines copies ont su proposer une analyse pertinente des sentiments de la voix poétique et de leur évolution à travers l'ambiance décrite, les répétitions, les temps verbaux. Toutefois, nombre de copies ont laissé transparaître l'absence de connaissances sur l'auteur, ainsi que sur la métrique. Dans certains cas, lorsque des figures rhétoriques ont été identifiées par les candidates et les candidats, leur utilisation a posé plusieurs problèmes. Elles sont parfois mal maîtrisées ou inappropriées, voire énumérées sans analyse. Le jury ne saurait trop insister sur la nécessité de connaître la terminologie de l'analyse de documents en fonction de leur nature et de leur genre, et d'en faire un usage pertinent afin de mener une lecture juste et précise.

Le document 3 est un autoportrait de l'artiste mexicaine Frida Kahlo. Les correctrices et les correcteurs ont pu apprécier dans les copies l'analyse des invariants et l'identification d'éléments pertinents par rapport à la thématique, tels que la relation entre Frida Kahlo et Diego Rivera, qui ont été mariés, ont divorcé, puis se sont remariés. Frida Kahlo représente ici un moment douloureux dans sa relation avec Diego Rivera, à travers ses larmes en forme de perles, au nombre de trois tout comme les yeux dans la représentation de Diego Rivera. Une tierce personne, en raison des infidélités de Diego Rivera, vient donc troubler un équilibre. La prédominance de la couleur noire met en relief les sentiments de l'artiste. Notons que certaines copies ont développé des connaissances annexes, sans lien direct avec le document étudié, telles que l'accident de Frida Kahlo ou l'engagement politique des deux artistes. Ainsi, la présence du troisième œil a donné lieu à des interprétations non pertinentes en présentant, par exemple, l'artiste comme étant une femme soumise à un Diego Rivera violent qui ne lui laissait pas de liberté.

Le document 4 est un extrait du roman autobiographique de fiction de Zoé Valdés, autrice d'origine cubaine. La narratrice autodiégétique est l'une des femmes de la vie de Picasso. Elle raconte comment

une photo d'elle, prise par le photographe américain Man Ray, a séduit le peintre. Elle s'interroge alors sur le rôle joué par cet objet artistique dans sa relation avec le peintre.

Les copies ont montré que les œuvres de Pablo Picasso n'étaient pas connues des candidates et des candidats. *La mujer que llora*, titre du roman de Zoé Valdés, est également le titre d'un tableau de Pablo Picasso, un portrait de Dora Maar, réalisé en 1937.

Le document 5 est un extrait d'article publié sur un site internet. Il informe de la publication du dernier roman de l'autrice espagnole Care Santos. Il intègre également les codes de l'interview, car nous y retrouvons des réponses de l'autrice aux questions qui lui sont posées. Dans ce dernier roman, Care Santos relate la relation de ses parents qui se sont connus à une époque lointaine où les lettres permettaient de se présenter à l'autre et de se représenter l'autre, alors que de nos jours, les paradigmes ont changé, grâce aux nouvelles technologies.

Le document 6 est une planche du célèbre dessinateur argentin Quino. Son personnage emblématique, Mafalda, est très connu. Toutefois, il ne s'agissait pas ici de ce personnage, et il convient de rappeler que Quino a également publié des dessins de presse, rassemblés dans l'ouvrage *Esto no es todo*, dont est extrait le document.

Ici, il était capital de souligner la tonalité humoristique du document, d'analyser le fond (sens, message, implicite), la forme (le contenu des bulles n'est souvent pas analysé, ni le graphisme, ni le style de l'auteur). Nous assistions, à travers la rédaction d'une lettre recommencée à plusieurs reprises, à la traduction de l'étiollement de la relation à l'autre ainsi qu'à l'évolution des sentiments dans le temps. Nous voyons évoluer les mots utilisés et les expressions du visage du personnage, avant l'impact du dénouement.

Question A3 : Vous montrerez la complémentarité de ces quatre documents en précisant comment ils s'inscrivent dans l'axe : « Représentation de soi et rapport à autrui ».

Le traitement approfondi de cette question invitant à conclure la première partie de l'épreuve consacrée à l'analyse des documents est essentiel pour continuer le cheminement vers la construction de la mise en œuvre pédagogique autour de l'axe thématique.

Les correctrices et les correcteurs ont pu apprécier les copies dans lesquelles les candidates et les candidats ont su consacrer le temps nécessaire à la construction d'une argumentation claire afin de répondre aux attentes. Néanmoins, nombre de copies ont traité cette partie de façon superficielle ou en ne considérant qu'un aspect de l'axe (le rapport à autrui).

Le dossier s'inscrit dans l'axe thématique « Représentation de soi et rapport à autrui ». Il met en exergue les deux composantes de la thématique en permettant de réfléchir à la question du lien entre les individus (relation à autrui) à travers des personnes et personnages différents, des expressions artistiques différentes (représentation de soi), à des époques différentes et dans des espaces différents du monde hispanique : Argentine, Mexique, Chili, Espagne. Le corpus explore différentes formes de relation à l'autre et interroge le rôle de la représentation de soi dans le rapport à autrui. Le document 1, récit à la première personne porté par un narrateur autodiégétique timide, met en évidence la difficulté à entrer en relation avec autrui. Les documents 2 et 3 expriment un rapport plus douloureux à l'autre à travers le langage poétique et la peinture. Le document 4 montre que la création artistique, notamment par la peinture et la photographie, introduit une forte part de subjectivité dans les relations interpersonnelles. Le document 5 inscrit cette représentation de soi et de l'autre dans la durée, à travers la lettre, le roman épistolaire et le récit biographique. Enfin, le document 6 rappelle que le temps peut transformer les caractères et les relations, tout en proposant un regard humoristique qui permet de dédramatiser cette évolution.

Partie B : élaboration d'une séquence pédagogique

B1 : Vous justifierez la thématique, la problématique et l'ordre choisis pour l'étude des documents pour atteindre les objectifs que vous énoncerez au préalable.

De nombreuses copies n'ont pas répondu avec suffisamment de clarté à l'ensemble des attendus de l'épreuve. Le corpus, complexe par sa thématique et par la nature des documents proposés, semblait davantage destiné à des élèves de LVA. En outre, la thématique retenue autorisait une double entrée

autour de « la représentation de soi » et du « rapport à autrui », indispensable au moment de définir l'axe et les objectifs. Les interprétations ont été variées et nombre de candidates et de candidats ont eu tendance à complexifier la problématique proposée en donnant à l'intitulé de l'axe des interprétations très personnelles. La cohérence dans le choix des documents ainsi que l'ordre retenu pour leur étude devaient pourtant permettre de construire une progression à la fois linguistique et thématique répondant à la problématique posée.

Le jury constate par ailleurs qu'un nombre limité de candidates et de candidats maîtrise précisément les programmes, notamment l'articulation axe-niveau de classe, et les attendus du Cadre européen commun de référence pour les langues (le niveau attendu était ici B1). Les propositions relatives à ce dernier ne sauraient en outre se limiter à son évocation sans faire référence aux descripteurs qui permettent tout simplement de les justifier. Certaines candidates et certains candidats ont néanmoins su proposer des objectifs linguistiques, culturels et pragmatiques pertinents, justifiés et développés de manière cohérente dans la séquence, dans la question B3. D'autres copies, en revanche, sont restées plus superficielles et n'ont pas exploité ces objectifs dans la suite de leur développement.

Le jury rappelle également que le fait de langue doit apparaître explicitement dans les objectifs linguistiques de la séquence proposée.

Si le parcours citoyen trouvait pleinement sa place dans les objectifs attendus, notamment à travers les objectifs civiques, le développement des compétences psychosociales ou encore le programme EVARS (éduquer à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité), il n'était en revanche pas recevable de demander aux élèves, lors des évaluations d'expression, de se livrer sur leurs relations personnelles aux autres ou de se mettre à la place d'un personnage afin d'exprimer ses sentiments. L'enjeu consistait bien à amener les élèves à réfléchir aux liens qui rapprochent ou opposent les individus, et non à les placer dans une situation de confession.

Le corpus proposait des supports variés, parmi lesquels deux documents iconographiques. De nombreuses candidates et de nombreux candidats ont choisi de les exploiter tous deux. Le jury attendait toutefois davantage de diversité ou, dans le cas d'une double exploitation, une justification claire de sa plus-value au service de la séquence présentée.

Enfin, le jury déplore que de nombreuses candidates et de nombreux candidats aient choisi de débiter leur séquence par un support visuel au motif qu'il constituerait un « déclencheur de parole ». Le jury rappelle que cet argument reste peu pertinent dans la mesure où le document iconographique peut représenter une difficulté supplémentaire pour des élèves ne disposant d'aucun appui textuel pour prendre la parole. Si cette modalité de travail ne doit pas être exclue, elle doit néanmoins être accompagnée afin d'aider les élèves à accéder au sens du document.

B2 : Dans le document 1, vous identifierez le ou les faits de langue soulignés et en gras ; après en avoir proposé une description et en avoir présenté le fonctionnement et les valeurs en contexte, vous démontrerez en quoi il/s facilite/nt l'accès au sens. Vous déterminerez comment et selon quels objectifs intégrer ce/s fait/s de langue à la séquence.

Cette question, notée sur 20 points, articule deux volets complémentaires : un volet disciplinaire, qui appelle une réflexion linguistique rigoureuse sur le fait de langue identifié, et un volet didactique, qui suppose de traduire ce savoir en propositions pédagogiques concrètes et adaptées au niveau de classe ciblé. La consigne indiquait clairement que les deux documents imposés comportaient chacun un fait de langue souligné et en gras. Il s'agissait donc, dans un premier temps, d'identifier ce que ces deux occurrences avaient en commun, la conjonction *aunque*, et de percevoir ce qui les distinguait : le mode verbal qui suit cette conjonction diffère d'un document à l'autre, et c'est précisément sur cette différence que repose l'essentiel de la réflexion attendue.

Le jury souhaite d'emblée signaler que cette question a été trop souvent négligée. Dans un nombre important de copies, elle n'a pas été traitée du tout, ou seulement effleurée en quelques lignes. Il est donc rappelé aux futures candidates et futurs candidats qu'elle représente une part substantielle des points de la partie B : ne pas la traiter, c'est se priver de points difficilement récupérables ailleurs. Sur les six heures que dure l'épreuve, environ une heure doit lui être consacrée, sachant que le travail produit pour cette question peut largement être réinvesti dans la question B3.

Premier volet

Identification

Le fait de langue souligné et en gras apparaît dans chacun des deux documents imposés au sein d'une proposition subordonnée concessive introduite par la conjonction *aunque*, suivie dans chaque cas d'un mode verbal différent :

- Document 1 (Sábato, *El túnel*) : *aunque nunca **fui** mujeriego* → *aunque* + indicatif (1^{ère} personne du singulier du prétérit : *fui*) ;
- Document 2 (Neruda, *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*) : *Aunque éste **sea** el último dolor que ella me causa* → *aunque* + subjonctif (3^{ème} personne du singulier du présent du subjonctif : *sea, sean*).

La première étape consistait à identifier correctement la nature grammaticale de *aunque* et la construction syntaxique dans laquelle elle s'inscrit. Le jury a accepté les dénominations « proposition subordonnée concessive », « proposition subordonnée circonstancielle de concession » ou « construction concessive ». L'usage des termes *prótasis* et *apódosis* pour désigner respectivement la subordonnée et la proposition principale a été valorisé lorsqu'il était employé avec pertinence.

Plusieurs points de vigilance méritent d'être signalés. La qualification de *aunque* comme adverbe, confusion sans doute favorisée par un rapprochement avec *aun* employé seul, constitue une erreur catégorielle : *aunque* est une conjonction de subordination, et son identification correcte comme telle conditionne l'ensemble de la démonstration. Une autre confusion fréquente consiste à présenter *aunque* comme une conjonction de coordination adversative, à l'instar de *pero* ou *mas*, ou à résumer la construction à « une opposition » ou « une relation adversative ». Or la concession subordonnée et la coordination adversative relèvent de mécanismes distincts : *pero* lie deux propositions de même rang syntaxique sans présupposer d'incompatibilité entre elles, tandis que *aunque* subordonne une proposition à une autre en présupposant cette incompatibilité pour mieux la lever. Réduire la concession à une simple opposition, c'est en occulter le trait définitoire. Enfin, la désignation de la subordonnée concessive comme « complément circonstanciel de concession » a été écartée : la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE-ASALE, 2009) précise explicitement que les concessives ne constituent pas des compléments circonstanciels du prédicat (§ 47.1).

Exposé théorique : fonctionnement et valeurs possibles

Le *Glosario de términos gramaticales* (RAE-ASALE, 2019) définit la proposition concessive comme une subordonnée introduite par une conjonction concessive dans laquelle « se manifiesta un impedimento ineffectivo para que se dé la situación expresada en la oración principal (la apódosis) ». Toute construction concessive présuppose entre les deux propositions une relation d'incompatibilité (par exemple, sortir et pleuvoir sont ordinairement jugés incompatibles) et vient aussitôt contredire cette incompatibilité : *Aunque llueve, salgo*. C'est ce caractère présuppositionnel qui constitue le trait définitoire de la concession.

Aunque est la conjonction concessive la plus fréquente de l'espagnol. Contrairement à *si bien*, qui n'admet que l'indicatif, *aunque* est bimodale : elle se construit indifféremment avec l'indicatif ou le subjonctif. Le choix du mode ne dépend pas mécaniquement de la nature du fait référé, réel ou hypothétique, mais de l'attitude énonciative du locuteur vis-à-vis de ce fait.

1. *Aunque* + indicatif : le locuteur s'engage sur la réalité du fait référé et le présente comme une information assumée et généralement nouvelle. L'indicatif ancre l'énoncé dans le réel discursif : *Aunque tiene mucho dinero, no es feliz*, le locuteur tient la richesse du sujet pour un fait avéré et le déclare.
2. *Aunque* + subjonctif : le locuteur ne s'engage pas sur la réalité du fait référé. Deux configurations méritent d'être distinguées :
 - Les concessives dites *hipotéticas* (RAE-ASALE) : le locuteur ne peut pas s'engager parce que le fait est simplement envisagé comme possible, sans être avéré (dans *Aunque llueva, saldré* : on ignore s'il va pleuvoir). Le subjonctif traduit ici une incertitude référentielle.
 - Les concessives dites *factuales* au subjonctif : le locuteur ne veut pas s'engager, non parce que le fait est incertain, mais parce qu'il est avéré et connu, et qu'il choisit de le reléguer à l'arrière-plan informationnel. Le *Glosario* de la RAE-ASALE reconnaît explicitement ce cas : dans ces concessives, « se describe una situación que se da por cierta ». Ainsi, dans *Aunque sea tu hermano, no puedes dejarle hacer eso*, le statut de

frère est un fait acquis ; le subjonctif signale que le locuteur ne reprend pas cette information à son compte pour en tirer des conséquences.

Ce dernier cas, le subjonctif factuel, est le plus délicat. Le jury rappelle la règle appliquée lors de la correction : toute copie posant de façon absolue et sans nuance « indicatif = fait réel / subjonctif = fait hypothétique » ne pouvait obtenir que la moitié des points consacrés à l'explication théorique. Non que cette formulation soit fautive dans son principe mais elle est incomplète : elle ne rend pas compte du subjonctif factuel, pourtant l'un des emplois les plus courants de *aunque* en espagnol contemporain.

Le jury a valorisé les copies qui ont mis *aunque* en perspective avec d'autres conjonctions ou locutions concessives (*a pesar de que*, *aun cuando*, *por más/mucho que*) afin d'en circonscrire le fonctionnement propre. La comparaison avec le français (*bien que / même si*) peut constituer un point d'entrée utile pour des élèves de seconde, à condition de ne pas être présentée comme une équivalence systématique. Le parallèle chiasmatique (*aunque* + indicatif = *bien que* + subjonctif ; *aunque* + subjonctif = *même si* + indicatif) ne rend compte ni du subjonctif factuel ni des nombreux cas où les deux langues ne fonctionnent pas en miroir. Les copies qui ont proposé ce rapprochement de façon nuancée, comme point de départ à dépasser, ont été valorisées ; celles qui l'ont posé comme règle absolue ont été sanctionnées en conséquence.

Accès au sens

Après l'exposé théorique, le jury attendait que les candidates et les candidats reviennent aux deux occurrences soulignées pour en dégager la valeur précise en contexte et montrent ainsi en quoi la compréhension du fait de langue éclaire la lecture des documents.

Dans le document 1, *aunque nunca fui mujeriego* : l'indicatif (*fui*) marque un aveu assumé, sans ambiguïté. Castel affirme n'avoir jamais été un séducteur, et l'indicatif ancre cet aveu dans la réalité biographique du personnage, contribuant au pacte de lecture autobiographique fictionnelle caractéristique du roman. La construction concessive retourne la logique attendue (ne pas être séducteur devrait protéger des regrets amoureux) et ce retournement est au cœur de la voix introspective et paradoxale de Castel : la certitude est douloureuse et le locuteur ne s'y dérobe pas.

Dans le document 2, *Aunque éste sea el último dolor que ella me causa* : le subjonctif (*sea*, *sean*) suspend l'affirmation. La voix poétique n'affirme pas que cette douleur sera effectivement la dernière ; elle l'envisage sans pouvoir ni vouloir s'y engager. Placée en position finale du poème, la construction fonctionne comme une restriction sur tout ce qui précède : même si ces vers étaient les derniers, *mi alma no se contenta con haberla perdido* (v. 30). Le subjonctif est ici au service de l'incertitude mélancolique qui traverse l'ensemble du poème et fait écho au vers 27 (*Ya no la quiero, es cierto, pero tal vez la quiero*), où le doute se manifeste par d'autres moyens stylistiques. Le contraste entre la certitude douloureuse de Castel et l'oscillation mélancolique de la voix nerudienne constitue l'un des fils interprétatifs les plus féconds que le fait de langue permettait de tisser entre les deux documents.

Deuxième volet

Comment et selon quels objectifs intégrer le fait de langue dans la séquence ?

Le jury attendait des propositions concrètes, progressives et articulées à la thématique de la séquence. Le fait de langue ne doit pas apparaître comme un objet d'étude autonome, plaqué sur la séquence, mais comme un outil mis au service de la compréhension des documents et de la production des élèves.

Le document 1 constitue le support naturel pour l'entrée dans la notion : l'occurrence *aunque* + indicatif y est contextuellement motivée et accessible à des élèves de niveau B1. Le document 2 permet ensuite d'introduire le second mode et d'organiser la comparaison. Une démarche progressive, à savoir, repérage dans le document 1, mise en regard avec le document 2, élaboration collective d'une règle en espagnol, puis réemploi à partir des autres documents de la séquence, constitue la progression la plus cohérente. La co-construction d'une règle par les élèves, formulée en espagnol (du type *Cuando el hablante quiere afirmar la realidad de un hecho, emplea el indicativo; cuando no quiere o no puede afirmarlo, emplea el subjuntivo*) témoigne d'une démarche inductive adaptée au niveau de classe ciblé. Les activités de production ancrées dans la thématique du dossier ont été particulièrement valorisées : exprimer les contradictions de Frida Kahlo et Diego Rivera à partir du document 3, écrire quelques vers à la manière de Neruda en employant *aunque* + subjonctif, argumenter sur l'amour épistolaire et les réseaux sociaux à partir du document 5 en mobilisant la construction concessive. Ce type de propositions donne du sens à l'apprentissage grammatical et favorise une acquisition durable.

À l'inverse, les copies qui mentionnaient le fait de langue dans la liste des objectifs linguistiques sans proposer d'activité effective, celles qui n'envisageaient son étude qu'en réception sans prévoir de production, ou encore celles qui présentaient des exercices entièrement décontextualisés, sans lien avec

les documents ni avec la thématique de la séquence, passaient à côté de l'esprit de l'épreuve. Il est rappelé que la consigne demande explicitement de « démontrer en quoi [le fait de langue] facilite l'accès au sens » : établir ce lien entre analyse linguistique et lecture des documents est une exigence centrale de cette question, à laquelle les propositions didactiques doivent répondre de bout en bout.

B3 : Après avoir déterminé les activités langagières envisagées, vous détaillerez les stratégies pédagogiques mises en œuvre pour permettre aux élèves d'accéder au sens des documents, et de l'exprimer.

Cette question invitait les candidates et les candidats à présenter de manière précise et détaillée la conception ainsi que la mise en œuvre de la séquence proposée. Si certaines copies ont su développer une démarche claire, structurée et cohérente, la majorité a toutefois souffert d'un manque d'homogénéité dans la rédaction de la séquence, souvent en raison d'une mauvaise gestion du temps. Certaines étapes ont ainsi été synthétisées à l'excès, voire omises. Le lien entre les différentes phases d'entraînement et l'activité de fin de séquence ou le projet pédagogique était parfois peu perceptible, peu évident ou peu explicite. Le jury note néanmoins avec satisfaction que la plupart des projets pédagogiques proposés prenaient appui sur l'ensemble des documents retenus, même si les contraintes temporelles ont fréquemment conduit à des traitements inégaux ou incomplets des supports.

Le jury souhaite rappeler plusieurs écueils récurrents observés dans les copies. De nombreuses candidates et de nombreux candidats ont accordé une place prépondérante aux activités de repérage au détriment des étapes de production et de formalisation de la trace écrite, lesquelles étaient rarement développées ou illustrées par des exemples précis. Or, cette étape demeure essentielle pour permettre la réutilisation des faits de langue annoncés dans la question B1 ou repris et approfondis dans le traitement de chaque document en B3.

Par ailleurs, les activités de réception ont souvent été réduites à une succession de questions fermées laissant peu de place à l'autonomie des élèves, pourtant encouragée par les programmes. Le jury a également constaté que les différents supports étaient fréquemment abordés selon une même stratégie didactique, sans réelle adaptation à leur spécificité. Ainsi, le poème de Pablo Neruda, *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, appelait une mise en voix permettant de rendre compte de sa dimension orale. De même, les supports iconographiques pouvaient utilement être accompagnés d'un apport lexical afin de faciliter la prise de parole des élèves, notamment lorsque ces documents étaient placés en début de séquence, comme ce fut souvent le cas pour *Diego y yo* de Frida Kahlo.

Les activités collaboratives, régulièrement proposées, ont également manqué parfois de justification didactique et de finalité clairement identifiée. Enfin, bien que l'ensemble des documents retenus ait généralement été traité dans cette question, le lien entre la problématique annoncée et la progression linguistique construite est souvent demeuré peu perceptible, soit par manque de temps, soit en raison d'un défaut de clarté dans l'expression.

B4 : Vous direz comment vous envisagez d'évaluer les acquis des élèves tout au long de ce parcours pédagogique.

Cette dernière question a souvent été traitée de manière très succincte. Les candidates et les candidats ont fréquemment énuméré les différents types d'évaluation sans pour autant illustrer leurs propos par des exemples concrets prenant appui sur les documents intégrés à leur séquence.

Les évaluations proposées apparaissaient souvent comme des dispositifs plaqués sur des schémas connus, sans lien suffisamment explicite avec les contenus réellement travaillés dans les supports retenus. Si tous les types d'évaluation pouvaient être envisagés, le jury a néanmoins relevé un manque de progression dans le degré de difficulté des activités proposées, notamment à travers l'absence d'étapes d'entraînement ou d'exercices d'appropriation permettant aux élèves de consolider progressivement les acquis visés. Les évaluations apparaissaient souvent peu « critériées » et détachées des compétences mises en œuvre et exercées.

Enfin, peu de copies ont envisagé l'évaluation comme un outil au service des apprentissages et ont évoqué un « après » en se projetant vers le concept de remédiation individuelle, collective, à court ou à long terme.

Composition en langue étrangère (3e concours du Capes et du Cafep-Capes)

Rapport établi par Thomas Lemaire et Antoine Gely

Pour ce qui est de l'épreuve de composition, le jury, ouvert aux diverses propositions, tient à rappeler les principales attentes :

1. **Une introduction** qui cerne avec précision l'enjeu de la citation, en décortique et analyse les termes, et, si l'autrice ou l'auteur est connu, en propose une brève contextualisation.
2. L'élaboration d'**une problématique**.
3. **L'annonce d'un plan** structuré en deux ou trois parties.
4. **Un développement** rigoureux, qui explique chaque argument avancé, s'appuyant systématiquement sur des exemples issus des cultures hispaniques et hispano-américaines.
5. **Une conclusion** qui ouvre la réflexion et ne se contente pas de reprendre les éléments précédemment exposés.

L'introduction

Lors de cette session, les candidates et les candidats ayant pris soin de rappeler que Julio Cortázar était un auteur argentin, figure du Boom littéraire latino-américain, et ayant su relever la date de la citation, 1976, pour la mettre en lien avec l'instauration de la dictature militaire argentine (1976-1983), ont été justement valorisés. En effet, il était pertinent d'indiquer que la violence du contexte politique au XX^e siècle a souvent poussé les artistes originaires d'Espagne et d'Amérique latine à s'exprimer publiquement sur leur vision de l'engagement.

Le jury attendait ensuite une analyse méthodique de la citation. Il convenait, cette année, de faire émerger la tension entre littérature (*literatura*) et engagement (*compromiso*). Une définition de ces termes et une réflexion, même succincte, sur ces deux notions s'avéraient pertinentes. Bien que la citation pût paraître, à première lecture, déconcertante, il fallait comprendre que ces quelques lignes déclinent une idée unique, enrichie par les notions de difficulté (*difícil barrera*) et de rareté (*muy pocos libros*) des œuvres capables de concilier littérature et engagement. Ce dernier concept réapparaît d'ailleurs à la fin de la citation à travers l'expression *transmitir un mensaje ideológico o político*. Par ailleurs, un des principaux écueils était d'interpréter la citation de Cortázar comme une prise de position politique ou une défense de l'engagement en littérature. L'écrivain argentin souligne certes une contradiction, une difficulté, un défi rencontré par les autrices et auteurs, sans pour autant apporter de réponse catégorique. Il convenait donc de se saisir de cette interrogation pour en déployer le sens, les enjeux et les différentes réponses apportées par d'autres autrices et auteurs du monde hispanophone.

Le jury déplore que certaines candidates et certains candidats n'aient pas véritablement tenté d'analyser la citation ni de formuler une problématique, préférant s'engager dans des raisonnements parfois hasardeux, au risque de s'éloigner du sujet. Une fois l'analyse menée et la tension identifiée, il était pourtant possible de proposer une problématique découlant naturellement de cette réflexion. Des formulations telles que *¿Tiene la literatura un compromiso?* ou *¿Puede la literatura ser comprometida?* étaient parfaitement recevables.

Il convient de rappeler que l'épreuve écrite disciplinaire du troisième concours du CAPES et du CAFEP-CAPES est une épreuve "hors programme". Il n'est donc pas strictement requis de commenter la citation au regard d'un des thèmes ou axes figurant au programme des classes de collège ou de lycée. La citation de Cortázar proposée cette année invitait à une réflexion large sur la question littéraire. Il était donc possible de convoquer certains thèmes ou œuvres présents dans les programmes, à condition que cela serve un argument et sans pour autant brider la réflexion. Le jury invite ainsi les candidates et les candidats à ne pas s'autocensurer et à formuler des propositions issues de leur analyse personnelle, témoignant d'une compréhension fine du sujet proposé, à mettre en lien avec leur culture générale sur l'aire hispanique et hispano-américaine.

Une fois la problématique posée, il convient d'élaborer un plan en deux ou trois parties. Là encore, le jury se montre ouvert, à condition que les propositions répondent pleinement au sujet et que le texte de la citation ne soit pas relégué au rang de simple prétexte. Dans le cas présent, il était difficilement

envisageable de proposer une réflexion exclusivement centrée sur l'art au sens large : la question de la littérature devait impérativement être traitée, en mobilisant divers exemples à travers la littérature en langue espagnole, quitte à ménager une ouverture vers d'autres formes artistiques, comme la peinture.

Plan proposé

Pour répondre à la problématique, nous proposons trois axes :

I) *La articulación entre compromiso y estética*

Dans cette première partie, il s'agit de montrer que la littérature peut être engagée. À cet effet, il était pertinent de convoquer *Réquiem por un campesino español* de Ramón J. Sender. L'auteur recourt à la littérature pour dénoncer la barbarie de la Guerre civile, en mettant en scène deux protagonistes, Mosén Millán et Paco, allégories des deux Espagnes. Sur le plan esthétique, l'œuvre s'inscrit dans un réalisme structuré de manière cyclique, s'ouvrant et s'achevant sur le réquiem.

Du côté latino-américain, bien que le panachage ne fût pas nécessairement attendu, *Cien años de soledad* du Colombien Gabriel García Márquez constituait une référence éclairante. L'esthétique s'y manifeste à travers le *realismo mágico*, concept forgé par Alejo Carpentier, qui permet d'intégrer l'extraordinaire au sein du quotidien, à l'image d'un dialogue avec un fantôme. Le temps diégétique, cyclique et confus, évoque le mythe de Sisyphe et sert une dénonciation des violences et des maux qui frappent le pays. Des épisodes tels que celui dit de la "Masacre de las Bananeras" illustrent la répression et l'exploitation subies par les peuples sud-américains, tout en montrant comment l'histoire se mue en un récit d'erreurs et d'abus que García Márquez dénonce à travers son œuvre.

En ce qui concerne la littérature du XXI^e siècle, le roman *Nuestra parte de noche* de l'Argentine Mariana Enríquez pouvait également être cité en exemple d'un engagement intégré au travail littéraire. En effet, dans cet ouvrage l'autrice utilise les codes du roman d'horreur pour mener une réflexion sur les assassinats et disparitions perpétrés par la dictature militaire argentine entre 1976 et 1983. En faisant coexister des personnages prisonniers d'une organisation sectaire aux pouvoirs surnaturels avec des policiers et bourreaux faisant clairement référence au contexte historique de la dictature, ce roman réalise un rapprochement entre un genre fictionnel aux codes établis, d'une part, et une réalité historique documentée, d'autre part. Cette mise en parallèle cherche à stimuler chez la lectrice ou le lecteur une peur rappelant celle que la dictature a pu réveiller au sein de la population argentine.

II) *Una literatura dedicada al esteticismo*

Cette seconde partie vise à montrer que la littérature peut s'émanciper de toute visée d'engagement pour se consacrer pleinement à l'exigence esthétique. À cet égard, le Modernismo s'imposait comme une référence incontournable, dont Rubén Darío demeure le représentant le plus éminent, notamment avec *Azul*. Ce courant se caractérise par une quête de beauté formelle et de perfection stylistique : l'esthétique prime sur toute considération sociale, et se déploie dans un langage riche, mélodieux et travaillé.

D'autres auteurs, notamment les poètes issus des avant-gardes des débuts du XX^e siècle, pouvaient être mentionnés : le poète péruvien César Vallejo et son recueil *Trilce*, le Chilien Vicente Huidobro et son recueil *Altazor*, par exemple. Dans leurs écrits, ils s'adressent d'abord à l'inconscient en exploitant les sonorités de la langue au moyen d'onomatopées, d'anaphores, d'allitérations et autres jeux sonores comme la *jitanjáfora*. La littérature ludique du propre Julio Cortázar pouvait être mobilisée à titre d'exemple, comme dans son roman *Rayuela* (*Marelle* en français) dans lequel il est possible de retrouver, au chapitre 68, une narration entièrement faite dans un langage imaginaire que l'auteur nomme le "gíglico".

III) *El compromiso que se emancipa de lo estético*

À l'inverse, certains auteurs choisissent de s'affranchir des exigences esthétiques pour accorder la primauté au message. Tel est le cas de *La mina* d'Armando López Salinas, qui décrit avec force les conditions de vie des mineurs, leur exploitation et leur déracinement (de l'Andalousie vers les mines du nord de l'Espagne), dans une langue volontairement dépouillée, presque dénuée d'ornement. Cette écriture, qui revêt une valeur de témoignage, relève d'un réalisme social que l'on retrouve également

dans des œuvres telles que *La colmena* de Camilo José Cela. L'objectif n'est pas ici de briller par une recherche esthétique mais de dénoncer une réalité sociale âpre et brutale. Toutefois, cette apparente simplicité ne finit-elle pas par constituer, en elle-même, une forme d'esthétique ? Il est probable que la trajectoire personnelle de López Salinas, à la fois écrivain et militant (membre du Comité central du Parti communiste et directeur adjoint du journal *Mundo obrero*), ait influencé ce choix.

Un autre parcours d'auteur, cette fois latino-américain, pouvait être éclairant sur un engagement de plus en plus affirmé dans l'œuvre littéraire. Il s'agit du Guatémaltèque Miguel Angel Asturias, lequel s'adonne aux jeux esthétiques avant-gardistes dans ses œuvres de jeunesse écrites à partir des années 1930, pour ensuite dénoncer de plus en plus frontalement les dictatures du passé, comme dans *El señor presidente*, et finalement l'actualité politique de son époque, comme dans *Week-end en Guatemala*. Cet auteur, exilé à la suite du coup d'État organisé par la CIA dans son pays en 1954, s'engage alors politiquement sans pour autant renoncer aux techniques littéraires qui définissent son style.

Le développement

S'agissant du développement, le jury n'impose aucun corpus figé et demeure attentif à la richesse du bagage littéraire mobilisé par les candidats et les candidates. Il tient d'ailleurs à saluer la qualité de certaines copies, qui ont su convoquer à bon escient des figures majeures telles que Pablo Neruda, Javier Cercas, Alfonsina Storni ou encore Carmen Martín Gaité. Toutefois, il ne saurait trop recommander d'aller au-delà d'une simple juxtaposition d'auteurs. L'accumulation d'exemples dépourvue de réflexion doit être proscrite. Chaque illustration doit venir étayer un argument clairement formulé, développé et analysé, afin de conférer à la démonstration toute sa force.

Par ailleurs, si la quantité n'est pas nécessairement gage de qualité, le jury s'est étonné de certaines copies n'excédant pas deux pages. Une argumentation solide et convaincante semble difficilement soutenable dans un format aussi restreint.

La conclusion

Enfin, le devoir doit s'achever par une conclusion assortie d'une ouverture. Dans le cas présent, nombre de candidates et de candidats ont judicieusement évoqué la peinture pour illustrer la tension entre littérature et engagement, les fresques murales de Diego Rivera ont ainsi souvent émaillé les copies.

Il serait enfin difficile de conclure sans rappeler le plaisir que le jury a éprouvé à la lecture de certaines copies, qui ont su allier solides connaissances littéraires et maîtrise de la langue espagnole. Rappelons, à ce propos, qu'il est délicat d'envisager l'admissibilité sans une langue irréprochable : des erreurs de conjugaison, une maîtrise incertaine des temps verbaux, des confusions entre les prépositions *por* et *para* ou encore entre les auxiliaires *ser* et *estar* demeurent surprenantes chez des candidates et des candidats qui se destinent à l'enseignement de l'espagnol dès la rentrée prochaine.

Épreuve de traduction (3e concours du Capes et du Cafep-Capes)

Rapport établi par Natalia Algaba, Virginie Cazeaux et Thomas Charrier

Les candidates et les candidats sont invités à consulter les recommandations méthodologiques ainsi que la bibliographie de référence figurant dans les rapports du jury antérieurs, et notamment dans celui de la session 2025.

VERSION

Rapport établi par Virginie Cazeaux et Thomas Charrier

Texte à traduire

Porque no sabe renunciar a la costumbre de esperarla, Minaya se demora en la plaza de los Caídos, mirando alguna vez, como un espía celoso, la puerta y los balcones cerrados donde es posible que ella surja. El monumento de Utrera relumbra en la media tarde como un gran bloque de mármol contra el telón umbrío de los cipreses. “Un año entero de trabajo, muchacho, mis manos, estas manos, acababan ensangrentadas cada noche, de pelear con el granito. Fue como la lucha de Jacob contra el Ángel, pero dígame si el Arte, el gran Arte, no consiste siempre en eso”. Como agobiado bajo sus alas minerales, el Ángel se inclina hacia el Caído y hace ademán de levantarlo del altar de piedra donde yace su espada, pero el blanco cuerpo desnudo se le derrama entre los brazos y tiene el rostro vuelto hacia la pared, hacia la alta lápida donde está esculpida la cruz con los nombres de los caídos de Mágina, de tal modo que es muy difícil ver sus rasgos. “Porque Utrera quiso que nadie o casi nadie los viera”, escribió Minaya en su cuaderno de notas, “porque quería que sólo un número muy limitado de espectadores, o acaso ninguno, pudiera llegar a descubrir su obra más perfecta, y mantenerla así públicamente secreta, tesoro de una extraña avaricia”.

Antonio MUÑOZ MOLINA, *Beatus Ille*, Barcelona, Seix Barral, 2004, p. 71.

Traduction proposée

Comme il est incapable de renoncer à l'habitude de l'attendre, Minaya s'attarde sur la place des Soldats morts au combat, regardant quelquefois, tel un espion à l'affût, la porte et les balcons fermés où elle pourrait apparaître. Le monument d'Utrera resplendit en ce milieu d'après-midi comme un grand bloc de marbre contre la toile de fond ombragée des cyprès. « Une année entière de travail, mon garçon, mes mains, ces mains, finissaient chaque soir couvertes de sang à force de se battre contre le granit. C'était comme la lutte de Jacob contre l'Ange, mais dites-moi si l'Art, le grand Art, ne consiste pas toujours en cela. » Comme opprimé sous ses ailes minérales, l'Ange se penche vers le Soldat mort au combat et paraît sur le point de le relever de l'autel de pierre sur lequel gît son épée, mais le corps blanc et nu glisse entre ses bras et son visage est tourné vers le mur, vers la haute stèle sur laquelle est sculptée la croix portant les noms des soldats de Mágina morts au combat, de sorte qu'il est très difficile de distinguer ses traits. « C'est parce que Utrera a voulu que personne ou presque personne ne les distingue », écrivit Minaya dans son carnet de notes, « parce qu'il voulait qu'un nombre très limité seulement de spectateurs, ou peut-être même aucun, pût parvenir à découvrir son œuvre la plus parfaite, de façon à la garder ainsi secrète aux yeux du public, pièce maîtresse d'une étrange avarice. »

Traduction commentée par séquences

- 1. Porque no sabe renunciar a la costumbre de esperarla, Minaya se demora en la plaza de los Caídos,**
Comme il est incapable de renoncer à l'habitude de l'attendre, Minaya s'attarde sur la place des Soldats morts au combat,

Cette première séquence comportait une ambiguïté que seule une lecture attentive du reste du texte pouvait permettre de lever. Certaines candidates et certains candidats ont en effet considéré que le

personnage de Minaya était une femme. Or, le terme « espía », employé au masculin dans la seconde partie de la phrase, apportait la certitude que le sujet du verbe « sabe » était un homme.

La seconde difficulté résidait dans la traduction du toponyme « la plaza de los Caídos ». S'il est d'usage de ne pas traduire les noms propres, à l'exception de ceux dont la traduction s'est historiquement imposée dans l'usage (tels que certains personnages célèbres et de nombreux toponymes), il semblait nécessaire d'explicitier ici le substantif « Caídos ». Ce terme faisait en effet référence à une réalité historique : les soldats morts au combat durant la Guerre civile espagnole. Il a semblé au jury préférable de proposer une traduction. Le fait de laisser le terme en espagnol a toutefois été considéré comme une faute mineure. Du point de vue lexical, le verbe pronominal « se demora » a donné lieu à des faux-sens lorsqu'il a été rendu en français par « *demeure », « *reste » ou « *tarde à », voire à un non-sens dans le cas de la proposition de traduction suivante : « *Minaya se demeure ».

2. mirando alguna vez, como un espía celoso, la puerta y los balcones cerrados donde es posible que ella surja.

regardant quelquefois, tel un espion à l'affût, la porte et les balcons fermés où elle pourrait apparaître.

Dans ce passage, une première difficulté grammaticale a posé des problèmes à un nombre important de candidates et de candidats lors de la traduction du gérondif espagnol « mirando ». Beaucoup ont ainsi opté également pour un gérondif (« *en regardant »), ce qui constituait un solécisme, sanctionné comme tel. On acceptait cependant l'emploi du groupe infinitif prépositionnel « à regarder ».

Plusieurs mots de ce segment de phrase ont entraîné des erreurs d'ordre lexical. C'est, par exemple, le cas de la locution adverbiale « alguna vez », qui a donné lieu à de nombreuses propositions fautives telles que « *une fois », « *quelques fois », « *toutefois », « *une certaine fois ». Plusieurs solutions pouvaient pourtant être envisagées : parfois, de temps en temps, de temps à autre.

L'adjectif « celoso » a quant à lui été traduit dans l'immense majorité des copies par « *jaloux ». Il s'agit ici d'un faux-sens. Le personnage guette en effet l'apparition du personnage féminin. C'est la raison pour laquelle la locution « à l'affût » semblait bien plus appropriée.

Pour finir, la subordonnée relative introduite par « donde » en espagnol présentait plusieurs difficultés. Le pronom relatif « où », a pu être confondu avec la conjonction de coordination « ou ». Ce solécisme a été lourdement sanctionné. La tournure hypothétique « es posible que » suivie du mode subjonctif en espagnol a naturellement été rendue en français par un conditionnel. Le jury a considéré que la traduction littérale « *où il est possible que » relevait pour sa part d'une imprécision.

3. El monumento de Utrera relumbra en la media tarde como un gran bloque de mármol contra el telón umbrío de los cipreses.

Le monument d'Utrera resplendit en ce milieu d'après-midi comme un grand bloc de marbre contre la toile de fond ombragée des cyprès.

Cette séquence descriptive a occasionné plusieurs traductions approximatives. Le verbe « relumbra », qu'il était possible de traduire par « resplendit » ou « brille » a ainsi entraîné plusieurs faux-sens (« *reluit », « *illumine »). C'est le cas également du substantif « telón », souvent rendu par « *rideau » et de l'adjectif « umbrío », traduit par « *foncé » ou « *obscur ». Ces faux-sens ont été légèrement pénalisés.

Les candidates et les candidats ont bien souvent proposé une traduction calquée sur l'espagnol pour rendre le complément circonstanciel de lieu « en la media tarde ». Le jury a considéré que les traductions du type « au milieu de l'après-midi », « dans le milieu d'après-midi » constituaient un calque lexical, le français privilégiant l'emploi d'un déterminant démonstratif.

Dans certaines copies, l'orthographe des substantifs « bloc » et « cyprès » était en outre erronée.

4. “Un año entero de trabajo, muchacho, mis manos, estas manos, acababan ensangrentadas cada noche, de pelear con el granito.

« Une année entière de travail, mon garçon, mes mains, ces mains, finissaient chaque soir couvertes de sang à force de se battre contre le granit.

Dans ce passage, les candidates et les candidats ont parfois peiné à rendre l'apostrophe « muchacho ». S'il était acceptable de traduire par « mon garçon » ou « jeune homme », en revanche, les propositions de type « *garçon », « *gamin » n'étaient pas recevables. Dans le premier cas, il a été considéré que le nom en apostrophe requérait un article possessif, au même titre que certains noms de parenté comme

frère, sœur, neveu, etc. (*Le bon usage. Grammaire française* de Maurice Grevisse et André Goosse, 14^e édition, 2007, p. 791). Dans le second, le registre de langue paraissait trop familier.

Plusieurs candidates et candidats ont également mal identifié la valeur du verbe principal employé par Utrera dans son discours : « acababan ». Cette forme décrivant une habitude répétée (« cada noche ») devait évidemment être respectée. Nous invitons les candidates et les candidats à prêter attention aux terminaisons verbales mobilisées et à apprécier le contexte dans lequel elles sont employées afin de les restituer le plus fidèlement possible, ici donc au temps de l'imparfait de l'indicatif « terminaient/finissaient ». Le participe « ensangrentadas » accompagnant le verbe, a donné lieu à des calques peu idiomatiques (« *terminaient ensanglantées »), là où il fallait davantage privilégier une périphrase plus naturelle en français comme « couvertes de sang » ou bien « en sang ».

La tournure causale « de pelear con el granito » permettait à Utrera d'expliquer pour quelles raisons ses mains se retrouvaient dans l'état évoqué plus tôt. L'emploi de la préposition « de » devant un verbe à l'infinitif est une structure simplifiée de la formule causale « de tanto + infinitif » qu'il convenait de restituer en français par « à force de... » (*Nouvelle grammaire de l'espagnol moderne*, Jean-Marc Bedel, 2017, §193 e., p. 346).

Du point de vue lexical, le contexte ne laissait guère de doute sur la traduction de « noche » par soir, car on peut considérer que l'artiste fait référence à la fin de sa journée de travail.

5. Fue como la lucha de Jacob contra el Ángel, pero dígame si el Arte, el gran Arte, no consiste siempre en eso”.

C'était comme la lutte de Jacob contre l'Ange, mais dites-moi si l'Art, le grand Art, ne consiste pas toujours en cela. »

Le verbe « fue » a souvent été traduit mécaniquement par un passé simple français, ou encore un passé composé, ce qui produit ici une formulation peu naturelle. Dans ce type de contexte descriptif ou explicatif, l'imparfait en français (« c'était ») convenait davantage. En effet, lorsqu'il exprime « un fait ponctuel à l'aide du verbe *ser* employé dans son sens plein de « avoir lieu », « se passer » [l]e français [...] emploie plutôt l'imparfait de l'indicatif. (Bedel, §438). Une traduction au plus-que-parfait (« cela avait été ») était également possible.

Plusieurs candidates et candidats ont lu « dime » et traduit la forme à l'impératif par une deuxième personne du pluriel. La forme employée « dígame », fondée sur le subjonctif présent, est l'impératif rattaché à « usted ». Il s'agissait donc d'un impératif de politesse, un impératif associé au vouvoiement assez formel employé par Utrera, qui devait être conservé dans la traduction française. Cette nuance est importante, car elle participe à la solennité du discours du personnage. De la même manière, la répétition emphatique « el Arte, el gran Arte » méritait d'être maintenue afin de rendre la portée réflexive et presque théorique de la phrase.

6. Como agobiado bajo sus alas minerales, el Ángel se inclina hacia el Caído

Comme oppressé sous ses ailes minérales, l'Ange se penche vers le Soldat mort au combat

Les candidates et les candidats ont souvent mal appréhendé le participe passé « agobiado », en oubliant qu'il s'accorde ici avec « el Ángel » et doit donc être traduit au masculin singulier. D'un point de vue lexical, les interprétations du terme ont donné lieu à plusieurs inexactitudes (« épuisé », « fatigué », « étouffé »), mais aussi à quelques propositions (« englouti ») plus éloignées du sens original, qui met l'accent sur l'idée d'un poids, d'une charge excessive qui provoque l'abaissement du corps ou de l'esprit. En ce sens, « oppressé » ou « accablé » étaient les traductions les plus opportunes.

Les prépositions « bajo » et surtout « hacia » ont également fait l'objet de traductions approximatives. La préposition « hacia » n'implique pas seulement une direction neutre, mais un mouvement orienté (« vers »), qu'il convenait de restituer avec précision. Il ne fallait surtout pas la confondre avec la préposition « hasta » qui signifie « jusqu'à/jusqu'à ». La description de la statue, développée ensuite, mettait en évidence le mouvement des corps se rapprochant (« se inclina », « hace ademán »), ce qui permettait de mieux cerner la valeur de la préposition mobilisée.

Plusieurs copies ont proposé un calque maladroit de « se inclina » (« *s'incline »), alors que le contexte invitait davantage à traduire l'idée d'un mouvement du corps qui « se penche » vers le défunt pour aller à son secours.

Enfin, « el Ángel », certes écrit avec une majuscule, mais accompagné d'un article défini (« el ») devait être identifié comme groupe nominal (« l'Ange ») et non comme un nom propre (« Ángel »). Les attributs qui lui sont rattachés (« sus alas minerales ») ainsi que la dimension profondément pathétique et religieuse du monument pouvaient orienter le choix de traduction.

7. y hace ademán de levantarlo del altar de piedra donde yace su espada,
et paraît sur le point de le relever de l'autel de pierre sur lequel gît son épée,

Traduire l'expression « hacer ademán de » par « *faire semblant de » atténuaient sensiblement la nuance apportée dans le texte : le verbe employé décrit ici une attitude ou un geste du corps amorcé mais sans intention simulée (« Movimiento del cuerpo, particularmente de la cabeza o las manos, que revela una *actitud o una intención », *Diccionario de uso del español*, María Moliner).

Beaucoup de candidates et de candidats ont également mal analysé l'enclise dans « levantarlo », oubliant le pronom COD renvoyant au « Caído ». Il s'agissait ainsi de traduire la forme verbale de la manière la plus complète possible par « le relever », et non par « se lever » ou bien « lever », qui constituait un contresens.

Il convenait, par ailleurs, de prêter une attention particulière à l'orthographe et au lexique mobilisé dans cette séquence. Ainsi, conserver le singulier à « piedra » dans « altar de piedra » permettait de désigner la matière de l'objet évoqué et non plusieurs pierres. Enfin, les termes « altar » (autel), « yace » (gît) ou « espada » (épée), ont fait l'objet de nombreuses confusions ou de maladroites orthographiques. Nous invitons en ce sens les candidates et les candidats à enrichir leur lexique.

8. pero el blanco cuerpo desnudo se le derrama entre los brazos y tiene el rostro vuelto hacia la pared,
mais le corps blanc et nu glisse entre ses bras et son visage est tourné vers le mur,

Le verbe « se le derrama » a souvent été traduit trop littéralement par « se répand », ce qui produit un effet maladroit en français. Il fallait certes préserver la métaphore tout en l'adaptant à une formulation plus cohérente : les verbes « glisser » ou éventuellement « se dérober » constituaient des options pertinentes pour rendre le mouvement d'un corps qui échappe à l'étreinte de l'Ange. Plusieurs copies sont parvenues à cerner l'idée d'un corps désarticulé qui s'effondre sous son poids, mais des propositions comme « tombe entre les bras », ou bien « tombe sur ses bras », étaient trop éloignées du propos d'origine.

Le groupe « tiene el rostro vuelto » a fréquemment donné lieu à des calques syntaxiques peu naturels (« *il a le visage... »), là où une reformulation mobilisant un possessif aurait été plus opportune (« son visage est tourné » ou bien sous forme de complément circonstanciel juxtaposé « son visage tourné... »). De même, l'adjectif « vuelto » a parfois été omis ou mal compris, alors qu'il exprime l'orientation dynamique du visage « tourné » vers le mur. Par ailleurs, une traduction de « vuelto » par « retourné vers le mur » n'aurait pas été adéquate.

9. hacia la alta lápida donde está esculpida la cruz con los nombres de los caídos de Mágina,
vers la haute stèle sur laquelle est sculptée la croix portant les noms des soldats de Mágina morts au combat,

Le lexique a posé des difficultés sur cette séquence, notamment pour « lápida » (stèle) et « esculpida » (sculptée, participe passé du verbe « esculpir »), souvent traduits de manière imprécise. La préposition « con » a parfois été calquée mécaniquement (« *avec les noms »), sans que sa valeur descriptive soit correctement intégrée dans la phrase française. On attendait davantage une reformulation qui rende compte plus finement de la valeur de caractérisation qu'impliquait cette préposition (« portant les noms de... »).

Le faux ami « nombres » devait bien entendu être rendu par « noms » (plutôt que « prénoms ») et non par « *nombres ». Une lecture peut-être trop précipitée a malheureusement joué de mauvais tours aux candidates et aux candidats sur ce point. Enfin, plusieurs copies ont négligé l'accord féminin singulier dans « esculpida », pourtant nécessaire puisque le participe se rapporte à « la cruz ». Ces erreurs d'accord font partie des maladroites les plus lourdement sanctionnées ; une relecture attentive et consciencieuse peut permettre de les éviter.

10. de tal modo que es muy difícil ver sus rasgos.
de sorte qu'il est très difficile de distinguer ses traits.

La tournure « de tal modo que » a parfois été mal construite en français ; il fallait employer une expression équivalente permettant d'introduire la conséquence et d'insister sur l'effet produit par la statue chez son spectateur. En ce sens, une formulation comme « de telle sorte que » ou « de telle manière que », suivie ici de l'indicatif comme le mobilise le texte original en espagnol, était tout à fait recevable.

L'adverbe « muy » a aussi été fréquemment omis dans ce passage, ce qui atténue l'intensité de l'énoncé. Les omissions sur un ou plusieurs termes, voire sur une séquence entière, sont lourdement sanctionnées. D'autre part, plusieurs fautes d'orthographe en français ont été relevées sur des mots courant comme « difficile » (« *difícil »), « croix » (« *croie ») ou « stèle » (« *stell »), et constituaient des barbarismes. D'autre part, « sus rasgos » a parfois été mal interprété : le possessif renvoie dans notre contexte à un seul possesseur (il s'agit des traits du visage du soldat mort au combat) et devait donc être traduit par « ses traits » et non pas « *leurs traits » comme proposé dans certaines copies.

11. “Porque Utrera quiso que nadie o casi nadie los viera”, escribió Minaya en su cuaderno de notas,

« C'est parce que Utrera a voulu que personne ou presque personne ne les distingue », écrivit Minaya dans son carnet de notes,

Plusieurs candidates et candidats ont confondu « porque » (orthographié tel quel dans notre texte, et ayant par conséquent une valeur causale : « parce que ») et « por qué » (l'interrogatif « pourquoi »). L'emploi d'un interrogatif dans cette phrase dénuée d'autres signes d'interrogation altérerait le sens du texte et donnait lieu à un contresens. Il faut plutôt apprécier que le personnage de Minaya, à travers le discours direct et par une voie affirmative assez catégorique, offre une explication, une interprétation de la statue : « C'est parce que... », ou bien « Parce que... ».

Dans le discours direct, le verbe principal « quiso », au passé simple en espagnol, devait être rendu plutôt par un passé composé (« a voulu »), le français ayant moins tendance que l'espagnol à mobiliser le passé simple à l'oral comme dans un écrit assez informel sous forme de notes. La nouvelle occurrence du passé simple (« escribió Minaya ») devait plutôt être traduite dans ce cas par un verbe au passé simple car elle s'inscrivait dans le cadre de la narration au passé (nous ne sommes plus dans la retranscription d'un discours direct, mais dans le développement du récit).

La subordonnée « los viera », dépendant de « quiso que », exigeait une concordance correcte et l'emploi du subjonctif (présent ou imparfait) en français. Enfin, l'intégralité de cette phrase reposait sur une tournure négative (« nadie o casi nadie ») qui devait être soigneusement construite (« que personne ou presque personne ne... »).

12. “porque quería que sólo un número muy limitado de espectadores, o acaso ninguno, parce qu'il voulait qu'un nombre très limité seulement de spectateurs, ou peut-être même aucun,

Comme précédemment, « porque » devait être compris comme une conjonction causale : Minaya développe ici sa réflexion à partir d'une anaphore. Dans le même esprit, le faux ami « número » a parfois conduit à des contresens. Le terme devait être traduit par « nombre » et non conserver la forme espagnole.

Comme précédemment aussi, l'adverbe « muy » a souvent été oublié, alors qu'il renforce l'idée de restriction. Enfin, l'adverbe « acaso », inscrit dans une brève incise qui exprime une hypothèse ou une possibilité, devait être restitué par « peut-être », et « ninguno » ne devait pas être confondu avec « nadie », puisqu'il renvoie non à une personne, mais à l'absence de tout spectateur.

13. pudiera llegar a descubrir su obra más perfecta, y mantenerla así públicamente secreta, tesoro de una extraña avaricia”.

pût parvenir à découvrir son œuvre la plus parfaite, de façon à la garder ainsi secrète aux yeux du public, pièce maîtresse d'une étrange avarice. »

Pour finir, le subjonctif imparfait « pudiera » dépend dans cette longue phrase du verbe employé dans la séquence précédente « quería que » et devait donc être rendu en respectant la concordance française du subjonctif (au temps du présent « puisse », ou « pût », au subjonctif imparfait).

Beaucoup de copies ont mal analysé le sujet de « pudiera llegar a descubrir », qui reste « un número muy limitado de espectadores » : la phrase est affirmative et non hypothétique ; l'emploi d'un élément négatif n'avait donc pas lieu d'être dans ce cas. Nous attirons également l'attention sur cette périphrase verbale très dense mobilisée dans le texte original, qu'il convenait de restituer au plus près pour insister sur l'idée que le spectateur de la statue doit livrer tous ses efforts afin de déceler les secrets de l'œuvre d'Utrera.

Le superlatif « obra más perfecta » devait être conservé sans affaiblissement. Une lecture trop hâtive de cette partie de la séquence a donné lieu à des traductions de cette tournure sous la forme d'une construction comparative (« *son œuvre plus parfaite »). Rappelons que l'omission d'un deuxième article

défini (« el » ou « la ») est systématique en espagnol quand, dans l'expression du superlatif, l'adjectif est postposé au nom déjà déterminé par un article.

Enfin, le verbe à l'infinitif « mantenerla así públicamente secreta » a souvent donné lieu à des calques maladroits (« *maintenir » au lieu de « garder ») ou à des faux-sens (« *entretenir »). Il fallait par ailleurs conserver l'adjectif « secreta », qui qualifie « la obra », afin de restituer l'idée d'une œuvre volontairement tenue secrète aux yeux du public. La mobilisation de l'adjectif « extraña » devait enfin être respectée dans son registre neutre (« étrange » et non pas « *bizarre »).

THÈME

Rapport établi par Natalia Algaba

Texte à traduire

C'est ainsi qu'un pluvieux après-midi de juin, pendant que tu avais rendez-vous avec Serrier et que je te savais à Paris pour quelques heures, alors qu'Annabelle était exceptionnellement sortie un mercredi, emmenant son fils avec elle, et qu'Arnaud m'avait exceptionnellement abordée au Voltigeur, puis proposé de me ramener sous son parapluie parce qu'il tombait des cordes, c'est ainsi qu'un pluvieux après-midi de juin, j'ai fini par faire l'amour avec lui. Tu ne l'as pas su, rien reproché. Pourtant je n'ai rien fait pour recouvrir mes traces. Je ne me suis pas inventé un alibi ni n'ai tenté de masquer, dans nos conversations ultérieures, que tout compte fait je ne le trouvais plus si fade. Ou plutôt, tu l'as su tout de suite. Tu l'as compris comme tu devines tout ce qui me concerne et pourrait te menacer, les hommes que je rencontre en voyage, les occasions où j'ai dérapé et les soirs où j'ai fait chou blanc, où je me suis contentée de dîner en toute innocence avec des inconnus dépourvus de potentiel destructeur. Mais tu l'as su comme tu aimes savoir. C'est-à-dire que tu as repoussé les faits aux limites de ta conscience. Jamais ce que ton instinct avait débusqué n'a franchi le seuil de la parole. Tu l'as remisé dans un coin de ton cerveau, pour plus tard ou pour jamais.

Julia DECK, *Propriété privée*, Paris, Les Éditions de Minuit, 2019, p. 77.

Traduction proposée

Fue así como una lluviosa tarde de junio, mientras tú estabas reunido con Serrier y yo sabía que estabas en París por unas horas, cuando excepcionalmente Annabelle había salido un miércoles, llevándose consigo a su hijo, y Arnaud me había abordado excepcionalmente en el Voltigeur y me había propuesto acompañarme de vuelta a casa bajo su paraguas porque estaba lloviendo a cántaros, fue así como una lluviosa tarde de junio, acabé haciendo el amor con él. No lo supiste, no me reprochaste nada. Y eso que no hice nada para borrar mis huellas. No me inventé una coartada ni traté de ocultar durante nuestras conversaciones posteriores que, a fin de cuentas, ya no me parecía tan soso. O más bien, lo supiste enseguida. Lo entendiste como te das cuenta de todo lo que me atañe y podría resultar una amenaza para ti, los hombres a los que conozco en mis viajes, las ocasiones en que me pasé de la raya y las noches en que no tuve éxito, en que con total inocencia me limité a cenar con desconocidos desprovistos de potencial destructivo. Pero lo supiste como te gusta saber. Es decir que relegaste los hechos hasta los confines de tu conciencia. Nunca lo que tu instinto había descubierto llegó a franquear el umbral de la palabra. Te lo guardaste en un rincón de la mente, para más tarde o para siempre.

Présentation générale de l'œuvre et de l'extrait

Le texte proposé aux candidates et aux candidats cette année était un extrait du roman *Propriété privée* de Julia Deck publié en 2019. Ce roman s'inscrit dans une œuvre marquée par l'exploration des tensions sociales, des rapports de domination et des fragilités du couple contemporain. Le roman met en scène un groupe de voisins installés dans une résidence fermée de la banlieue parisienne, microcosme bourgeois où se développent rivalités, soupçons et violences larvées.

L'extrait proposé appartient à un passage de confession intime dans lequel la narratrice avoue une relation adultère avec Arnaud. Le texte prend la forme d'un retour rétrospectif adressé à son compagnon. Au-delà du récit de l'infidélité, l'extrait met en lumière la complexité psychologique du couple et le poids

du silence. L'écriture, fondée sur de longues phrases rythmées et un jeu subtil sur l'implicite, traduit la tension entre aveu et dénégation, savoir et refus de verbaliser.

Il convient de signaler, toutefois, que la connaissance de l'œuvre n'était pas indispensable à la bonne compréhension du passage proposé.

Les meilleures copies ont su s'affranchir du mot-à-mot pour produire une langue naturelle, précise et conforme aux usages contemporains. Le jury invite les futurs candidats et candidates à approfondir leur maîtrise des expressions idiomatiques, des régimes prépositionnels et des mécanismes de restructuration syntaxique qui distinguent le français et l'espagnol.

Traduction commentée par séquences

1. C'est ainsi qu'un pluvieux après-midi de juin, pendant que tu avais rendez-vous avec Serrier

Fue así como una lluviosa tarde de junio, mientras tú habías quedado con Serrier

Cette première séquence a donné lieu à de nombreuses erreurs syntaxiques révélant une tendance au calque du français de la part des candidates et des candidats.

La traduction de la structure de mise en relief, ou tournure emphatique, « c'est ainsi que » qui marque l'insistance ici sur l'adverbe de manière « ainsi », ne semble pas maîtrisée par un certain nombre de candidates et de candidats. D'une part, plusieurs copies n'ont pas respecté la concordance de temps, obligatoire en espagnol, entre le verbe introducteur « C'est » et le verbe de la phrase relative apparaissant plus loin dans l'extrait « j'ai fini par faire l'amour » (Bedel, *Grammaire de l'espagnol moderne*, §495). Une lecture attentive du passage proposé à la traduction permettait de comprendre qu'il s'agit d'un récit rétrospectif où la narratrice se situe dans un présent depuis lequel elle évoque une infidélité survenue dans le passé (« un après-midi de juin »). Or, si dans le texte source le verbe est au passé composé (« j'ai fini par ») car le français contemporain privilégie le passé composé dans un registre oral ou narratif proche de l'oralité, en espagnol, contrairement au français, le passé simple est extrêmement courant dans le discours oral et il s'emploie pour évoquer des faits situés dans une fraction de temps excluant le présent du discours (Bedel, §438a.). Il fallait donc traduire « C'est » par le passé simple « Fue ». D'autre part, plusieurs candidates et candidats n'ont pas respecté la cohérence entre la nature grammaticale de l'élément mis en relief, ici l'adverbe de manière « ainsi », et le relatif introduisant la subordonnée. Il fallait traduire en espagnol par l'adverbe relatif de manière « como » et non par « que », qui relevait d'un solécisme grave pénalisé par le jury. Rappelons enfin que « como » ne porte d'accent écrit que quand il s'agit d'un adverbe interrogatif ou exclamatif.

La subordonnée temporelle introduite par la conjonction « pendant que », exigeait l'emploi de « mientras » qui veut dire « durante el tiempo que ». Plusieurs copies ont proposé « *durante que », un solécisme grave en espagnol. Le jury a pénalisé également « mientras que » comme un contresens car il introduit une opposition ou un contraste absents dans l'extrait, et correspond au français « alors que ». Dans le passage proposé, il s'agissait uniquement d'exprimer la simultanéité de deux actions.

L'omission du pronom personnel sujet « tú » a été sanctionnée dans un certain nombre de copies car ici il servait à marquer l'opposition entre le « je » de la narratrice et le « tu » auquel elle s'adresse, c'est-à-dire son conjoint. Rappelons que si en espagnol les pronoms sujets sont ordinairement omis car les terminaisons verbales sont, dans la plupart des cas, suffisantes pour exprimer la personne, on emploie le pronom sujet lorsque l'on veut marquer une opposition (Bedel, §108 a.) ou une insistance.

Plusieurs traductions de « avoir rendez-vous » ont été acceptées : « habías quedado con Serrier », « tenías una reunión con Serrier » ou encore « estabas en una cita con Serrier ».

2. et que je te savais à Paris pour quelques heures, alors qu'Annabelle était exceptionnellement sortie un mercredi, emmenant son fils avec elle,

y yo sabía que estabas en París por unas horas, cuando excepcionalmente Annabelle había salido un miércoles, llevándose consigo a su hijo,

Ce segment commence par une conjonction de coordination et la reprise sous-jacente de la conjonction subordonnée temporelle « pendant que » par « que ». Cette redondance syntaxique n'était pas à imiter en espagnol. Si le français admet fréquemment cette réitération du marqueur de subordination après la coordination afin de rendre explicite le maintien de la relation syntaxique avec la proposition introductrice, l'espagnol recourt à une coordination simple de propositions reliées au même connecteur et ne reproduit donc pas cette répétition. Les traductions faisant apparaître un « que » autonome ont été considérées comme des calques de la syntaxe française.

Pour traduire « je te savais à Paris » l'ajout du pronom personnel sujet « yo » était indispensable (cf. segment 1) et il fallait recourir à l'ajout du verbe « estar » en procédant à une restructuration syntaxique : « yo sabía que estabas en París ». La traduction par « te sabía en París » a été pénalisée comme un calque du français. En effet, si le verbe français « savoir » admet la construction transitive « savoir quelqu'un quelque part », l'espagnol, en revanche, n'accepte pas ce type de construction et privilégie une subordonnée complétive introduite par « que ».

La locution conjonctive « alors que » a donné lieu à de nombreuses erreurs d'interprétation. Selon Grevisse (*Le Bon Usage. Grammaire française*) cette locution peut exprimer soit l'opposition, soit la simple concomitance temporelle et Le Robert donne comme définition de « alors que » : « lorsque ». Dans le passage proposé, la nuance adversative demeurerait peu compatible avec la logique du récit, c'est pourquoi la traduction par « mientras que » a été sanctionnée par le jury car elle introduisait une opposition absente du texte source. Les traductions par « cuando » ou « mientras », exprimant ici la simple simultanéité des actions, ont été acceptées par le jury.

Le jury déplore un grand nombre d'erreurs concernant la traduction des prépositions « à » et « pour ». Alors qu'en français, dans le domaine spatial, la préposition « à » est utilisée devant les noms de villes, l'emploi des prépositions dans ce même contexte diffère en espagnol. En effet, la valeur essentielle de la préposition « a » dans le domaine spatial en espagnol est le déplacement vers un terme (Bedel, §218) tandis que la valeur première de la préposition « en » est de situer dans l'espace lorsqu'il n'y a pas de déplacement (Bedel, §215), ce qui était le cas de « je te savais à Paris ». Quant à « pour quelques heures », la traduction de « pour » par la préposition « para » retrouvée dans quelques copies était erronée car elle introduit une idée de finalité étrangère au contexte. En effet, « por » envisage la durée de l'action dite par le verbe et situe de façon approximative dans le temps (Bedel, §229a. et 229.b.), alors que « para » envisage le temps comme une finalité de l'action du verbe.

Le participe présent dans la séquence « emmenant son fils avec elle » pouvait être rendu par un gérondif en espagnol « llevándose consigo a su hijo », traduction qui permettait de conserver l'image d'une action qui se déroule en même temps que l'action principale exprimée par le verbe « était sortie ».

Enfin, il ne fallait pas oublier que la préposition « a » est obligatoire devant les compléments d'objets directs désignant une personne déterminée, notamment lorsque le nom commun est précédé d'un adjectif possessif, ce qui est le cas du syntagme « son fils », qui devait être traduit par « a su hijo ».

3. et qu'Arnaud m'avait exceptionnellement abordée au Voltigeur, puis proposé de me ramener sous son parapluie parce qu'il tombait des cordes,

y Arnaud me había abordado excepcionalmente en el Voltigeur, y me había propuesto acompañarme de vuelta a casa bajo su paraguas porque estaba lloviendo a cántaros,

Ce segment commence à nouveau par une conjonction de coordination et la reprise sous-jacente de « alors que » par la conjonction « que » qui ne devait pas être traduite en langue espagnole (voir seq. 2). Le verbe français « aborder » qui signifie « aller près de quelqu'un, qu'on ne connaît pas ou peu, pour lui adresser la parole » (Le Robert) pouvait être rendu en espagnol par le verbe « abordar » qui signifie « acercarse a alguien para hacerle una pregunta, iniciar un diálogo o tratar algún asunto » (DRAE). La traduction par le verbe « acercarse » a également été acceptée : « se me había acercado ».

Des confusions sur les temps verbaux ont été fréquentes. Le jury s'est montré ferme au moment de sanctionner toute forme verbale qui n'était pas bien conjuguée au plus-que-parfait de l'indicatif pour « m'avait exceptionnellement abordée » et « proposé » qui devait être traduit également au plus-que-parfait avec la présence de l'auxiliaire qui ne peut être omis en espagnol. Rappelons qu'en espagnol, dans la langue contemporaine, aucun élément ne peut généralement se situer entre l'auxiliaire et le participe des temps composés.

L'expression idiomatique française « il tombait des cordes » devait être traduite par une locution équivalente. La locution adverbiale espagnole « a cántaros », associée au verbe llover, convenait parfaitement car elle signifie « llover con mucha abundancia » (DRAE). Les traductions littérales ont été sanctionnées comme des non-sens. Quant à la traduction de l'imparfait « il tombait », si la traduction par un imparfait de l'indicatif était suffisante pour mettre en valeur la durée de cette action au passé, la traduction par « estaba + gérondif » était également possible pour insister sur le prolongement dans le temps de cette action passée.

4. c'est ainsi qu'un pluvieux après-midi de juin, j'ai fini par faire l'amour avec lui.

fue así como, una lluviosa tarde de junio, acabé haciendo el amor con él

Cette séquence constituait l'aboutissement de la longue séquence commencée au début du texte et reprenait le début de l'extrait « c'est ainsi que ». Plusieurs copies ont perdu de vue la structure globale

de la phrase et ont proposé des temps incompatibles avec la narration rétrospective comme cela a été expliqué plus haut (voir séq. 1).

La traduction de la périphrase verbale « finir par + infinitif » qui signifie « arriver à tel résultat » (Le Robert) pouvait être rendue en espagnol par les périphrases « terminar/acabar + gérondif » et « terminar/acabar por + infinitif » parce qu'elles définissent les étapes successives d'un processus et permettent de restituer l'idée d'aboutissement progressif. *La Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE) explique que « las perífrasis escalares o culminativas expresan que la acción o el proceso que se menciona representa la culminación de uno o varios acontecimientos, de un período o de un conjunto de factores que producen cierto efecto desencadenante » (§28.10 et §28.11). En revanche, la traduction par la périphrase « acabar de + infinitif » constituait un contresens car elle exprime la fin de l'action et signifie « cesser de » : « la perífrasis de fase que se construye con acabar (Acabó de leer la novela) se diferencia marcadamente de la perífrasis escalar o culminativa (Acabó por leer la novela) en que la primera hace referencia a la finalización de un evento, y la segunda a la culminación de una serie, por lo general implícita, de sucesos. » (NGLE).

5. Tu ne l'as pas su, rien reproché. Pourtant je n'ai rien fait pour recouvrir mes traces.

No lo supiste, no me lo reprochaste. Y eso que no hice nada para borrar mis huellas.

« Tu ne l'as pas su » pouvait être rendu par « no lo supiste » ou « no te enteraste ».

La structure elliptique française « rien reproché » ne pouvait être transposée telle quelle en espagnol. La proposition « nada reprochado » trouvée dans quelques copies relève à la fois du solécisme (le passé composé en espagnol n'admet aucun élément entre l'auxiliaire et le participe), du non-sens sémantique et de l'erreur de temps (le contexte imposait l'emploi du passé simple et non du passé composé). Le jury a accepté des traductions telles que « no me reprochaste nada », « no me lo reprochaste », « no me hiciste ningún reproche », « ni me lo reprochaste » ou encore « ni me reprochaste nada ».

La conjonction concessive « pourtant » qui oppose deux notions pour mieux les relier et signifie « cependant, mais, toutefois » pouvait être rendue par les adverbes « sin embargo », « no obstante » et la locution « y eso que », très usités pour se substituer à une subordonnée concessive. Les traductions par « por tanto » et « por lo tanto », présentes dans quelques copies, constituaient de lourds contresens ; « *Portanto », écrit en un seul mot, est en plus un barbarisme lexical.

« Pour recouvrir mes traces » : la préposition française « pour » a ici une valeur finale et devait être rendue par la préposition « para » en espagnol, dont la valeur essentielle est d'exprimer le but (la préposition « por » en espagnol contemporain sert essentiellement à exprimer la cause). « Recouvrir » avait le sens ici de « cacher, masquer » et pouvait être rendu par « borrar » et « ocultar », les traductions par « cubrir » et « recubrir » ont été pénalisées comme des faux-sens.

6. Je ne me suis pas inventé un alibi ni n'ai tenté de masquer, dans nos conversations ultérieures, que tout compte fait je ne le trouvais plus si fade.

No me inventé una coartada ni traté de ocultar durante nuestras conversaciones posteriores que, al fin y al cabo, ya no me parecía tan soso.

Dans cette séquence, la méconnaissance du vocabulaire précis a représenté un véritable handicap pour de nombreux candidats et candidates. Les traductions de « alibi » par « excusa » ou « pretexto » ont été sanctionnées comme des faux-sens, car elles correspondent au deuxième sens du substantif français « Circonstance, activité qui cache et justifie autre chose » (Le Robert) et non au sens du terme dans l'extrait qui est « moyen de défense tiré du fait qu'on se trouvait, au moment d'une infraction, dans un lieu autre que celui où elle a été commise ». La traduction correcte dans le contexte était « coartada ». Certains candidats et candidates ont laissé le mot « alibi » en français. Nous tenons à rappeler qu'il est moins pénalisant de traduire par un faux-sens que de laisser le mot en français ou d'omettre de le traduire. Pour la traduction de « ni n'ai tenté de masquer », le jury a relevé des fautes au niveau de la construction de la phrase négative ; rappelons qu'en espagnol le verbe ne peut jamais être précédé de l'adverbe « no » et d'un autre mot négatif (Bedel, §291). La double négation « ni no » constitue ainsi un solécisme grave. « Tenter de » pouvait être rendu en espagnol soit par « tratar de », soit par « intentar » qui a une construction directe sans préposition. L'expression « tout compte fait » pouvait être rendue par « a fin de cuentas », « al fin y al cabo », « después de todo ». La traduction par la locution prépositive concessive « a pesar de » était un contresens car elle signifie « malgré ».

Les traductions de l'adjectif « fade » par « soso », « insulso » ou « aburrido » ont été acceptées.

7. Ou plutôt, tu l'as su tout de suite. Tu l'as compris comme tu devines tout ce qui me concerne et pourrait te menacer,
O más bien, lo supiste enseguida. Lo entendiste como te das cuenta de todo lo que me atañe y podría resultar una amenaza para ti.

Ce segment comportait plusieurs temps verbaux auxquels il fallait être attentif. Si les passés composés de cette séquence devaient être traduits par le passé simple en espagnol comme cela a été expliqué précédemment, on trouvait aussi deux verbes au présent « tu devines » et « concerne », qu'il convenait de traduire à l'aide du présent en espagnol en raison des caractéristiques communes de ce temps dans les deux langues : dire la contemporanéité entre l'événement et sa description permet d'aboutir à des effets de sens comme la répétition ou l'habitude.

Le relatif « qui » dont la fonction ici est sujet du verbe « concerne » devait être traduit en espagnol par le relatif « que ». Rappelons qu'en espagnol, contrairement au français, « que » peut être aussi bien sujet que complément d'objet, et que le relatif « quien » a obligatoirement pour antécédent un nom ou un pronom désignant une personne, ce qui n'est pas le cas dans ce segment.

Le verbe « deviner » avait ici le sens de « pressentir », « parvenir à connaître par conjecture, supposition, intuition » (Le Robert) et pouvait être rendu par « intuyes », « te das cuenta », « notas », « adivinas ».

8. les hommes que je rencontre en voyage, les occasions où j'ai dérapé et les soirs où j'ai fait chou blanc, où je me suis contentée de dîner en toute innocence avec des inconnus dépourvus de potentiel destructeur.

los hombres a los que conozco en mis viajes, las ocasiones en que me pasé de la raya y las noches en que no tuve éxito, en que con total inocencia me limité a cenar con desconocidos desprovistos de potencial destructivo.

Dans cette séquence, la méconnaissance du vocabulaire et des locutions françaises a représenté un véritable handicap pour de nombreux candidats et de nombreuses candidates.

Le verbe « rencontrer » est souvent difficile à traduire en espagnol, dans la mesure où son spectre sémantique en français couvre des acceptions aux nuances parfois fines, pour lesquelles l'espagnol dispose de solutions variées. Ici, le verbe « rencontrer » peut avoir le sens de « faire connaissance » et être traduit par « conocer », mais il peut y avoir aussi un trait de hasard qui l'oriente vers celui de « tomber sur » et des traductions telles que « cruzarse con », « encontrarse con » étaient possibles, mais il fallait éviter des erreurs relevant de la faute de registre (« toparse con »), du faux-sens (« encontrar ») et du contresens (« volver a encontrar »). Enfin, il ne fallait pas oublier, avec le verbe « conocer », la préposition « a » devant le complément d'objet direct de personne déterminée.

Le verbe « dérapé » avait ici un sens figuré et pouvait être traduit par « se me fue de las manos », « me pasé de la raya », « tuve un desliz » ou encore « derrapar » qui vient du français « dérapé » et qui signifie « comportarse de manera contraria a los cánones de una sociedad » (DRAE). Une traduction par « patinar » était un faux-sens. L'expression familière « faire chou blanc » qui signifie « échouer » n'a pas été bien comprise par certaines candidates et certains candidats ; elle pouvait être traduite par « no logró nada », « no conseguí nada », « fracasé », « no tuve éxito » ou encore « me fui con las manos vacías ». Cette expression illustre l'une des compétences essentielles évaluées lors de l'épreuve de thème, qui est la capacité à reconnaître une locution et à lui substituer une expression idiomatique équivalente dans la langue d'arrivée. Quant à la périphrase française « en voyage », elle pouvait être rendue par « cuando viajo », « cuando estoy de viaje » ou encore « en mis viajes ».

L'adverbe relatif français « où » à valeur temporelle qui apparaît trois fois dans ce segment « où j'ai dérapé », « où j'ai fait chou blanc », « où je me suis contentée » a parfois été traduit par l'adverbe relatif « donde » qui relève de l'espace et non du temps. Pour situer dans le temps l'espagnol emploie généralement le relatif « que » précédé de la préposition « en » (Bedel, §479). Les seules traductions acceptées par le jury étaient « en que » ou « en las que ».

9. Mais tu l'as su comme tu aimes savoir. C'est-à-dire que tu as repoussé les faits aux limites de ta conscience. Jamais ce que ton instinct avait débusqué n'a franchi le seuil de la parole.

Pero lo supiste como te gusta saber. Es decir que relegaste los hechos hasta los confines de tu conciencia. Nunca lo que tu instinto había descubierto llegó a franquear el umbral de la palabra.

Le jury déplore, d'une part, la méconnaissance en espagnol du passé simple du verbe « saber » et, d'autre part, la traduction du plus-que-parfait « avait débusqué » par un passé composé ou un passé

simple, ce qui ne respectait pas la notion d'antériorité du plus-que-parfait par rapport au passé composé présent dans la même phrase « a franchi ».

Quant à la phrase négative « Jamais ce que ton instinct avait débusqué n'a franchi » le jury a encore relevé des fautes au niveau de la construction de la phrase négative. La double négation « nunca...no » constitue un solécisme grave (voir séquence 6). Les traductions possibles étaient « nunca lo que tu instinto había descubierto llegó » ou « lo que tu instinto había descubierto nunca llegó... ».

Ce segment comportait aussi plusieurs difficultés au niveau lexical. Pour la traduction du verbe « repousser », qui signifie « éloigner, écarter, refouler », la traduction par « empujar los hechos » était un non-sens, tout comme « rechazar los hechos », qui introduit une idée de refus mais enlève l'idée de mouvement. La traduction acceptée par le jury était « relegar » qui signifie « apartar, posponer. Ex. Relegar al olvido algo » (DRAE). Les traductions du substantif « conscience » par « consciencia » et « conciencia », considérés par le *Dictionnaire de la Real Academia* comme des synonymes, ont été acceptées. Le verbe « débusquer » était également méconnu de beaucoup de candidats et des traductions assez fantaisistes ont été trouvées dans les copies. « Débusquer » signifie « chasser (le gibier) du bois », « chasser », « déloger » (Le Robert), il fallait donc l'interpréter au sens figuré et rendre cette idée en espagnol. Les traductions « había descubierto », « había encontrado » ou « había detectado » ont été acceptées par le jury.

10. Tu l'as remisé dans un coin de ton cerveau, pour plus tard ou pour jamais.

Te lo guardaste en un rincón de la mente, para más tarde o para siempre.

Pas de grande difficulté dans cette séquence si ce n'est d'ordre lexical. Le verbe « remiser » est défini par *Le Robert* comme « mettre quelque chose à l'abri en un lieu écarté ; ranger ». Le texte repose ici sur un emploi figuré, il ne s'agit pas d'un déplacement matériel mais d'un mécanisme psychologique car le destinataire choisit de ne pas affronter une vérité pourtant pressentie. Le jury a accepté « te lo guardaste » ou « lo escondiste ». Quant au substantif « coin », il fallait le traduire par « rincón » qui a le sens de « escondrijo o lugar retirado » (DRAE) et non par « esquina » qui était ici un faux-sens. Le jury a particulièrement apprécié les traductions qui maintenaient la cohérence du champ métaphorique spatial présent dans l'ensemble du passage : « confines », « umbral » et « rincón ».

Enfin, la locution adverbiale « pour jamais » a un sens positif et veut dire « pour toujours, éternellement » (Le Robert). Pour rendre ce sens, il fallait traduire en espagnol par « para siempre », qui signifie « por todo tiempo o por tiempo indefinido » (DRAE). « Por siempre » n'est employé que dans le langage poétique ou religieux.

Épreuves d'admission

Épreuve de leçon

Rapport établi par Bénédicte Brémard, Cristelle Gutiérrez, Fabien Larrivière et Gweltaz Le Fur

(Pour consulter le rapport 2025 : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/sujets-et-rapports-des-jurys-concours-du-capes-de-2025-1439>)

Nature de l'épreuve

Le sujet est composé d'un corpus de 4 ou 5 documents, dont un document audiovisuel. Rappelons que cette épreuve a une durée de préparation de 3 heures. Les candidates et les candidats disposent d'une tablette pour visionner l'extrait audiovisuel pendant la première heure, ainsi que d'un dictionnaire unilingue.

Le premier volet de l'épreuve consiste en l'analyse, en espagnol, du document audiovisuel et ne doit pas dépasser 15 minutes. Il s'ensuit un entretien avec le jury, en espagnol également, qui n'excède pas 15 minutes.

Le second volet permet à la candidate ou au candidat de proposer, en français, le déroulement d'une séance d'enseignement prenant appui sur le document audiovisuel. Le temps d'exposé, d'une durée maximum de 20 minutes est suivi d'un échange avec le jury qui peut durer jusqu'à 10 minutes.

Sujets de la session 2026

On retrouvera ci-après la liste des extraits audiovisuels proposés pour l'épreuve de leçon de la session 2026 assortis de quelques éléments de contextualisation permettant de prendre la mesure de la diversité des supports (film de fiction, bande-annonce, reportage télévisé...), des aires géographiques et des thématiques abordées.

- Extrait du documentaire *A flor de tierra* (Espagne, RTVE, 2025).

L'extrait évoque la question de la mémoire historique en Espagne, en mettant l'accent sur les exhumations des corps de victimes du franquisme retirés des fosses communes dès 1978 grâce à des initiatives personnelles, bien avant les lois de 2007 (Ley de Memoria Histórica) et 2022 (Ley de Memoria Democrática). D'un point de vue formel, il relie images d'archives, stylisation de la reconstruction du passé notamment par la bande son (bruits de projecteur, de machine à écrire), avec un éventail de plans allant de l'échelle la plus large à la plus réduite. Ces procédés filmiques sont au service d'une approche qui va de l'intime au collectif et met en avant la violence souterraine tue pendant la dictature et toujours traumatisante cinquante ans après la fin de celle-ci.

- Extrait du making-of du film de fiction *Cerdita* (Carlota Pereda, Espagne, 2022).

Ce document hybride (il utilise alternativement extraits du film, de séquences de tournage et d'interviews de l'équipe technique et artistique) fait la promotion du long métrage en attirant l'attention sur ses thématiques (l'adolescence, la discrimination physique – grossophobie) et leur traitement original (thriller), loin du genre plus attendu du film intimiste de dénonciation sociale (genre cinématographique auquel les femmes réalisatrices se voient encore souvent cantonnées). Les interviews croisées des trois femmes au cœur du film – la réalisatrice, l'actrice protagoniste et la directrice de la photographie –, accompagnées par des extraits du film et des séquences du tournage, insistent sur la façon dont la technique cinématographique (choix du format 4/3) se met au service du discours : le corps de la protagoniste occupe l'espace filmique, la faisant passer de la position de victime à celle d'héroïne.

- Extrait d'un reportage de la chaîne d'information mexicaine Punto de Referencia (2025).

Ce document est consacré à la campagne institutionnelle « 25 para el 25 », promue par le groupe d'édition Fondo de Cultura Económica et destinée à la distribution de 2,5 millions de livres gratuits à des jeunes de 15 à 30 ans, au Mexique et en Amérique latine. Le reportage juxtapose un fragment de discours de la présidente Claudia Sheinbaum et des témoignages de participants au programme pour présenter

la lecture comme vecteur de progrès social. Au cœur de l'espace emblématique de la place du Zócalo de Mexico, le livre est mis en valeur par de nombreux gros plans, un montage accéléré et l'énumération des grands auteurs de la littérature hispano-américaine choisis pour cette occasion. À cet égard, on pouvait remarquer la prédominance d'auteurs masculins.

- Extrait de *Cuánto. Más allá del dinero*, court-métrage publicitaire (Kike Maíllo, Espagne, 2017).

Cet extrait proposait une fiction dystopique dans un contexte urbain non précisé mais pouvant se situer dans un futur proche. Ce qui apparaît dans un premier temps comme une consultation médicale dont l'accueil est réalisé par une secrétaire virtuelle dans un environnement aseptisé aux couleurs froides se révèle être progressivement un négoce cynique de la mémoire humaine. Les innovations technologiques permettent de vendre et d'acheter au prix fort des souvenirs présentés comme des expériences virtuelles. Le court métrage invite au débat éthique sur la marchandisation de l'intime : les deux acquéreurs de souvenirs s'offrent le luxe de combler virtuellement une frustration vitale tandis que la protagoniste est prête à vendre ses souvenirs les plus chers (sentimentalement et matériellement) par nécessité financière. La fausse piste de la consultation médicale est filée métaphoriquement dans tout l'extrait et liée à l'aspect technologique (cf. machine ressemblant à un scanner capable d'extraire les souvenirs du cerveau, lumière laser, nombreux écrans, souvenirs présentés comme des dossiers sur un disque dur). Elle permet surtout d'évoquer le réel risque physique (*agnosia*) de ce capitalisme effréné qui conduit à l'aliénation et à la déshumanisation.

- Extrait du film de fiction *Dolor y gloria* (Pedro Almodóvar, Espagne, 2019).

L'incipit du film se situait ici au cœur d'un dossier autour des souvenirs d'enfance comme source d'inspiration artistique. L'introduction à la fois sensorielle (fondu enchaîné entre l'eau de la piscine et celle de la rivière) et mentale du flash-back (personnage en position de méditation, les yeux fermés) ouvre la porte à la recreation esthétisée d'une enfance idéalisée dans un environnement rural rude qui se mue, sous l'effet du souvenir, en *locus amoenus*. Les aspects contraints de la condition féminine sous le franquisme (tâches ménagères – les femmes lavent les draps, penchées sur l'eau de la rivière ; l'une d'elle rêve de pouvoir se baigner nue comme un homme) sont atténués par les raccords-regards complices entre l'enfant et sa mère ainsi que par la sororité qui s'exprime dans le chant (mettant en avant le rôle secondaire tenu par la chanteuse Rosalía), malgré des paroles mélancoliques, et l'ébauche de mouvements de danse. Le titre du film trouve son sens dans la séquence qui clôt l'extrait et montre une renaissance symbolique du protagoniste (la séquence initiale laissait voir une cicatrice parcourant toute sa colonne vertébrale) qui sort de l'eau et ouvre les yeux, comme porté par l'énergie du souvenir au-delà de la douleur physique. Compte tenu de la renommée internationale de l'œuvre de Pedro Almodóvar, il était légitime d'attendre *a minima* des candidates et des candidats interrogés sur ce dossier l'identification des acteurs protagonistes (Antonio Banderas, Penélope Cruz) ainsi que des constantes de l'œuvre almodovarienne : le portrait choral des femmes, la question de la maternité, l'utilisation de chansons à forte valeur sentimentale (la chanson d'amour entonnée par le personnage de Rosita semble ici adressée à Salva par sa mère lorsqu'elle le regarde tout en fredonnant).

- Extrait des premières minutes de *Tenochtitlan: Ciudad viva*, série documentaire mexicaine réalisée par L. F. Gallardo León et produite par la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística (SMGE, 2025).

Nous présentons en détail cet extrait et le dossier qui l'accompagne dans les pages qui suivent.

- Extrait du reportage *Tape : Rosalía* (Arte, 2025).

Ce document montre la façon dont la chanteuse espagnole Rosalía, non gitane, s'est approprié le genre musical du flamenco, et les critiques que cela a suscité notamment dans la communauté artistique gitane. Le reportage adopte le style de la culture pop revendiquée par l'artiste (montage rapide d'extraits de clips entre chorégraphies dynamiques et sensuelles inspirées du rap et du RnB, d'une part, et sobriété extrême dans ses collaborations avec des figures reconnues du flamenco, d'autre part). La controverse autour de Rosalía est ici une entrée permettant au reportage de préciser les origines du flamenco, mode d'expression de l'identité gitane et de sa lutte contre l'oppression, loin des stéréotypes de musique festive.

- Extrait du reportage du quotidien espagnol *El País* sur l'adaptation en série télévisée de l'essai de Javier Cercas : *Anatomía de un instante*. (2025).

Il s'agit là encore d'un document hybride puisqu'il évoque une création audiovisuelle inspirée par une création littéraire qui relate elle-même un événement historique majeur de l'Espagne du XX^e siècle : la tentative de coup d'état du 23 février 1981 et ses interprétations multiples qui continuent de faire débat

quarante ans après les faits. Les interviews de l'écrivain, du réalisateur et des trois acteurs protagonistes éclairent les extraits de la série et insistent, grâce aux nombreuses insertions de photos d'archives, sur le travail de recreation et sur la relecture d'un événement encore très présent dans la mémoire collective. Les effets de dramatisation (éclairage, ralenti, bruits de flashes) sont multiples afin de faire du 23-F une énigme (jouant sur les codes du film noir) mais aussi une épopée vécue par trois figures historiques (Manuel Gutiérrez Mellado, Santiago Carrillo, Adolfo Suárez) héroïques et pourtant profondément humaines.

Ce dossier exigeait par ailleurs de mobiliser des connaissances culturelles sur l'Espagne du XX^e siècle qui renvoyaient à l'une des questions au programme des épreuves écrites. Ne pas savoir identifier le roi Juan Carlos I, confondre monarchie absolue et monarchie parlementaire ou encore affirmer que la dictature franquiste a pris la place de la monarchie représentent des lacunes historiques et conceptuelles que l'on ne saurait accepter de la part d'enseignants et d'enseignantes qui seront chargés de la formation des citoyennes et des citoyens de demain.

La leçon, compréhension de l'oral et mise en œuvre pédagogique

Partie 1 : Compréhension de l'oral - Analyse du document audiovisuel

La restitution du contenu : les savoirs et les savoir-faire

Commençons par rappeler ci-dessous les prérequis indispensables pour passer l'épreuve :

- Comprendre le document : savoir présenter le document sans se contenter du paratexte et savoir en restituer le sens – c'est-à-dire ce qui fait l'intérêt, la spécificité et l'originalité de ce document – sans faire de paraphrase descriptive stérile.
- Connaître le vocabulaire technique : celui de la linguistique, précis et exigeant, pour caractériser l'aire géographique envisagée ; celui de l'analyse filmique, tout aussi précis, pour identifier et qualifier correctement les éléments visuels et sonores, ainsi que les procédés de montage. Seule la maîtrise de cette terminologie et de ces outils permet de se lancer dans une analyse exhaustive et donne accès au sens. Quant au vocabulaire de l'argumentation, il doit permettre de poser les enjeux du document sans platitudes ni lieux communs, la conclusion étant le moment où la candidate ou le candidat répond à la question posée en introduction.
- Savoir mobiliser sa culture hispanique : il est indispensable que la candidate ou le candidat se saisisse de l'intégralité du dossier proposé en y accordant un temps suffisant lors de la première heure afin de nourrir l'analyse du document audiovisuel et de la resituer dans son contexte géographique, temporel, culturel, civilisationnel ; l'analyse de l'extrait audiovisuel ne saurait se limiter à une liste de plans cinématographiques déconnectés de tout sens ; de même, le choix du ou des documents complémentaires ne doit pas se réduire à un seul document iconographique. Enfin, le jury attend des candidats et des candidates qu'ils et elles mobilisent des connaissances culturelles exigibles de candidats de niveau master, en évitant les confusions préjudiciables (relatives aux civilisations précolombiennes notamment), les lieux communs (sur certaines communautés, en particulier la communauté gitane) voire les contresens (genres cinématographiques : documentaire/reportage, reportage/making-of).
- Les candidates et les candidats doivent s'attacher à montrer qu'un document bien compris, et donc bien défini et analysé, fournit les outils indispensables pour envisager une mise en œuvre pertinente de la séance. Il ne faut pas perdre de vue que l'objectif de l'exercice est l'accès au sens du document par les élèves (besoin ou non de prévoir un document d'anticipation, réalisation d'une évaluation diagnostique ou non, ancrage dans la séquence envisagée, définition des différents objectifs selon le niveau).

Lors de la session 2026, le jury a pu entendre des prestations de qualité, dont nous souhaitons ici mettre en lumière les points forts en suivant la structure classique de la leçon : introduction, explication du document audiovisuel, conclusion.

L'introduction

Comme dans le rapport précédent, le jury rappelle que l'introduction, au-delà de son rôle rhétorique et convenu, constitue l'étape indispensable d'un raisonnement structuré et répondant à la logique propre au document proposé. Elle doit donc éviter tout verbiage et être claire, précise et efficace, posant ainsi les jalons de l'exposé à suivre. Les éléments attendus sont la définition de la nature du document, ses caractéristiques formelles, son contexte géographique et son aire linguistique, ainsi que son ou ses objectifs communicationnels.

Le jury attend que les candidates et les candidats soient capables de situer le document à l'aide de repères linguistiques précis – fricative interdentale [θ] propre à l'espagnol péninsulaire, le seseo ou le yeísmo rehilado ensordecido, elisión de los fonemas intervocálicos, aspiración de la « s » en posición final – ou encore par l'analyse du lexique (léxico analítico y reflexivo, registro coloquial, régionalismes, lexique propre à une période déterminée ou à une aire géographique précise, etc.). La prise en considération de ces spécificités géographiques, temporelles et culturelles est indispensable pour pouvoir développer un discours cohérent et une argumentation adaptée. Savoir identifier les différentes variétés du castillan et les décrire fait partie des compétences attendues de futurs enseignantes et enseignants d'espagnol. D'un point de vue général, nous encourageons vivement les candidates et les candidats à renforcer leur maîtrise de la linguistique et à travailler tout au long de leur formation avec des documents provenant des différents pays et régions hispanophones.

De fait, il faut souligner que les meilleures introductions sont celles qui relient la nature du support (reportage, à différencier du genre documentaire, extrait de fiction, making-of, etc.) avec l'objectif du document (fonction informative, didactique, narrative, etc.). À titre d'exemple, l'analyse du making-of du film *Cerdita* ne pouvait être envisagée sans ce travail préalable : il fallait, en effet, être capable d'apprécier à la fois la volonté de montrer le sujet du film, les choix techniques et artistiques opérés par l'équipe de production et de réalisation (mise en abyme) mais aussi la portée sociétale de la place des femmes dans le cinéma espagnol. Le jury a valorisé les approches intégrant l'ensemble de ces aspects ; les candidats et les candidates n'ayant vu ici qu'un reportage sur le harcèlement ou la grossophobie n'ont pas saisi les enjeux du document.

Bien que la formulation d'une problématique ne soit pas obligatoire, il convient néanmoins d'énoncer *a minima* des pistes d'analyse précises et connectées aux spécificités des documents de la séquence et au projet final annoncé en première page du sujet. Si une problématique est formulée, il est essentiel que les différentes étapes du raisonnement y répondent clairement, y compris dans le cas d'un déroulement linéaire suivant la progression du document. La conclusion doit, elle aussi, répondre au questionnement proposé.

Il est attendu des candidats et des candidates qu'ils et elles énoncent un découpage précis et minuté du document, en proposant un titre pour les différents mouvements (plans thématique-linéaires). Un débit lent permettant au jury d'écrire sous la dictée peut s'avérer pertinent.

Le développement

Le jury a systématiquement valorisé les prestations s'appuyant sur le découpage choisi et proposant une analyse organisée et équilibrée des différents mouvements. L'analyse exhaustive de l'ensemble des parties du document audiovisuel, associant clairement la forme (les éléments constitutifs de la bande-image : l'échelle de plans, le cadrage, les angles de prise de vue, les mouvements de caméra, les zooms, le rapport champ/hors-champ, le chromatisme, certains procédés visuels spécifiques comme le *fish-eye*... ; les composantes de la bande sonore : les dialogues, les sons et bruitages, la musique, la voix off, la voix over... ; les effets de rythme et de sens produits par le montage) au fond (la création d'une figure singulière pour *Cerdita* ; la présentation de Rosalía, entre fusion et classicisme ; la couleur bleue dans le document sur Tenochtitlan rappelant l'association terre-eau sur laquelle repose la cité, ou la couleur blanche dans *Cuánto* créant une atmosphère aseptisée ; les différents bruitages au début de ce même document qui positionnent l'extrait dans une atmosphère futuriste, ou l'immersion dans un monde virtuel, par exemple). La langue du développement doit être soignée, précise et académique. Le registre de langue doit être soutenu aussi bien lors de la présentation que pendant l'échange avec le jury. Les termes techniques non maîtrisés sont à proscrire.

Le jury insiste sur le fait que les différents procédés filmiques (cadrage, éclairage, bande son, montage, etc.) doivent mettre en évidence les enjeux du document (dire clairement en quoi la forme est au service du fond), en lien avec la problématique ou les pistes d'analyse énoncées initialement. En guise d'exemple, pour l'extrait de *Dolor y gloria* de Pedro Almodóvar, les candidates et les candidats ont su articuler analyse formelle et commentaire de contenu en restituant avec justesse les différentes étapes du document dans un déroulement argumentatif maîtrisé. La connaissance du cinéaste espagnol Pedro Almodóvar, de son œuvre, des films antérieurs inspirés de sa vie (autofiction) tels que *La ley del deseo* (1987), *La mala educación* (2004) ou encore *Volver* (2006), la capacité des candidates et des candidats à mobiliser des connaissances culturelles précises sur la période du franquisme, le *costumbrismo*, la connaissance de la chanson *A tu vera* de Lola Flores ont été valorisées. L'identification des acteurs (Antonio Banderas, Penélope Cruz et Rosalía) a été appréciée.

Par ailleurs, un effort particulier est attendu sur les phrases de transition et les phrases-bilan ponctuant les différentes parties du développement. Il s'agit de permettre au jury d'apprécier le raisonnement et les choix discursifs opérés par les candidates et les candidats.

Le temps d'échange à l'issue de la première partie de l'épreuve permet au jury, dans une démarche positive et constructive, de demander des précisions aux candidates et aux candidats sur leurs propos.

La conclusion

La conclusion doit absolument apporter une réponse à la problématique ou aux pistes d'étude proposées en introduction, mais aussi proposer au moins une ouverture – sur l'actualité, sur d'autres œuvres en lien avec l'auteur, la thématique abordée, le type de document proposé, etc. Les efforts de mise en relation avec ces pistes d'ouverture doivent être argumentés et contextualisés. Le simple fait de citer le titre d'une œuvre sans en connaître le contenu peut s'avérer périlleux et contre-productif. Finalement, de trop nombreux candidats et candidates omettent de justifier leur choix de document(s) complémentaire(s) dans le temps imparti ou se contentent d'y faire allusion sans le relier à la problématisation envisagée initialement.

Application : pistes concernant l'extrait de la série documentaire *Tenochtitlan: Ciudad viva*

Proposition d'axe de travail : Rencontres avec d'autres cultures «Ciudad antigua, mirada contemporánea».

Identificación y contexto: El vídeo corresponde a los primeros minutos de un episodio de la serie documental *Tenochtitlan: Ciudad viva*. La serie fue producida por la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística y fue dirigida por el cineasta mexicano Luis Fernando Gallardo León. La serie documental recibió el Premio del Público de la Muestra de Antropología Audiovisual de Madrid (MAAM). Presenta el esplendor de la gran México-Tenochtitlan antes de la llegada de los conquistadores. En ella participan diversos investigadores y especialistas que contextualizan y explican el legado histórico mexicano. El episodio fue estrenado el 25 de junio de 2025 y se titula "La tierra y el agua". Explora cómo los mexicas transformaron el lago de Texcoco en un espacio habitable y muestra la relación entre agua y tierra en la construcción de Tenochtitlan. Cabe destacar que 2025 fue en México un año de importantes conmemoraciones históricas por los 700 años de la fundación de Tenochtitlan.

Área lingüística y cultural: el área lingüística es la de Latinoamérica y más específicamente de México, con la percepción de un español seseante. El seseo neutraliza la articulación de las dos sibilantes /s/ alveolar y /θ/ interdental en una única articulación fricativa predorso alveolar. La percepción de este rasgo es posible desde los primeros segundos del vídeo con el léxico ("carrizo", "once"). A nivel prosódico, notamos una entonación relativamente melódica, típica de México.

1. Viaje al pasado e introducción de la temática (0 - 0'37)

Durante los diez primeros segundos, tenemos la introducción del tema de manera depurada mediante caracteres blancos sobre fondo negro, con pictograma, que indica: "año 11 acatl", "11 carrizo", "15 de julio de 1503 calendario juliano". Introduce el tema una voz en off de mujer que menciona fechas precisas. El discurso está estructurado, lo que da al espectador una sensación de autenticidad histórica. Se instala un ritmo pausado, documental y un tono algo solemne con la declaración "Es un día importante en Tenochtitlan". Subrayamos el empleo del presente de indicativo que crea proximidad entre el espectador y la temporalidad del relato.

El uso de un léxico con influencias del náhuatl ("Hueytlatōani") y nombres asociados a la civilización azteca ("Tenochtitlan", "Moctezuma") así como la referencia a la Triple Alianza ("Excan Tlatoloyan") conformada por Tenochtitlan, Tlatelolco y Tlacopan anclan un poco más la temática. Aparece entonces una imagen procedente del famoso *Códice Florentino* (completado entre 1575 y 1577, compuesto por 12 libros y atribuido al fraile franciscano Bernardino de Sahagún) donde se ve la representación de Moctezuma, de quien se está hablando. Se observa cómo el movimiento panorámico ascendente de la cámara puede imitar el ascenso al poder al que está haciendo referencia la voz en off. A partir de 0'20, un plano general se abre con un paneo/barrido lateral sobre la representación del lago de Texcoco. Pensamos que podría ser una imagen de reconstrucción (procedente o inspirada tal vez en las del artista holandés Thomas Koele). Nos recuerda también la perspectiva de la pintura *La isla de México en el siglo XVI* de Luis Covarrubias (1964). El plano general y el dinamismo de la cámara evocan la inmensidad del territorio y la grandeza política de quienes lo gobiernan ("el poderoso señorío que gobierna el Valle de México y casi toda Mesoamérica hasta Guatemala"). Observamos la dominante cromática azul que pone de relieve la particularidad del territorio: se trata de una zona lacustre. Cabe recalcar que la imagen y la voz en off sitúan el lugar y su singularidad: Tenochtitlan, isla lacustre en el centro de la cuenca de Texcoco.

A partir de 0'27, con una transición en corte, se observa un nuevo plano dinámico con un movimiento ascendente de la cámara sobre una iconografía que representa a la sociedad azteca. El movimiento ascendente remite probablemente a la estructura piramidal y jerarquizada de la población, cuyo número es entonces resaltado por la voz en off: "200.000 habitantes". Además, la policromía de la iconografía puede simbolizar la opulencia de Tenochtitlan y el alto grado civilizatorio alcanzado como un eco a los relatos de Bernal Díaz del Castillo en su *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* (1632).

2. Tenochtitlan, ciudad esplendorosa (0'37 - 1'41)

A partir de 0'37 hasta 1'05, observamos un plano medio del historiador Hugo Castro Aranda en una biblioteca. La legitimidad del discurso se impone al espectador con la ambientación y mediante un rótulo en el cual se le introduce con su título « Lic. », abreviatura de Licenciado, y como presidente de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística. Subrayamos el argumento numérico destacado por el discurso del historiador: "Hay quien calcula que eran poco más de 100.000 habitantes, pero mediando las diferencias, porque hay quien afirma que eran 700.000, la probabilidad nos lleva a que fueran entre 250.000 y 300.000 habitantes. Como quiera que sea, era una ciudad muy grande, que en términos actuales ocupaba unos 10 kilómetros cuadrados aproximadamente de superficie". Entre 1'06 y 1'15, se realiza un encuadre más cerrado sobre la persona de Aranda con un plano medio corto; solo aparece su busto, lo que puede traducir la convicción del locutor respecto a su tesis y conllevar la adhesión del espectador ("Se trata de una ciudad que hoy sería de tipo medio, pero que en aquel entonces era una ciudad muy grande, tanto para América como para Europa"). Entre 1'15 y 1'28 aparece un nuevo plano aéreo sobre una imagen de reconstrucción de Tenochtitlan; el plano es de tipo satelital con un *zoom* hacia adelante que permite poner de realce los contrastes tierra/agua e induce la contemplación de las infraestructuras y de toda la "logística" que menciona la voz en off. Se distingue, por ejemplo, la parcelación de las chinampas y su geometrización muestra el rigor tecnológico de los mexicas. Asimismo, se distingue la calzada que unía Tenochtitlan con Tlacopan. La voz en off señala: "Hay que entender la magnitud de la logística urbana para proveer habitación, alimentos y agua a 200.000 personas o más, para hacer viable una ciudad asentada en un lago salobre. Y hay que pensar que 200 años atrás, los mexicas llegaron nadando al islote para salvar su vida". A partir de 1'30, un fundido ofrece una transición hacia otro plano con una focal aérea sobre islas que se suceden en medio de un conjunto de aguas azuladas. La estética cromática, combinada con el movimiento lateral de la vista aérea, confiere a las imágenes una dimensión casi mítica; estamos definitivamente ambientados en el mito originario fundador de una civilización. Entre 1'34 y 1'39, se identifica un nuevo plano cenital de la laguna de Texcoco que pone de manifiesto la extensión del entorno natural y su majestuosidad: la dominante de tonos azulados resalta las aguas, la cadena del volcán Popocatepetl y los islotes. Este entorno natural virgen contrasta con el discurso de la voz en off, que señala la proeza de una ciudad densamente poblada ("¿Cómo pasó ese islote, en medio de la precariedad, a ser el eje de una ciudad de esa magnitud?").

3. El logro frente al reto: las chinampas (1'41 - 2'57)

A partir de 1'41, mediante un corte con fundido a/en negro, se abre un plano de una pirámide; se trata de una imagen contemporánea. La imagen está bañada por la luz del sol captada hábilmente por la cámara, lo que realza la grandeza de la civilización que se evoca. El movimiento ascendente de la cámara hasta la cima de la pirámide pone de manifiesto la proeza arquitectónica y hace eco a los elogios a la ciudad de Tenochtitlan enunciados por la voz en off. Este movimiento ascendente, a modo de apoteosis, refleja también la forma del discurso. Identificamos una estructura anafórica ("La ciudad viva, la ciudad lacustre, una de las más limpias y organizadas de la historia") y una gradación en el discurso ("Inmensa, esplendorosa, temible, radiante, perfecta").

El tema introducido en el discurso y a través de las imágenes, la aparición de la mención "narrado por Mercedes Hernández" y del título en letras rojas *Tenochtitlan ciudad viva* sobre fondo piramidal nos inscriben definitivamente en el registro documental. El contraste se acentúa aún más con el fundido que deja el título sobre fondo negro. El contraste del rojo sobre negro puede evocar la sangre de los sacrificios a los que se entregaban los aztecas. El fondo sonoro instrumental culmina con el retumbar de los címbalos que produce un efecto de dramatización. A partir de 2'10, aparece un nuevo plano de una iconografía de tipo policromático con paneo /barrido lateral de izquierda a derecha, en el sentido de la lectura occidental; la imagen se presenta como si los ojos recorrieran un libro, mostrando una escena en la que personajes mexicas están agrupados. Percibimos una música instrumental de percusiones de madera que anticipan un momento clave en la narración de la voz en off ("Expulsados de Chapultepec, los colhuas autorizan a los mexicas a habitar en los islotes"). A partir de 2'19, un *trávelin* permite apreciar una extensión de agua. La cámara se introduce en medio de una vegetación exuberante a ras de agua, lo que permite captar sus reflejos. Además, la experiencia inmersiva incluye al espectador en el paisaje natural. Al contemplar este entorno tan natural como hostil para establecer una ciudad, se percibe toda

la magnitud del desafío asumido por los aztecas al erigir allí Tenochtitlan. La voz en off confirma esta sensación ("No obstante, sobrevivir sobre un lago fangoso no fue fácil"). La explicación detallada es inmediatamente proporcionada por la historiadora Dra Ma. T. Rojas Rabiela entre 2'23 y 02'57. El plano medio de la historiadora sentada permite otorgar un protagonismo considerable a un mapa que cubre la pared que se encuentra detrás de ella y que representa el territorio mexicano en 1794; de esta forma, se nos sumerge nuevamente en un marco histórico y en su grandeza al igual que ello impone cierta credibilidad científica al discurso de la locutora ("Pero no eran lagos como se imaginan, unos lagos bien bonitos así, con el agua despejada, azules, como vemos en una pintura en el Museo de Antropología, una pintura de Covarrubias").

La cámara permanece fija pero el movimiento del brazo que dibuja el territorio evocado toma el relevo como para sugerir la magnitud de la proeza realizada por los mexicas: crear una ciudad sobre el lago Texcoco, mediante la ingeniosa técnica de las chinampas ("Eran lagos y pantanos, más bien más pantanos que lagos, con lagunajos, decían, o sea, áreas con lagunas. Entonces en uno de esos islotes finalmente se establecen los mexicas y, a través de técnicas que eran conocidas en la cuenca para la construcción de suelo, pues empiezan a construir").

Conclusión: De este modo, vemos cómo desde los primeros minutos, el documental construye una puesta en escena coherente en la que imagen, sonido y narración convergen en un mismo propósito: comprender cómo una civilización logró transformar un medio natural adverso en una ciudad próspera. La oposición agua/tierra no es solo visual sino estructural. El agua aparece como una limitación vital que debe superarse, pero también como la materia prima a partir de la cual los mexicas inventan su espacio urbano mediante las chinampas y una logística cuidadosamente organizada. La presencia de una voz en off explicativa, el uso de fechas y cifras precisas y la intervención de historiadores en sus respectivos espacios de trabajo refuerzan la dimensión científica y la credibilidad del discurso. La atmósfera inmersiva, construida a partir de sonidos naturales e imágenes amplias del paisaje lacustre, establece un diálogo constante entre naturaleza y cultura. Nos parece que el tema principal queda claramente planteado: mostrar cómo Tenochtitlan surge de un proceso de transformación del entorno, cómo el ingenio humano y aquí mexica convierte el agua en tierra y cómo esa capacidad técnica fundamenta la grandeza de una civilización. Desde la introducción, el espectador comprende que la historia que se narra es la de una conquista ambiental: la de un pueblo que supo hacer de un espacio pantanoso el corazón de una capital.

Documentos complementarios: **Doc. 3.** El fragmento de *Posdata* de Octavio Paz introduce una dimensión reflexiva inherente al género del ensayo. Pone de realce un vínculo pasado-presente al evocar la fundación de Ciudad de México sobre los restos del asentamiento de Tenochtitlan basándose en la toponimia y valiéndose de una reflexión metalingüística. **Doc. 4.** La infografía diseñada y publicada por Historia Universal PND ofrece una explicación eficaz de la técnica de las chinampas ideada por las civilizaciones prehispánicas. Asimismo, el documento establece una relación pasado-presente al aludir a la técnica de la chinampa en sí que no solamente permitió el asentamiento de los mexicas en Tenochtitlan, sino que también favoreció la producción agrícola de productos endémicos de la zona. Por último, la mención del vestigio patrimonial de Xochimilco (Patrimonio mundial de la UNESCO) pone de manifiesto la permanencia del pasado en el presente en los espacios urbanos.

Lo que se puede valorar: 1) Las celebraciones en 2025 de los 700 años de la Fundación que ocuparon un lugar central en la agenda cultural y política del país. 2) El fuerte impulso por parte de la presidenta Claudia Sheinbaum en las celebraciones (promoción de los actos conmemorativos para rescatar el legado histórico y cultural de los pueblos originarios y fortalecer la memoria histórica nacional). 3) Conocimientos sobre el México prehispánico (mexicas, mayas y su ubicación respectiva). Tenochtitlan y la leyenda de su fundación (el águila sobre el nopal en el lago de Texcoco). 4) Cosmovisión mexica. Sistema chinampero (chinampas de Xochimilco = Patrimonio mundial de la UNESCO = último vestigio del legado prehispánico). 5) Conocimientos sobre Octavio Paz (Premio Nobel de literatura en 1990) y reflexiones sobre la mexicanidad. Diego Rivera y sus murales. 6) México, una megalópolis.

Présentation de l'intérêt de chacun des quatre autres documents :

Le fondement des dossiers proposés au concours est, sans conteste, le dialogue qu'entretiennent les documents qui le composent. À cet égard, il incombe aux candidates et aux candidats d'accorder une attention véritable à chaque document afin d'identifier les liens thématiques, génériques, de complémentarité, de nuance ou de contradiction qu'ils entretiennent. On invite, par exemple, les candidates et les candidats à repérer les éventuels liens d'intertextualité, d'intericonicité, aussi divers soient-ils. Les candidates et les candidats doivent comprendre que les attentes du jury sont également

fondées sur la capacité à mettre les documents en résonance. Comme corollaire, il faut redire ici qu'au sein de chaque dossier, tous les documents nourrissent des liens soutenus avec le document audiovisuel, ce qui ouvre le champ des possibles en termes de propositions concernant le choix du ou des document(s) complémentaire(s).

Document 2 : la fresque de Diego Rivera *La Gran Tenochtitlan* revêt un intérêt certain au regard du document principal, et ce, à bien des égards. Tout d'abord, l'œuvre, par sa dimension didactique inhérente au muralisme mexicain rappelle l'intentionnalité informative, pédagogique du document principal. Il est question, pour les deux documents, de présenter Tenochtitlan. Et, pour ce faire, la connotation est éminemment méliorative. La densité chromatique (prépondérance des tons chauds), numérique (personnes et produits) et la saturation graphique reflètent le souci d'exhaustivité de la fresque de Rivera. Il semble aussi que ces mêmes éléments permettent de dépeindre une civilisation riche, particulièrement développée pour l'époque et dotée d'une capitale prospère. Ces éléments sont significativement mis en avant dans le document audiovisuel. Le premier plan représentant le *tianguis* de Tlatelolco donne à voir les produits agricoles disponibles et échangés. De même, la verticalité de la société mexica que l'on perçoit sur le *tianguis* avec la présence du *tlatoani* (identifiable par son *xiuhzontli*, diadème bleu), évoque celle du *huey tlatoani*, Moctezuma, mentionné dans le document principal. Enfin, la plongée sur la ville de Tenochtitlan, au dernier plan, rappelle sans ambages l'aspect immersif du document principal et la grandiosité de la capitale *mexica*.

Document 3 : le document d'Octavio Paz introduit également une dialectique avec le document principal dans la mesure où Tenochtitlan est explicitement reliée à la capitale contemporaine du Mexique. L'intérêt du document est qu'il permet, d'ailleurs, une efficace contextualisation spatio-temporelle : la capitale de la nation moderne s'est érigée sur les ruines de la capitale mexica et elle se situe au cœur de l'Anahuac. Le genre de l'essai porte une dimension réflexive qui est aussi au cœur du document audiovisuel. Dans ce fragment de *Posdata*, la réflexion est la suivante : comment la toponymie d'une nation moderne peut rendre compte de la relation qu'elle entretient avec son passé ? La réflexion quant à la permanence de la capitale mexica qu'induit le document audiovisuel, depuis son titre *Tenochtitlan, ciudad viva*, recoupe cette dimension où passé et présent se conjuguent.

Document 4 : Il apparaît difficile d'éluder ce document tant il est éclairant concernant la prouesse technique mexica dont il est question dans le document principal. La technique en question est ici nommée et visualisable : la *chinampa* se présente comme la clé de voûte de l'édification de Tenochtitlan sur le lac Texcoco. La plus-value du format infographique est qu'il allie image et texte synthétique pour un accès rapide au sens. De plus, cette infographie, à l'instar du document audiovisuel, tisse un lien entre passé et présent. Sont présentées les origines de la technique (Teotihuacán) et sa permanence dans une temporalité présente (Xochimilco). Enfin, le document met en lumière le rôle clé qu'a eu la *chinampa* dans le développement des activités agricoles mexicas. Ce dernier aspect, en pleine résonance avec le document audiovisuel, explique l'incroyable survie du peuple mexica et le développement de sa capitale, Tenochtitlan, dans un environnement naturel qu'elle a su apprivoiser.

Document 5 : par sa nature informative, le document trouve des similitudes avec le document audiovisuel. Il renvoie de manière étayée à la symbiose mexica entre la nature et son habitat. L'article souligne l'ambivalence de l'environnement choisi, pourvu d'une biodiversité féconde mais aussi pleine de dangers. La gestion de l'eau comme ressource est expliquée de manière détaillée. D'autres informations sont apportées quant au mode de vie quotidien et au développement des activités agricoles mexicas. L'emploi de l'imparfait de l'indicatif dans sa valeur descriptive et de l'expression de la quantité confèrent à l'article un intérêt linguistique certain.

Partie 2 : Exploitation pédagogique

L'enjeu de l'épreuve de leçon est de relier les propositions des deux parties qui la composent. Le candidat ou la candidate doit non seulement extraire le sens véritable du document principal et déceler les éléments bâtisseurs de ce sens, il ou elle doit aussi concevoir des scénarios pédagogiques qui permettraient à des apprenants d'y accéder. Les prérequis à cet exercice sont multiples. Avant de passer en revue ceux qui apparaissent comme indispensables, il faut rappeler que le bon sens peut aussi permettre d'éviter certains écueils et autres propositions irrecevables. Pour façonner sa mise en œuvre pédagogique, le candidat ou la candidate doit, en premier lieu, considérer les possibilités des élèves et leurs limites, selon leur niveau, en s'appuyant sur une connaissance fine des descripteurs du CECRL. La perspective du projet final doit aussi guider la logique de toute la mise en œuvre et orienter le choix des activités langagières à convoquer. Évidemment, le choix des activités doit répondre à une logique de quête de sens du/des document(s) support(s) en sus des objectifs visés. L'originalité, l'intégration des

TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) ne portent pas intrinsèquement l'essence d'une exploitation didactique réussie. Le candidat doit, au contraire, être guidé par la logique actionnelle, un souci d'efficacité et une perception de ce qui est réaliste de manière pragmatique lors d'une séance de cours. Quant à la présentation des propositions lors de l'exposé ou de l'échange qui s'ensuit avec le jury, nous invitons à nouveau les candidats et les candidates à considérer les conseils prodigués dans les précédents rapports (clarté et organisation du propos, précision terminologique, guidage précis accompagné de consignes et de possibles productions d'élèves, capacité de décentration et de recul...). Nous insistons sur le fait que le jury est à même d'apprécier des précisions, des rectifications, de nouveaux choix quant aux propositions initiales car ils disent aussi toute la capacité du candidat ou de la candidate à questionner ses pratiques et à s'adapter, une compétence clé inhérente au métier d'enseignant.

Remarques générales

La seconde partie de l'épreuve a trait à l'élaboration d'une séance pédagogique à partir du document audiovisuel *Tenochtitlan: Ciudad viva* préalablement analysé. Pour ce dossier, le niveau 3^{ème} LVB était indiqué dans le libellé du sujet. Le projet final consistait en une activité de production écrite. Nous l'avons dit plus haut, le document audiovisuel, tout comme le dossier, ouvrait un important champ des possibles en termes d'exploitations pédagogiques à partir de l'axe « Rencontres avec d'autres cultures » du programme du Cycle 4. Il appartient au candidat ou à la candidate d'utiliser à bon escient le fruit de son analyse filmique pour proposer des activités visant l'accès au sens et les objectifs annoncés. Concernant les objectifs, le jury a d'ailleurs souvent déploré un manque d'exhaustivité ou d'adéquation. Certains candidats et certaines candidates sont tombés dans l'écueil de réduire les objectifs de séance au seul domaine linguistique, omettant l'entrée culturelle propre à l'enseignement des langues vivantes en France. *A contrario*, le jury a apprécié la capacité des candidats et des candidates à énoncer des objectifs et à proposer des activités permettant véritablement de les viser. Par ailleurs, pour gagner en efficacité et en cohérence, nous ne saurions trop recommander aux candidats et aux candidates de visualiser la place que pourrait prendre la séance en question au sein d'une séquence. Les incontournables de cette réflexion étant évidemment la considération de la problématique, du projet final et du critère de progressivité. Ces conseils s'ajoutent à ceux qui concernent des aspects qu'il n'est pas possible d'éluder et qui n'ont cessé d'être mentionnés dans les précédents rapports : minutage des activités, complémentarité des activités langagières au service de l'accès au sens et servant les objectifs...

Carte d'identité de la séance

Le document audiovisuel permet l'étude des thèmes de la ville et de l'habitat à travers le prisme de la civilisation préhispanique aztèque. Dans une dynamique spiralaire, cette séquence serait destinée à des élèves de 3^{ème} qui, selon une logique d'acquisition progressive, auraient déjà appris à décrire un lieu de vie (niveau A1 du CERCL). L'enjeu est que les élèves découvrent, grâce au document, la singularité de l'édification de la ville de Tenochtitlan sur l'eau et qu'ils perçoivent la symbiose entre l'habitat et l'habitant via la technique des *chinampas*. Cette réflexion, qui recoupe le thème *Ciudad antigua, mirada contemporánea*, aboutit à la problématique suivante : *¿Qué nos enseña el estudio de una ciudad antigua sobre modos de vida, medio ambiente y decisiones humanas?*

Les domaines du socle mobilisés sont les suivants : D1.2, D3 (la formation de la personne et du citoyen), D4 (les systèmes naturels et les systèmes techniques), D5 (les représentations du monde et l'activité humaine). Les liens interdisciplinaires avec le programme de 3^{ème} à mettre en exergue seraient nombreux (*Thème 2 : Pourquoi et comment aménager le territoire ?* en histoire-géographie, *la planète Terre, l'environnement et l'action humaine* en sciences de la vie et de la Terre). La séance aurait vocation à enrichir le PEAC (Parcours d'éducation artistique et culturelle) des élèves. Enfin, il semble que la séance pourrait être proposée en fin d'année de 3^{ème} en concordance calendaire avec la Journée mondiale de l'environnement célébrée le 5 juin.

En classe de 3^{ème} LVB, le niveau visé est le niveau A2 du CECRL. Les descripteurs du CECRL permettent de considérer les possibilités des élèves :

En réception :

- Peut identifier l'élément principal de nouvelles télévisées sur un événement, etc., si le commentaire est accompagné d'un support visuel.

En production :

- Peut prendre en notes et transmettre sous forme de mots ou d'informations très brèves les points principaux d'un message.
- Peut raconter une histoire, organiser de manière linéaire un propos.

Les objectifs possibles

- Culturels : introduire et contextualiser l'organisation du territoire mésoaméricain précolombien / découvrir et situer la civilisation aztèque, la figure de Moctezuma / découvrir la ville de Tenochtitlan et ses habitants, la *Triple Alianza*.
- Linguistiques (en réception et en production) :
 - Grammaticaux : approfondir l'imparfait de l'indicatif (morphologie et valeur descriptive) / l'expression de la supériorité, de l'infériorité et de l'égalité (*tan... como*).
 - Lexicaux : réviser et consolider les chiffres (200.000 habitantes, 100.000 habitantes, 700.000, 250.000, 300.000) la lecture de dates (*año 1503*) / le lexique de l'environnement naturel (*islotes, pantano, el volcán, lagunas*), de la survie (*sobrevivir, salvar su vida, hacer viable*), de l'édification et de l'habitat (*asentado, establecer, superficie, construir*) ; les adjectifs qualificatifs pour décrire (*inmensa, esplendorosa, radiante, perfecta, limpia y organizada, viva*).
 - Phonologiques : sensibiliser les collégiens aux particularités de l'espagnol du Mexique et aux sonorités du nahuatl.
- Pragmatiques : développer et consolider la compréhension d'un documentaire, en saisir la construction et la portée symbolique (vers B1) / travailler et approfondir le prélèvement d'informations chiffrées et de repères spatio-temporels. Compétences psychosociales : travailler en groupe, s'organiser et s'entraider (D3).
- Civiques et écocitoyens : comprendre et analyser comment les Aztèques/Mexicas ont su s'adapter à leur environnement lacustre pour ériger leur capitale, Tenochtitlan / identifier et expliciter les aménagements réalisés sur le lac Texcoco / réfléchir et développer des comportements responsables permettant de préserver l'environnement tout en y insérant son habitat.

Mise en œuvre

- Phase de reprise (5 min.)

Il s'agirait en premier lieu de vérifier la bonne fixation des repères spatio-temporels. Rappelons, à cet égard, que le document 3 aurait été travaillé lors de la séance précédente. Il aurait ainsi constitué un premier ancrage contextuel (repères spatio-temporels : *la ciudad de México, la antigua México-Tenochtitlan, sede del poder azteca, República de México*).

- Phase d'anticipation (10 min.)

Nous pourrions mener cette phase anticipatrice à partir d'un photogramme de la vidéo qui correspond à un plan aérien de Tenochtitlan (qui rappelle la peinture de Covarrubias), sans mentionner le titre du document audiovisuel. Nous proposons de mener cette étape en binômes et d'engager les élèves vers une expression orale en interaction (EOI) : nous attendons une description spontanée qui permettrait à l'enseignant, qui circulerait dans la classe, une évaluation diagnostique des acquis lexicaux liés à la nature, à l'environnement. On attendra des élèves qu'ils et elles décrivent ce photogramme en s'appuyant sur la gamme chromatique qui s'impose (vert/bleu) et qu'ils et elles concluent qu'il s'agit d'un environnement très naturel en mobilisant un lexique tel que *agua, lago, isla, volcán, montañas...* Il sera également attendu que les élèves soulignent la présence prépondérante de l'eau et qu'ils et elles investissent des éléments lexicaux et toponymiques apportés par le document 3 travaillé lors de la séance antérieure (*valle, Tenochtitlan...*). Toujours en EOI : on pourrait demander aux élèves, placés en binômes, d'imaginer, de deviner le titre du document audiovisuel. Comme clôture à ce travail d'anticipation, le titre serait finalement projeté à l'écran, *Tenochtitlan : ciudad viva*, afin de susciter la curiosité. On pourrait notamment attirer l'attention sur l'épithète *viva*, ce qui amènerait les élèves à interroger la permanence symbolique de cette capitale disparue.

- Première étape : la compréhension audiovisuelle, en classe entière (10 min.)

Nous proposons un visionnage de la première partie du document audiovisuel, qui permettrait la contextualisation. À partir d'un questionnaire classique face à un document inconnu (*¿quién, cuándo, dónde, qué?*), intériorisé à ce stade du cursus, on attendrait des élèves qu'ils et elles parviennent à situer précisément le propos. S'ensuivrait une pause récapitulative avec mise en commun donnant lieu à l'élaboration partielle de la trace écrite.

- Seconde étape de la compréhension audiovisuelle (15 min.)

Il serait question désormais pour les élèves de percevoir la grandeur de Tenochtitlan et du défi relevé. Nous proposons un travail en groupes de 4 élèves, avec tablette, pour une réception active du document,

et pour permettre la médiation. Cette phase de repérage pourrait être facilitée par l'élaboration ou la distribution d'un support sous forme de tableau, l'objectif étant de repérer des éléments naturels, des indices démographiques, la structure sociétale, des informations historiques, des modalités de l'édification de la ville sur l'eau. Concrètement, nous pourrions engager les élèves dans l'activité grâce à la consigne suivante : *Completa la tabla a partir del vídeo* :

Naturaleza	Población	Estructura social	Datos históricos	Construcción de la ciudad

Cette phase de réception permettrait l'appropriation progressive d'éléments linguistiques et la découverte d'éléments culturels ; en ce sens, il s'agit d'une étape significative vers le projet final.

○ Phase d'expression écrite (10 min.)

À partir des éléments décelés au préalable, les élèves seraient engagés dans une activité d'expression écrite collaborative. Celle-ci pourrait avoir lieu sur un mur collaboratif pour faciliter l'élaboration postérieure de la trace écrite. Il serait attendu des élèves qu'ils et elles rédigent en 30 mots un résumé descriptif des informations collectées, en employant, sur le plan linguistique, les comparaisons, l'imparfait de l'indicatif et les prépositions de la spatialité pour se repérer dans l'espace (en réactivation). On pourrait envisager la consigne suivante, *Resumid la información obtenida a partir de la tabla en unas 30-40 palabras*. La trace écrite serait élaborée à partir des meilleurs passages, en collaboration avec les élèves.

○ Dernière étape : l'annonce du travail hors la classe (5 min.)

L'enseignant guidera l'introduction du concept de *chinampa* dont il est question dans le document principal mais qui n'est pas explicitement mentionné. Nous proposons ainsi, pour clore la séance, la projection et l'observation de l'infographie (Doc. 4). Elle permettra de souligner encore le lien étroit entre habitat, aménagement du territoire et gestion raisonnée des ressources naturelles, tout en révélant la puissance agricole et le degré de sophistication technique de la civilisation mexica.

○ Travail hors la classe

Comme pour le travail en classe, on demanderait aux élèves un travail d'observation, de compréhension et de production. À partir de l'infographie, il s'agirait que les élèves puissent comprendre la technique de la *chinampa* pour en expliquer les finalités et les résultats. Ce travail hors la classe constituerait un prolongement de l'apport culturel de la vidéo et une anticipation du lexique de l'alimentation. Nous pourrions proposer, pour ce travail, la consigne suivante : *A partir de la infografía, explica en 20-25 palabras lo que es una chinampa usando el pretérito imperfecto*.

Remarques générales et recommandations complémentaires

Le jury souhaite enfin formuler un certain nombre de recommandations issues de l'analyse des prestations des candidates et des candidats lors de la session 2026.

Maîtrise de la méthode

Gestion du temps : il est essentiel de veiller à une répartition équilibrée du temps alloué à la présentation. Trop de candidates et de candidats négligent la conclusion ou escamotent l'analyse du document complémentaire, ce qui nuit à l'équilibre global de la prestation. Le jury évalue la cohérence d'ensemble, la structuration de l'exposé, la capacité de synthèse ainsi que la pertinence des choix opérés. La prestation attendue doit se situer au plus près des 15 minutes prévues pour cette première partie de l'épreuve : une prestation d'une durée insuffisante pourrait être perçue comme une façon de contourner l'expression en langue espagnole, et serait donc sanctionnée.

Gestion des notes : seules sont autorisées lors de la préparation les feuilles de brouillon fournies par les organisateurs du concours ; ces dernières doivent être numérotées ; les candidates et les candidats sont invités à n'utiliser que le recto pour des raisons pratiques de manipulation. S'agissant d'une prestation orale, la rédaction de phrases complètes n'est pas pertinente. Seule une prise de notes synthétique permet un gain de temps significatif pendant la préparation et favorise la mise en œuvre d'une réelle

prestation orale, fluide et adaptée au rythme d'écoute du jury. Une lecture intégrale ou presque de ses notes sans regarder le jury est rédhibitoire.

Exploitation du document audiovisuel : l'aspect technique est essentiel mais ne saurait reposer sur un catalogue ; au contraire, les éléments observés doivent être mis au service d'une démonstration, toujours dans une démarche argumentative cohérente. L'appui régulier et minuté sur des extraits pertinents doit alimenter l'analyse.

Mise en œuvre pédagogique

Toute proposition d'activité doit être guidée par une logique de mise en réussite des élèves. Les activités proposées doivent être systématiquement adossées aux objectifs pédagogiques annoncés. Proposer un travail en groupes qu'un élève seul pourrait réaliser n'est, bien sûr, pas pertinent. De même, il importe de préciser comment les groupes sont envisagés (groupes hétérogènes, mixtes, classe puzzle, etc.).

Ainsi, il faut s'attacher à prévoir une démarche précise et étayée. Si un document d'anticipation est proposé, il faut en expliquer la finalité. De même, des objectifs linguistiques qui n'auraient pas été explicités et justifiés ne sont pas recevables. Des invitations et autres injonctions à observer ou guider ne sauraient constituer des consignes concrètes. Les consignes doivent être clairement annoncées pour que les élèves accèdent au sens du document. Les préparations doivent intégrer la notion de différenciation pédagogique ; par ailleurs, un questionnement frontal systématique sera pénalisé. Enfin, selon le niveau de la classe et la difficulté du document audiovisuel, un visionnage fragmenté, voire partiel, de ce dernier (à différencier d'une simple écoute, comme y invitent les descripteurs du CECRL) et toute démarche pédagogique porteuse et faisant sens seront appréciés (utilisation de la salle informatique, de tablettes, de dictionnaires unilingues ou bilingues ; appui de l'assistante ou de l'assistant de langue, du professeur ou de la professeure documentaliste ou encore de stagiaires en situation ; etc.).

Développer et entretenir sa culture

Il convient de constituer le plus tôt possible une série de repères historiques, littéraires, des faits culturels et de société (fiches par pays, noms, dates, faits marquants), et de mener une veille géopolitique du monde hispanique de manière à mobiliser des connaissances justes, personnelles et utiles en lien avec le sujet : c'est ainsi que le jury verra s'établir la corrélation fructueuse entre les remarques de forme et l'analyse.

Situer Tenochtitlan sur le lac Titicaca, placer le développement de la civilisation aztèque avant la naissance de Jésus-Christ, ne pas savoir définir les spécificités et la perception de la communauté gitane en Espagne ou encore ne pas être en mesure de citer un seul autre film de Pedro Almodóvar que celui proposé en document support est particulièrement dommageable.

Nous attirons l'attention des candidats et des candidates sur le fait que le jury apprécie aussi la capacité à s'emparer de ses relances et de ses questions. Ces dernières doivent donc être vues comme l'occasion de préciser, de nuancer voire de modifier le projet pédagogique initial.

Soigner la langue française et la langue espagnole : quelques remarques

En français : s'agissant d'un concours de recrutement d'enseignants du second degré, le jury invite les candidats et les candidates à éviter tout relâchement dans le discours. Des expressions telles que « ça marche », « du coup », « okay », « j'avoue », « je sais pas c'est qui ou c'est quoi » sont à proscrire.

En espagnol : là encore, il s'agit de recruter les futurs professeurs d'espagnol du second degré sur l'ensemble du territoire. Cette année encore, des erreurs de niveau A2 du CECRL ont trop souvent été relevées. En guise d'exemple, le jury a noté des usages fautifs sur les accords genre et nombre, des confusions dans les usages de *ser/estar*, *a* + COD animé, un emploi du subjonctif défaillant ou systématique après *que* (sic), le tutoiement inopiné adressé aux membres du jury (*perdoná, os voy a presentar*), les barbarismes sur du vocabulaire courant, la confusion entre les prépositions *por* et *para*, des erreurs de conjugaison ou l'absence de diphtongues, des solécismes sur des expressions courantes (*acordarse de/recordar*), des gallicismes. Le niveau de recrutement (bac +5) exige une langue académique, riche et précise.

Nous invitons enfin les candidates et les candidats, pour cette dernière année du concours au format actuel, à prendre en considération et à s'approprier les conseils prodigués dans le présent rapport qui s'appuie sur les nombreux retours des membres du jury 2026 et des jurys précédents, afin de permettre la meilleure réussite possible au plus grand nombre.

Épreuve d'entretien

Rapport établi par Camille Portier et Maria Weisse

L'épreuve d'entretien avec le jury, prévue par l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation du concours externe, porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation et à s'approprier les valeurs de la République qu'il appartiendra à l'enseignante ou à l'enseignant de transmettre aux élèves qui lui seront confiés. L'entretien se déroule en français, sans temps de préparation préalable ; il requiert une très bonne maîtrise de la langue et de l'aisance dans le registre soutenu.

Le rapport de la session 2025 est consultable sur le site « Devenir enseignant ». (<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/>)

Rappel des attendus et du déroulement de l'épreuve

Dans son article 8, l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré précise :

« L'entretien comporte une première partie d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation, d'une durée de cinq minutes maximum, par le candidat des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury.

La deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, doit permettre au jury, au travers de deux mises en situation professionnelles, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat :

- à s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.),
- à faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences. »

Pour chacune de ces situations, la candidate ou le candidat est invité à mobiliser sa réflexion afin de répondre aux questions accompagnant le sujet et de proposer ainsi des pistes de solution et des modalités d'action visant à résoudre le problème identifié.

Le candidat ou la candidate admissible transmet préalablement une fiche individuelle de renseignements établie sur le modèle figurant à l'annexe VI de l'[arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du Capes](#), selon les modalités définies dans l'arrêté d'ouverture (source : [devenirenseignant.gouv.fr](https://www.devenirenseignant.gouv.fr/)).

Première partie : le parcours professionnel

Cette année encore le jury a écouté un grand nombre de candidates et de candidats ayant préparé avec rigueur et soin l'épreuve d'entretien. Celles-ci et ceux-ci en ont pleinement mesuré les enjeux. Les exigences de cette épreuve sont multiples : rendre compte, dans un discours structuré, de sa motivation au travers de son parcours et à l'aune des compétences qui ont pu être appréhendées ou acquises ; prendre sa part dans un échange professionnel qui permet de mesurer la qualité d'écoute et la capacité à adopter une posture réflexive.

La connaissance du système éducatif représente un atout majeur pour cette première partie tout comme pour la seconde ; l'observation et l'analyse de pratique en EPLE (Établissement Public Local d'Enseignement) participe de cette connaissance. S'il est vrai que les candidates et les candidats non issus de Master MEEF (Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation) ne bénéficient pas, dans la plupart des cas, de périodes d'immersion en établissement cadrées dans leur parcours, de nombreuses ressources sont disponibles sur les sites institutionnels (Éduscol, Canopé, IFÉ...) et des accueils en établissement peuvent être sollicités. Ces démarches proactives seront accueillies favorablement par les membres du jury tant elles illustrent la volonté de la candidate ou du candidat de se forger une culture professionnelle en accord avec le projet d'exercice du métier.

La plupart des candidates et des candidats ayant bien réussi cette épreuve sont parvenus à livrer une présentation, certes préparée, mais incarnée, convaincante, humble et sincère. L'échange qui a suivi a alors permis de conforter cette première impression dès lors que les propos ont pu être étayés par des analyses pertinentes ou des compléments éclairants.

Bilan et recommandations du jury

• Les écueils

Sans être assujettie à un code vestimentaire strict, la tenue doit être en adéquation avec le contexte. À ce titre, la tenue vestimentaire se doit d'être professionnelle ; en effet, cette épreuve d'entretien est la première situation où la candidate ou le candidat est reçu en qualité de futur enseignant.

Il en est de même quant à la posture : certaines candidates ou certains candidats adoptent une attitude et un langage relâchés non adaptés à une situation d'échange professionnel.

Ces deux remarques s'inscrivent dans le cadre auquel le futur professeur ou la future professeure devra s'astreindre tout au long de sa carrière. Dans sa classe, il ou elle sera le référent pour ses élèves ; dans le quotidien de l'exercice du métier, des échanges, des réunions seront régulièrement conduits au sein de la communauté éducative et avec les partenaires de l'école. (cf. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, [Bulletin Officiel n°30 du 25 juillet 2013](#), maîtriser la langue française à des fins de communication : utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle.).

Dans un registre pratique, le jury a pu être surpris par le manque d'anticipation de certaines candidates ou de certains candidats qui, non munis de chronomètres, ont sollicité que soit mis à leur disposition celui du jury. Si les membres du jury annoncent à la demande de la candidate ou du candidat le temps d'épreuve restant, il ne leur revient pas de pallier des oublis. Le jury invite donc les candidats et les candidates à se munir d'une montre ou d'un chronomètre leur permettant d'avoir un contrôle précis sur le minutage des différents temps de cette épreuve.

Quelques candidates et candidats ne parviennent pas à exploiter leur expérience antérieure, en milieu éducatif ou professionnel, et se limitent à une simple liste d'expériences. Ceci dénote un manque de projection. Une bonne connaissance du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, du système éducatif et des programmes disciplinaires aidera les candidates et les candidats à établir des liens entre le parcours de formation ou le parcours professionnel et les compétences, acquises ou en devenir, à mettre en exergue. Il convient toutefois d'éviter l'énumération mécanique des compétences recueillies dans le référentiel.

L'analyse des gestes professionnels, notamment des maîtres de stage, par des candidates et des candidats ayant bénéficié de périodes d'immersion dans la classe, ne saurait donner lieu à des jugements de valeur. Cette confusion, parfois observée, conduit à s'interroger sur la capacité de la candidate ou du candidat à s'engager dans une démarche de réflexion sur la pratique professionnelle.

• Les conseils

L'étape initiale de l'épreuve est le moment clé pour exposer aux membres du jury sa motivation. En écho à cette projection, le candidat ou la candidate pourra proposer sa vision du métier, expliciter ce qu'il ou elle a à cœur de porter au travers de ses missions en accord avec les valeurs et les enjeux du système éducatif. À ce titre, si des rencontres marquantes ont participé à l'orientation professionnelle de la candidate ou du candidat, il serait plus pertinent d'analyser ce qui a pu déclencher cette vocation et renoncer à la simple mention d'un enseignant qui a été décisif dans le parcours. À ce stade du projet professionnel, à l'orée de l'entrée dans le métier, la candidate ou le candidat doit être en mesure de discerner des éléments d'ordre affectif de ceux mûris au travers de l'expérience universitaire ou professionnelle.

La présentation du parcours doit pouvoir faire ressortir des éléments valorisants pour les mettre en perspective avec les attendus du métier. Parfois trop d'éléments relatifs à des « échecs » ont été mis en avant et se sont avérés contre-productifs puisque non accompagnés d'une prise de recul ou d'une analyse réflexive. En revanche, l'exposé des seules réussites observées ou vécues ne saurait représenter la réalité du métier.

Le jury a valorisé les candidates et les candidats qui ont eu la capacité de partager l'analyse des gestes professionnels mobilisés durant des périodes d'observation de pratique et qui ont su identifier les besoins de formation à l'issue des stages. Il s'agit là d'une démarche qui fait partie de l'analyse réflexive que toutes les futures professeuses et tous les futurs professeurs doivent pouvoir mener.

Les séjours en pays hispanophone, notamment ceux inscrits dans le cadre de mobilités universitaires ou professionnelles, s'avèrent riches en enseignements lorsque les candidates et les candidats dépassent

les lieux communs fondés sur le mode de vie, l'empathie, la proximité relationnelle, etc., pour expliquer en quoi ces expériences répondent à la volonté de vivre de véritables expériences interculturelles. Les candidates et les candidats qui ont su valoriser les apports de l'ouverture internationale ont convaincu le jury de leur capacité à incarner, à partager des valeurs inclusives de diversité et à porter, à l'avenir, des projets de mobilité à destination des élèves.

Enfin, le jury a valorisé les candidates et les candidats qui se sont saisis de leurs travaux de recherche pour montrer comment ceux-ci pouvaient contribuer à enrichir leurs enseignements.

• **Le temps d'échange**

Le temps d'échange revêt une importance particulière. Il permet à la candidate ou au candidat de revenir sur sa présentation, de préciser, de compléter les axes mis en avant à l'aide des questions du jury.

L'écoute active est ici requise afin d'engager un dialogue constructif et éclairant. Si les membres du jury ont parfois observé des attitudes fermées, fuyantes, voire des expressions de lassitude qui nuisent à l'échange, la plupart des candidates et des candidats ont su se saisir des questions pour préciser leur propos. Les candidates et les candidats qui ont réussi à structurer leurs réponses en faisant le lien entre niveau conceptuel et exemples concrets ont été valorisés. En effet, il est attendu que les candidats et les candidates puissent mettre à profit leurs compétences, leurs expériences dans le cadre de la classe. Ainsi le jury les invite-t-il à réfléchir à des thématiques qu'ils et elles souhaiteraient aborder dans des projets pédagogiques futurs, à identifier des besoins de formation sur des sujets qui les poussent à s'interroger (l'inclusion, la différenciation, les parcours éducatifs, l'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité-EVARs, etc.). À nouveau, les prestations montrant la capacité à justifier ces propositions ont été appréciées.

La qualité de l'écoute et l'engagement dans l'échange répondent aux exigences du référentiel de compétences du métier d'enseignant : aussi ce temps de dialogue est-il déterminant et permet-il par ailleurs de mesurer les qualités discursives du candidat ou de la candidate ainsi que son maniement d'une langue précise.

Bilan et recommandations du jury concernant la seconde partie de l'épreuve

La seconde partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, repose sur deux mises en situation professionnelles, la première d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire. Pour chaque situation professionnelle, l'entretien dure 10 minutes et se déroule de la manière suivante : la situation est lue à voix haute par un membre du jury au moment où la candidate ou le candidat se voit remettre le sujet. Un bref temps de réflexion, ne pouvant excéder deux minutes, lui est laissé, puis le temps restant est consacré à l'exposé et à l'échange avec le jury.

Les candidates et les candidats sont amenés à répondre à plusieurs questions, formulées de la façon suivante :

- Quels sont les valeurs et principes de la République qui sont en jeu dans cette situation ?
- Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de solutions envisagez-vous ?
- Comment les enseignements de langues vivantes contribuent-ils à la promotion des valeurs de la République ? (Cette question est valable uniquement pour la mise en situation professionnelle d'enseignement).

Les thèmes des situations professionnelles proposées

Ils sont en lien avec :

- Les valeurs et principes de la République : la liberté, l'égalité et la fraternité, l'indivisibilité, la laïcité, la démocratie, la justice sociale, complétés par les notions de citoyenneté et d'engagement.
- Les principales politiques éducatives (respect de soi et des autres, inclusion, lutte contre les discriminations, lutte contre le harcèlement, lutte contre les violences sexistes et sexuelles, éducation à l'esprit critique, ouverture culturelle).
- Les droits et obligations des fonctionnaires.
- Les exigences du service public de l'éducation, notamment la nécessité de faire acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience, et de favoriser la coopération entre eux.

Inspirées de la réalité, ces situations permettent d'évaluer l'aptitude des candidates et des candidats à réagir de manière adaptée dans deux situations concrètes différentes et à mettre en œuvre des

compétences variées : connaissance de l'environnement professionnel, appropriation du cadre réglementaire, capacité à conceptualiser et à hiérarchiser, mais aussi à faire preuve de bon sens, à interagir, à rebondir et à rectifier son propos.

Les mises en situation

Les situations d'enseignement liées à la discipline enseignée ou au contexte de la classe, proposées lors de la session 2026, ont porté sur :

- la contestation d'un contenu d'enseignement ;
- le refus d'entrer dans un lieu de culte lors d'un voyage scolaire ;
- les propos discriminatoires, racistes, transphobes ou négationnistes ;
- la question d'un élève sur l'opinion politique de l'enseignant ;
- la contestation des notes.

Les situations relatives à la vie scolaire proposées lors de cette session ont porté sur :

- la remise en cause de l'égalité filles-garçons ;
- un acte homophobe ;
- l'isolement inquiétant d'une élève ;
- l'apologie du nazisme ;
- une situation de violence dans le cercle familial ;
- la situation financière délicate d'une famille.

De nombreux candidats et candidates, manifestement bien préparés à l'épreuve, ont réussi à caractériser les situations et à proposer des pistes de solution pertinentes. Ils et elles ont veillé à préserver du temps pour l'échange avec le jury, ont accueilli les questions avec intérêt et les ont exploitées pour préciser, enrichir et développer leurs propos. Tout en respectant leur statut de candidats et de candidates, ils et elles se sont projetés dans un véritable dialogue entre pairs. Cette posture a été particulièrement appréciée car elle présage d'une aptitude pour le travail en équipe qui se révélera indispensable pour faire face aux situations sensibles. En effet, la mission première de l'enseignant et de l'enseignante, celle « de faire partager aux élèves les valeurs de la République », ne saurait se mener seul. Au contraire, elle se construit dans le partage d'expérience constant et la recherche de solutions communes.

Dans la deuxième partie de l'épreuve, la gestion du temps est particulièrement délicate car elle ne se compose pas d'un minutage précis. C'est à la candidate ou au candidat d'utiliser les dix minutes de manière judicieuse. Pour commencer, il est inutile de relire ou de reformuler la situation. Il est peu pertinent d'annoncer un plan basé sur les questions qui figurent explicitement sous la situation. Il est préférable de s'engager dans l'analyse de la situation puis d'enchaîner avec les éléments de réponse. Certains candidats et certaines candidates n'ont pas réussi à répondre de manière synthétique, ont délayé leur discours, se sont répétés ou se sont perdus dans de grandes généralités, se privant ainsi d'un temps d'échange suffisant avec le jury.

La première question à laquelle il faut répondre, *Quels sont les valeurs et principes de la République qui sont en jeu dans cette situation ?*, invite les candidates et les candidats à mobiliser les textes officiels mais aussi à qualifier les faits de manière précise. Trop de candidates ou de candidats n'osent pas mettre les mots ; ils noient la situation dans des concepts très vagues et ne donnent pas l'impression d'avoir compris les enjeux ou la gravité des actes. Il faut être très explicite : des élèves qui imitent des cris de singes pendant l'étude d'un tableau sur l'esclavage dans l'Amérique coloniale commettent un acte raciste ; ceux qui remettent en cause la réalité de la Shoah tiennent des propos négationnistes. Il est utile de rappeler que ces agissements figurent dans le Code pénal et que ce point sera évoqué pendant la phase de dialogue avec l'élève et ses parents.

Signalons un autre élément préoccupant : certains candidats et certaines candidates se méprennent sur la notion de neutralité. Le code de la fonction publique astreint les agents de l'État à la *stricte neutralité religieuse, politique, philosophique et commerciale*. En revanche, l'agent doit défendre et promouvoir les valeurs de la République. Celles-ci, tout comme les faits historiques avérés, ne se débattent pas. L'école enseigne des savoirs vérifiés, validés scientifiquement et qui font consensus. Ainsi le jury a-t-il sanctionné une candidate qui, face à un élève remettant en cause les déportations pendant la Seconde Guerre mondiale, a dit qu'elle n'essaierait pas de convaincre l'élève qu'il a tort : « En tant qu'enseignante je dois rester neutre, ce n'est pas à moi de lui dire ce qui s'est vraiment passé ou pas ». La neutralité ou la liberté

pédagogique ne saurait être mobilisée comme stratégie d'évitement devant certains sujets sensibles. Pour exemple, un candidat a déclaré qu'il n'évoquerait pas en classe la question des personnes transgenres, refusant d'exposer ses élèves « à ça » (selon les propres termes du candidat).

Cerner la situation rapidement et efficacement exige un minimum de culture générale. Pour traiter le cas de l'élève qui dessine des croix gammées dans son cahier d'espagnol, par exemple, certains candidats et certaines candidates ont fait fausse route car ils n'ont pas identifié le symbole nazi et tout ce qu'il représente. Il est regrettable également que des candidats et des candidates ne fassent pas le lien avec le contexte dans lequel grandissent les élèves aujourd'hui : par les réseaux sociaux, ils sont exposés à une abondance de contenus qui viennent heurter les valeurs de l'École, et ils ne disposent ni du recul ni des connaissances pour traiter cette masse de désinformation. Il revient à l'enseignant ou à l'enseignante de redoubler de vigilance sur les discours qui peuvent mettre en péril le vivre-ensemble.

Le recours aux textes officiels est une bonne démarche, à condition qu'ils soient convoqués à bon escient et non artificiellement. En effet, certains candidats et certaines candidates ne sont pas capables d'expliquer les concepts qu'ils et elles énoncent, d'autres invoquent le dispositif pHARe de manière mécanique, sans en démontrer la pertinence. Afin d'éviter les contresens, les dispositifs ou les textes officiels doivent structurer le discours, servir la résolution de la situation en partant d'une analyse précise.

Au moment d'évoquer les pistes de solutions, il est important de dérouler un plan d'action en plusieurs phases : d'abord la réaction immédiate, généralement pendant le cours, puis l'implication des autres acteurs de la communauté éducative (ne pas oublier les parents d'élèves, trop souvent négligés), et enfin une étape visant à prévenir la situation pour traiter le problème à long terme. De nombreux candidats et candidates ont respecté cette progression et ont montré ainsi qu'ils et elles étaient capables de prendre en compte la réalité du terrain, et d'adopter une vision plus systémique.

Analyse des sujets de la session 2026

Nous développons ci-dessous deux mises en situation, un cas de mise en situation professionnelle d'enseignement et un cas de mise en situation en lien avec la vie scolaire.

Situation A

Dans le cadre d'une séquence en lien avec l'axe « Le passé dans le présent », vous proposez aux élèves un travail sur la mosquée de Cordoue. Vous recevez à la suite un message d'un parent d'élève vous demandant de ne pas faire de prosélytisme.

- Quels sont les valeurs et principes de la République qui sont en jeu dans cette situation ?
- Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de solutions envisagez-vous ?
- Comment les enseignements de langues vivantes contribuent-ils à la promotion des valeurs de la République ?

Pistes de réflexion

Analyse de la situation

La mosquée de Cordoue constitue une entrée culturelle privilégiée pour évoquer les différentes strates de peuplement de la Péninsule ibérique : c'est à l'origine un temple romain, qui devient une basilique au IV^e siècle avant d'être transformée en mosquée à partir du VIII^e siècle. Plus tard, lorsque les chrétiens s'emparent de la ville, ils y ajoutent une cathédrale, consacrée en 1236. Ce bâtiment a traversé les époques tout en conservant une fonction religieuse importante, que l'on ne peut éluder.

Dans le cas qui nous occupe, le parent d'élève conteste le contenu d'enseignement dispensé par le professeur ou la professeure, lui reprochant, à travers l'étude de ce monument, de faire la promotion d'une religion, sans doute de la religion musulmane.

Valeurs et principes en jeu

- Principe de laïcité et neutralité du fonctionnaire. Charte de la laïcité, article 11 : « Les personnels ont un devoir de stricte neutralité : ils ne doivent pas manifester leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leur fonction ».

- Principe de laïcité et liberté pédagogique de l'enseignant. Charte de la laïcité, article 12 : « Les enseignements sont laïques. Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique. »

Solutions envisagées

- Informer le chef ou la cheffe d'établissement.
- Communiquer avec l'équipe pédagogique, chercher à savoir si d'autres enseignants ou enseignantes de la classe ont reçu ce genre de messages.
- Recevoir le parent d'élève, avec le professeur principal ou la professeure principale ou un membre de la direction.
- Le chef ou la cheffe d'établissement informe l'équipe EAVR (Équipe Académique Valeurs de la République) par le biais de l'application « Faits établissement ».

Pendant l'entretien, on accueillera les inquiétudes de ce parent et on lui expliquera que ce contenu d'enseignement s'appuie sur les programmes et s'inscrit dans une démarche pédagogique cohérente. On dissipera tout malentendu en rappelant le devoir de neutralité religieuse de l'enseignant, qui étudie en classe les faits religieux dans une perspective anthropologique, et en aucune façon comme support de propagande.

Contribution des langues vivantes

L'enseignement des langues vivantes, au-delà de l'apprentissage de l'altérité souvent mis en avant dans cette partie de l'épreuve (et à juste titre), peut grandement contribuer à faire vivre la laïcité par l'enseignement des faits religieux.

Le domaine 5 du Socle Commun, *Les représentations du monde et de l'activité humaine*, invite les enseignants et enseignantes à dispenser des connaissances sur « les éléments clés de l'histoire des idées, des faits religieux et des convictions ».

Parmi les langues vivantes, l'espagnol permet d'aborder des faits religieux particulièrement variés : les trois grands monothéismes bien sûr, mais aussi les religions précolombiennes sous leurs formes anciennes ou syncrétiques actuelles. Le professeur ou la professeure d'espagnol doit profiter de cette richesse culturelle pour éloigner les élèves d'une vision trop essentialisante de la religion.

Situation B

L'établissement dans lequel vous exercez a promu, sous l'égide du Comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE) et du Conseil de la vie collégienne (CVC) ou du Conseil de la vie lycéenne (CVL), un affichage en faveur de l'égalité filles-garçons. Vous observez qu'un élève de votre classe déchire l'affiche se trouvant dans le couloir où vous circulez. D'autres élèves de la classe qui sont à ses côtés le félicitent.

- Quels sont les valeurs et principes de la République qui sont en jeu dans cette situation ?
- Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de solutions envisagez-vous ?

Pistes de réflexion

Analyse de la situation

En premier lieu, l'élève détériore un matériel de l'établissement. À ce titre, il ne respecte pas le règlement de l'École ni le règlement intérieur propre à son établissement. La dégradation du matériel porte atteinte aux enseignements. La nature du matériel dégradé oriente vers l'expression, de la part de l'élève, d'une opposition à l'égalité filles-garçons.

Depuis quelques années, la plupart des établissements ont nommé au sein de l'équipe éducative, une référente ou un référent égalité filles-garçons qui est chargé d'impulser et de coordonner des actions autour de cette grande cause nationale. Les campagnes d'affichage dans les parties communes du collège ou du lycée, souvent menées autour du 8 mars (Journée internationale des droits des femmes), représentent un moyen efficace de fédérer et de sensibiliser les élèves à cette question.

Les avancées sociales que nous connaissons actuellement en termes d'égalité sont heurtées par une vague masculiniste diffusée massivement sur les réseaux sociaux. C'est pour ces raisons que les agissements décrits dans la situation doivent être pris au sérieux.

Valeurs et principes en jeu

- L'égalité : le Code de l'éducation dispose que l'École contribue, à tous les niveaux, à favoriser la mixité et l'égalité entre les femmes et les hommes, notamment en matière d'orientation, ainsi qu'à la prévention des préjugés sexistes et des violences faites aux femmes (articles [L121-1](#) et [L312-17-1](#)).
- La fraternité : l'École donne à l'élève un espace pour se décentrer, elle lui apprend à se mettre à la place de l'autre et à reconsidérer ses opinions. Une campagne de sensibilisation validée par l'établissement fait progresser la pensée des élèves et donne du sens aux enseignements. Elle a nécessairement fait l'objet d'une réflexion collective et d'un travail en classe ; et dans le souci du vivre ensemble, les supports doivent être respectés, par égard pour leurs concepteurs.

Solutions envisagées

- Interpeller le groupe d'élèves et faire cesser les agissements. Leur indiquer qu'un rapport d'incident sera fait et qu'il y aura des conséquences. Ne pas se focaliser sur l'élève à l'origine de l'action ; ses camarades qui le félicitent doivent aussi faire l'objet d'un suivi.
- Avertir le ou la CPE et le ou la professeure principale en premier lieu, diffuser l'information ensuite à l'ensemble des personnels pour que tous les adultes se montrent particulièrement attentifs et empêchent le phénomène de s'étendre.
- Prendre part aux entretiens qui seront organisés par le ou la CPE ou la direction pour traiter l'incident. Lors de ces entretiens, les parents d'élèves seront convoqués également. Un rappel solennel à la loi sera nécessaire et des sanctions pourront être prises, en fonction de la capacité de chacune et de chacun à reconnaître les faits et leur gravité.
- Réfléchir en équipe sur les modalités de travail et les gestes professionnels qui favorisent l'apprentissage de la mixité et de l'égalité à l'école : le plan de classe ou les groupes de travail, qui mélangent filles et garçons, pour les amener à collaborer par exemple. Se mobiliser, entre collègues, sur des points de vigilance essentiels, comme le fait d'interroger de la même manière les filles et les garçons pendant le cours.
- S'impliquer dans des actions pédagogiques en faveur de l'égalité filles-garçons dans sa classe et dans son établissement. Se rapprocher du référent ou de la référente Égalité et/ou du référent ou de la référente EVARS ([EVARS Construire l'égalité entre les filles et les garçons tout au long du parcours scolaire et universitaire](#)). Faire intervenir des partenaires extérieurs agréés engagés sur cette question.
- Faire de l'égalité filles-garçons un axe prioritaire en vue d'obtenir la labellisation de l'établissement ([BO n°11 du 17/03/2022](#) / [label égalité filles-garçons](#)). La circulaire de rentrée 2025 intitulée *Tenir la promesse républicaine de l'école : élever le niveau général et donner les mêmes chances à tous*, parue au Bulletin Officiel n°27 du 03/07/2025 rappelle que la politique éducative nationale est garante de l'égalité de traitement et de la lutte résolue contre les déterminismes sociaux, territoriaux ou de genre. La mise en œuvre des programmes d'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité (EVAR pour l'école maternelle et élémentaire ou EVARS pour le collège et le lycée) est un enjeu pour l'ensemble de la communauté éducative et un levier pour inscrire cet enseignement dans les apprentissages.

Anthologie des sujets de leçon

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2026

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : Gema ROLDÁN, Lucía VALDERRAMA y Pedro VILLAFUERTES, *A flor de tierra*, 2025.

Document 2 : María de los Ángeles ROZALÉN ORTUÑO, letra de la canción «Justo».
© Universal Music Publishing Group, 2017.

Document 3 : Manuel RIVAS, «La lengua de las mariposas», *¿Qué me quieres, amor?*, 1995.

Document 4 : ENEKO, *Memoria histórica*, 16 de agosto de 2020, publicado en *Publico.es*.

Document 5 : Paco ROCA y Rodrigo TERRASA, *El abismo del olvido*, Astiberri Ediciones, 2023, p. 97.

L'axe/ Le thème de la séquence dans laquelle s'inscrit la séance est le suivant : Territoire et mémoire

La thématique est la suivante : La memoria histórica en España

Le projet de fin de séquence est le suivant :

En parejas, vais a realizar un episodio de podcast para la Webradio del instituto. El objetivo del programa es informar y hacer reflexionar sobre la memoria del franquismo y la cuestión de las fosas comunes.

A partir de los documentos trabajados en clase, vais a elaborar y grabar un podcast estructurado (introducción, desarrollo, conclusión) en el que presentaréis, explicaréis y analizaréis el tema. Se trata de presentar el tema de forma clara y contextualizada, explicar y reformular la información esencial, relacionar distintos elementos y proponer una reflexión dirigida a otros alumnos

La séquence s'adresse à une classe de : Terminale Générale LV2

I. EN ESPAÑOL, presentará y analizará el documento audiovisual (documento 1).

Entre los documentos complementarios propuestos, elegirá uno o dos de ellos, explicitando lo que motiva su decisión a partir de los elementos de contextualización mencionados a continuación.

II. EN FRANCAIS. En vous appuyant sur le document audiovisuel et le/s document/s choisi/s, vous présenterez les objectifs d'une séance de cours et vous exposerez des propositions de mise en œuvre.

Document 2 : María de los Ángeles ROZALÉN ORTUÑO, letra de la canción «Justo».

Calla, no remuevas la herida
Llora siempre en silencio
No levantes rencores que este pueblo es tan pequeño
Eran otros tiempos

5 Calla, no remuevas la herida
Llora siempre en silencio
No levantes rencores que este pueblo es tan pequeño
Eran otros tiempos.

10 Todos le llamaban Justo
Justo de nombre y acción
El mayor de cinco hermanos
Elegante, el más prudente de un pueblito de la Sierra del Segura
Sastre y leñador de profesión.

15 Se hablaba con la Ascensión, morenita, la de Amalio
De los pocos que leía
Estudiaba por las noches en los tres meses de invierno
Él cantaba por las calles, siempre alegre una canción
Al final del 38 son llamados a la guerra
La generación más joven

20 La quinta del biberón
Se subieron al camión como si fuera una fiesta
Pero él fue el único que no volvió
Y ahora yo logro oírte cantar
Se dibuja tu rostro en la armonía de este lugar

25 Y ahora yo logro oírte cantar
Si no curas la herida duele, supura, no guarda paz
Tras trece días sin noticias, la alegría de un segundo
Llega una carta de vuelta
Otra de su compañero

30 Fue una bala, nos leía el diario
Me quedé con su cuchara, la guerrera y el mechero
La madre ya nos baja gritando por la cuesta:
¡Canallas, me lo habéis matado!
Sin una flor

35 Sin un adiós
La única tumba, la de su corazón.
Pero ahora yo logro oírte cantar
Se dibuja tu rostro en la armonía de este lugar
Y ahora yo logro oírte cantar

40 Si no curas la herida duele, supura, no guarda paz
No guarda paz
No guarda paz
No guarda paz
No guarda paz

45 No guarda paz
No guarda paz
Quiéreme niña, quiéreme niña, quiéreme siempre
Quiéreme tanto, quiéreme tanto como te quiero
A cambio de esto yo te daré

50 La caña dulce, la dulce la caña y el buen café
La caña dulce, la dulce la caña y el buen café.

Document 3 : Manuel RIVAS, «La lengua de las mariposas», *¿Qué me quieres, amor?*, 1995.

Un guardia entreabrió la puerta y recorrió el gentío con la mirada. Luego abrió del todo e hizo un gesto con el brazo. De la boca oscura del edificio, escoltados por otros guardas, salieron los detenidos, iban atados de manos y pies, en silente cordada. De algunos no sabía el nombre, pero conocía todos aquellos rostros. El alcalde, el de los sindicatos, el bibliotecario del ateneo Resplandor Obrero, Charli, el vocalista de la orquesta Sol y Vida, el cantero a quien llamaban Hércules, padre de Dombodán... Y al cabo de la cordada, jorobado y feo como un sapo, el maestro.

Se escucharon algunas órdenes y gritos aislados que resonaron en la Alameda como petardos. Poco a poco, de la multitud fue saliendo un ruge-ruge que acabó imitando aquellos apodos.

«¡Traidores! ¡Criminales! ¡Rojos!»

«Grita tu también, Ramón, por lo que más quieras, ¡grita!». Mi madre llevaba agarrado del brazo a papá, como si lo sujetara con toda su fuerza para que no desfalleciera. «¡Que vean que gritas, Ramón, que vean que gritas!»

Y entonces oí como mi padre decía «¡Traidores» con un hilo de voz. Y luego, cada vez más fuerte, «¡Criminales! ¡Rojos!». Soltó del brazo a mi madre y se acercó más a la fila de los soldados, con la mirada enfurecida cara al maestro. «¡Asesino! ¡Anarquista! ¡Comeniños!»

Ahora mamá trataba de retenerlo y le tiró de la chaqueta discretamente. Pero él estaba fuera de sí. «¡Cabrón! ¡Hijo de mala madre!». Nunca le había escuchado llamar eso a nadie, ni siquiera al árbitro en el campo de fútbol. «Su madre no tiene la culpa, ¿eh, Moncho?, recuerda eso». Pero ahora se volvía cara a mí enloquecido y me empujaba con la mirada, los ojos llenos de lágrimas y sangre. «¡Grítale tu también, Monchiño, grítale tu también!»

Cuando los camiones arrancaron cargados de presos, yo fui uno de los niños que corrían detrás lanzando piedras. Buscaba con desesperación el rostro del maestro para llamarle traidor y criminal. Pero el convoi era ya una nube de polvo a lo lejos y yo, en el medio de la alameda, con los puños cerrados, sólo fui capaz de murmurar con rabia: «¡Sapo! ¡Tilonorrinc

Document 4 : ENEKO, *Memoria histórica*, 16 de agosto de 2020, publicado en *Publico.es*.



Document 5 : Paco ROCA y Rodrigo TERRASA, *El abismo del olvido*, 2023.



CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2026

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : «La historia de Cerdita», *making of* de la película *Cerdita* de Carlota Martínez-Pereda, 2022.

Document 2 : «Declaración Institucional contra la Discriminación Racial», Ministerio de Igualdad, 19/03/2024.

Document 3 : Tom C. AVENDAÑO, «Carlos Cuevas, actor español: “No entiendo que se tache de reivindicativo a quien se posiciona a favor de la vivienda o contra el racismo”», *El País Semanal*, 06/02/2026.

Document 4 : Paula LEITÓN, *XXL, del oro olímpico a la lucha contra la gordofobia*, 2025.

Document 5 : Fernando LLOR y Miguel PORTO, *Subnormal, una historia de acoso escolar*, 2020.

Le thème/l'axe est le suivant : Diversité et inclusion

La thématique est la suivante : ¿Aceptarse a sí mismo para aceptar a los demás?

Le projet de fin de séquence est le suivant : Con motivo del 1 de Marzo, Día Internacional de la Cero Discriminación, tienes que realizar una infografía que presentarás a tus compañeros para sensibilizarlos sobre una discriminación de tu elección.

La séquence s'adresse à une classe de : Première

I. EN ESPAÑOL, presentará y analizará el documento audiovisual (documento 1).

Entre los documentos complementarios propuestos, elegirá uno o dos de ellos, explicitando lo que motiva su decisión a partir de los elementos de contextualización mencionados a continuación.

II. EN FRANCAIS. En vous appuyant sur le document audiovisuel et le/s document/s choisi/s, vous présenterez les objectifs d'une séance de cours et vous exposerez des propositions de mise en œuvre.

Document 2 : «Declaración Institucional contra la Discriminación Racial», Ministerio de Igualdad, 19/03/2024.

«El Gobierno de España cree en una sociedad libre en la que las personas sean iguales en derechos, deberes y oportunidades. Y para lograrla se reafirma en su posición rotunda y activa contra el racismo, la xenofobia, el antigitanismo, la afrofobia, el antisemitismo, la islamofobia y cualquier forma de discriminación basada en el lugar de procedencia, o el color de la piel u otras características personales.

- 5 Estas manifestaciones son un mal que envenena nuestra convivencia y destruye nuestra capacidad de construir una sociedad mejor y más cohesionada. De ahí que en el contexto del Día Internacional para la Eliminación de la Discriminación Racial, conmemoración impulsada por Naciones Unidas desde 1966 en memoria de las 69 víctimas asesinadas por la policía en una acción pacífica en Sharpeville (Sudáfrica) contra el Apartheid, el Gobierno se reafirme en la lucha contra la discriminación racial o étnica, y contra
- 10 el racismo estructural, que incluye la identificación y la especial atención a las manifestaciones de discriminación interseccional, como líneas prioritarias tanto en su política interior como exterior. Este Gobierno, ha destacado por promover los valores de la igualdad, la tolerancia, el respeto y la convivencia en paz. [...]»

Document 3 : Tom C. AVENDAÑO, «Carlos Cuevas, actor español: "No entiendo que se tache de reivindicativo a quien se posiciona a favor de la vivienda o contra el racismo"», *El País Semanal*, 06/02/2026.

[...]

—¿Qué cosas le indignan?

— Atentar contra los derechos humanos. Que se tache de reivindicativo a alguien que protesta por el acceso a la vivienda, por el racismo, por las muertes en las rutas migratorias, por el genocidio palestino... No hay que ser muy reivindicativo para estar de acuerdo con eso. Con los derechos humanos no se negocia. Cuando ocurre, lo mínimo que puede pasar es que te indignes. ¿Acceso a la vivienda digna? Artículo 47 de la Constitución. No es que me lo invente yo con cuatro colegas.

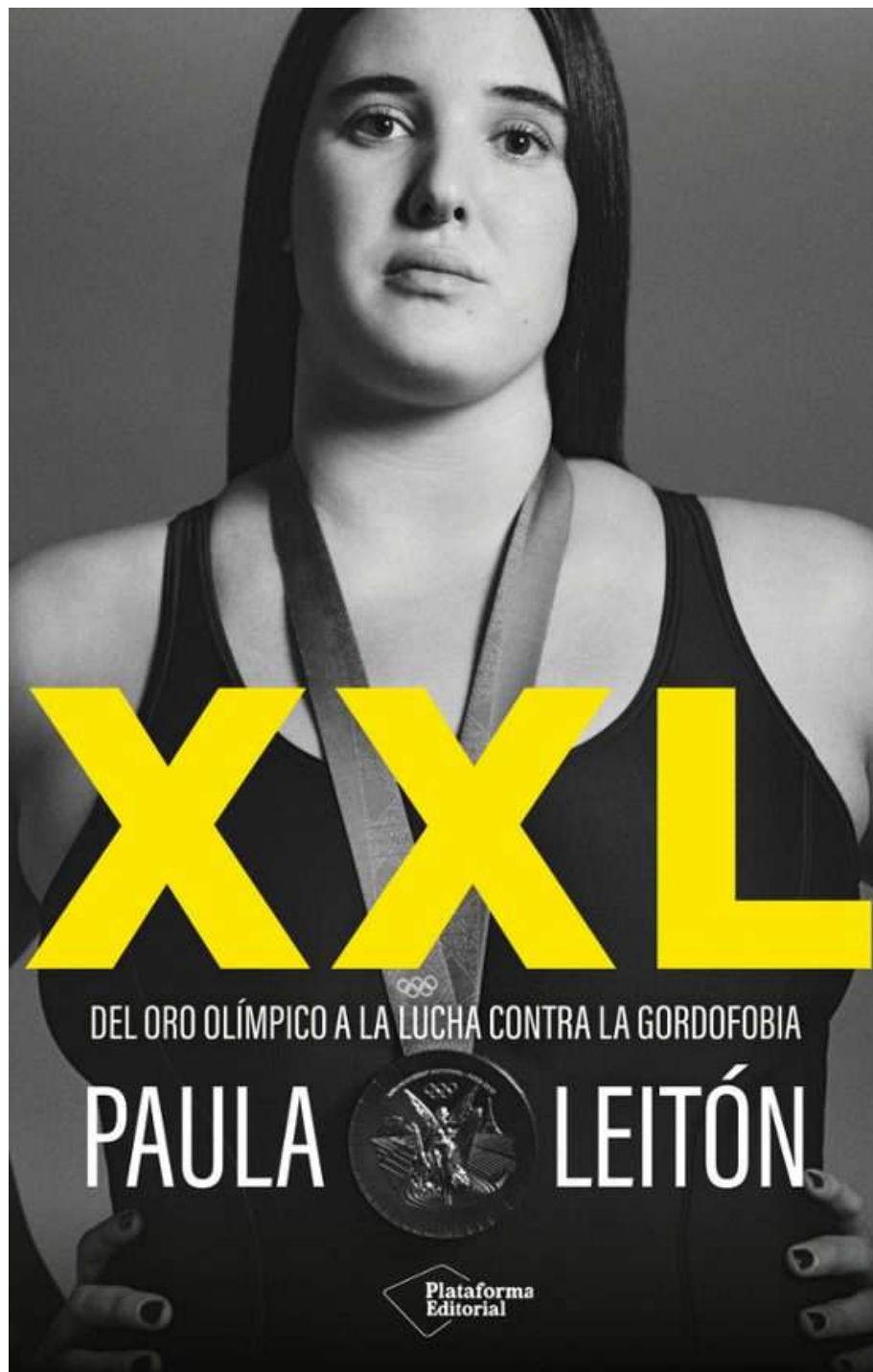
- 5

—¿Ser hombre, hetero y blanco le da más o menos credibilidad a sus opiniones políticas?

—Intento entender el mundo y cuál es mi privilegio. Que yo no sufra el racismo en mis carnes no significa que no empatice con que esto sucede en nuestra sociedad y que no crea que hay que intentar erradicarlo de raíz. La línea que nos une es la ideológica, no la identitaria. Nos une el mundo que queremos, no el mundo del que venimos. [...]

- 10

Document 4 : Paula LEITÓN, *XXL*, del oro olímpico a la lucha contra la gordofobia, 2025.





CAPEX EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2026

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : «Encabeza Claudia Sheinbaum entrega de los libros gratuitos “25 para el veinticinco”», *Punto de Referencia*, diciembre de 2025.

Document 2 : Mario VARGAS LLOSA, *Elogio de la lectura y la ficción*. Fragmento del Discurso Nobel, 7 de diciembre de 2010.

https://www.nobelprize.org/uploads/2018/06/vargas_llosa-lecture_sp-4.pdf

Document 3 : Antonio BERNI, *Juanito Laguna aprende a leer*, 1961, óleo y collage sobre tela, 200 x 300 cm, Museo de Bellas Artes de Buenos Aires.

Document 4 : Foto de ilustración del artículo «Biblioghetto y su estrategia para cambiar balas por libros en el paro nacional», *El Espectador*, 21 de mayo de 2021.

<https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/biblioghetto-y-su-estrategia-para-cambiar-balas-por-libros-en-el-paro-nacional-article/>

Document 5 : Jorge E. ROJAS, «Cambiando balas por libros», *El País*, 24 de octubre de 2018.

<https://www.elpais.com.co/opinion/columnistas/jorge-e-rojas/cambiando-balas-por-libros.html>

Le thème/l'axe est le suivant : Défis et Transitions

La thématique est la suivante : La democratización de la educación como vínculo de paz y progreso

Le projet de fin de séquence est le suivant :

Como el *Biblioghetto*, existen otras iniciativas de bibliotecas itinerantes en Latinoamérica, entre ellas el *Biblioburro* en Colombia, la *Biblioneta* en Argentina o los *bibliobuses* en México.

Vas a redactar el texto de una pancarta para una exposición en el CDI sobre estas iniciativas.

A partir del trabajo realizado en clase y de estos ejemplos, presentarás estos proyectos explicando en qué consisten, a quién van dirigidos y por qué son importantes para el acceso a la educación y a la cultura.

La séquence s'adresse à une classe de : Seconde

I. EN ESPAÑOL, presentará y analizará el documento audiovisual (documento 1).

Entre los documentos complementarios propuestos, elegirá uno o dos de ellos, explicitando lo que motiva su decisión a partir de los elementos de contextualización mencionados a continuación.

II. EN FRANCAIS. En vous appuyant sur le document audiovisuel et le/s document/s choisi/s, vous présenterez les objectifs d'une séance de cours et vous exposerez des propositions de mise en œuvre.

Document 2 : Mario VARGAS LLOSA, *Elogio de la lectura y la ficción*. Fragmento del Discurso Nobel, 7 de diciembre de 2010.

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

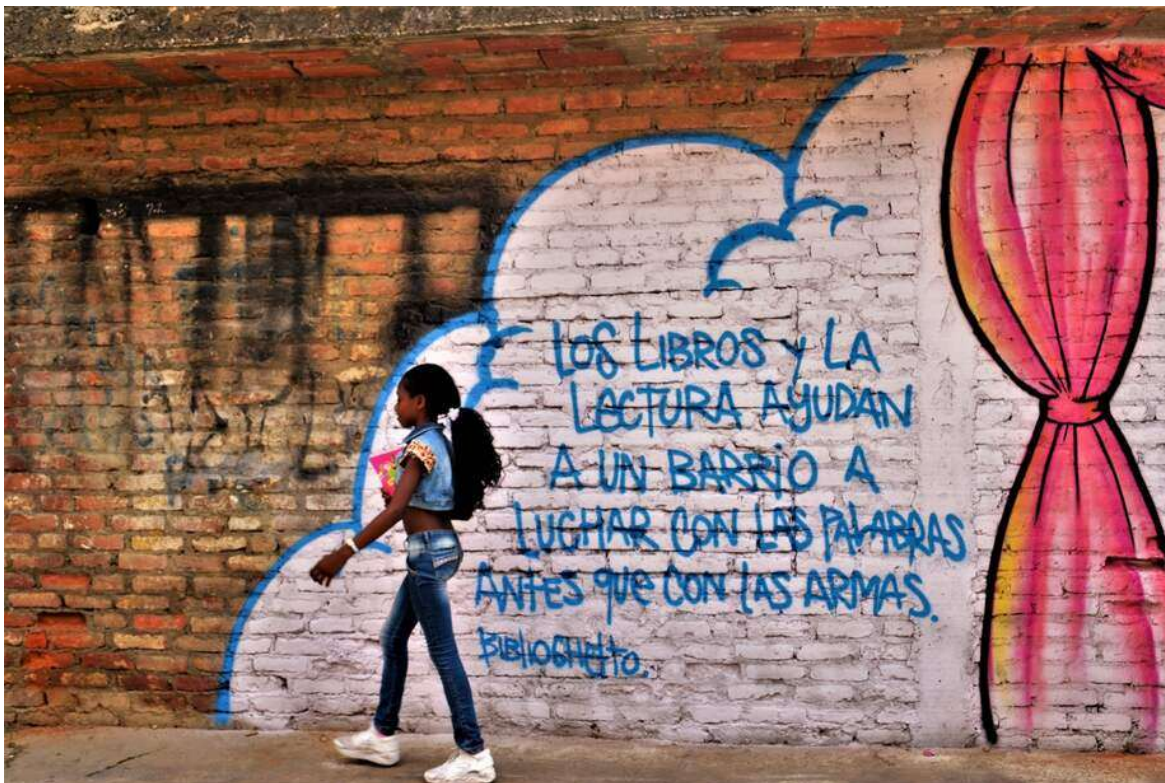
Algunas veces me pregunté si en países como el mío, con escasos lectores y tantos pobres, analfabetos e injusticias, donde la cultura era privilegio de tan pocos, escribir no era un lujo solipsista. [...]

Seríamos peores de lo que somos sin los buenos libros que leímos, más conformistas, menos inquietos e insumisos y el espíritu crítico, motor del progreso, ni siquiera existiría. Igual que escribir, leer es protestar contra las insuficiencias de la vida.

Document 3 : Antonio BERNI, *Juanito Laguna aprende a leer*, 1961, óleo y collage sobre tela, 200 x 300 cm, Museo de Bellas Artes de Buenos Aires.



Document 4 : Foto de ilustración del artículo «Biblioghetto y su estrategia para cambiar balas por libros en el paro nacional», *El Espectador*, 21 de mayo de 2021.



Document 5 : Jorge E. ROJAS, «Cambiando balas por libros», *El País*, 24 de octubre de 2018.

Cambiando balas por libros

Ametrallar las letras. Gustavo Gutiérrez lo escribe así en «Cambiando balas por libros», obra de su autoría que presentó el domingo pasado en la Feria Internacional del Libro de Cali. Un relato de violenta naturaleza que cuenta por capítulos la historia de su lugar en el mundo: Biblioghetto, el club de lectura caminante que 13 años atrás puso a andar en las esquinas de Petecuy, en las ollas, en los rotos del barrio donde no entraba la Policía, en sus callejones, y sobre la cima de una escombrera que llegó a tener 30 metros de alto, que era hasta donde trepaban los niños con tal de escuchar la vida fantástica que él les leía en voz alta, y que ellos empezaban a creer posible en algún otro lugar después del río.

Año 2005: el cielo se rompe sobre el Valle y el Cauca se desborda. El jarillón construido para contener los arrebatos del agua en las curvas donde lame la periferia oriental de la ciudad, sostiene una invasión de 700 familias que colindan con Petecuy, por lo que muchos de sus niños terminan refugiados en la caseta comunal. Allí los encuentra Gustavo escurriendo de miedo, solos de todas las formas posibles en ese rincón de Cali: «Pensé en Petecuy como un barrio donde el Estado solo llegaba en forma de factura de servicios públicos...», dispara el escritor.

Ese es el principio. Primero fue la manera de sacar a esos enanos de la desolación: entonces con un grupo de amigos que lo acompañaron en zancos y vestidos de payasos, pasó seis días con los niños. A cambio de maquillaje o un traje escandaloso para animarlos, él les llevó un libro. Uno. Se los leyó cada día y cada día lo escucharon como si fuera la primera vez, renacidos en la dicha que el ejercicio de la imaginación les renovaba página tras página.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2026

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : Kike MAÍLLO, *Cuánto. Más allá del dinero*, 2017. (Extrait du court métrage publicitaire, de 4'17" à 7'17" : <https://www.youtube.com/watch?v=56jYpd8MN6U>)

Document 2 : Rosa MONTERO, *Animales difíciles*, 2025.

Document 3 : Diego AGRIMBAU, Gabriel IPPÓLITI, *Planeta extra*, 2010.

Document 4 : Eduardo MENDOZA, *Sin noticias de Gurb*, 1991.

Document 5 : Portada de *Animales difíciles* de Rosa Montero, 2025.

Le thème/l'axe/ est le suivant : Innovations scientifiques et responsabilité

La thématique est la suivante : Technologie et humanité : entre progrès et aliénation

Le projet de fin de séquence est le suivant :

En el marco de un proyecto Erasmus+ sobre el impacto de la tecnología en la sociedad, vas a redactar un texto para compartir tu punto de vista con alumnos de otros países.

Analizarás la relación entre tecnología y humanidad apoyándote en los documentos trabajados en clase y expresarás una reflexión personal argumentada.

La séquence s'adresse à une classe de : Terminale

I. EN ESPAÑOL, presentará y analizará el documento audiovisual (documento 1).

Entre los documentos complementarios propuestos, elegirá uno o dos de ellos, explicitando lo que motiva su decisión a partir de los elementos de contextualización mencionados a continuación.

II. EN FRANCAIS. En vous appuyant sur le document audiovisuel et le/s document/s choisi/s, vous présenterez les objectifs d'une séance de cours et vous exposerez des propositions de mise en œuvre.

Document 2 : Rosa MONTERO, *Animales difíciles*, 2025.

Un joven delincuente se prepara para realizar su primera misión para un criminal poderoso llamado Máster.

1

Madrid, 22 de enero de 2111

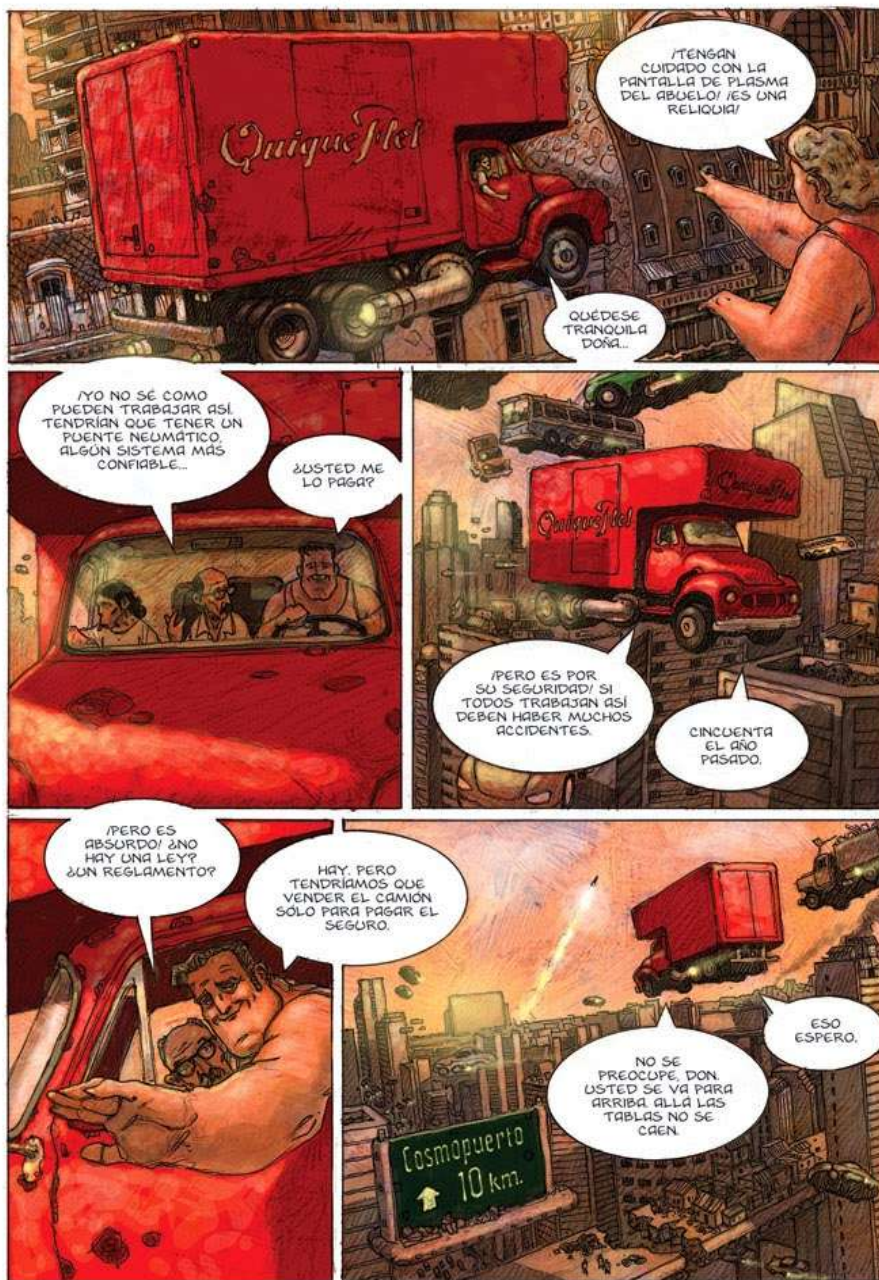
[...]

Abrió la mochila con dedos torpes y sacó la capa de invisibilidad. Otra prueba del poderío de Máster. Le temblaban tanto las manos que le costó bastante desplegar la prenda, que estaba ingeniosamente doblada sobre sí misma hasta formar una especie de pequeño ladrillo. Abierta, era como un chubasquero de plástico transparente, solo que tenía guantes y la capucha cubría también la cara. Es
5 decir, era como un saco en el que había que meter la cabeza. Eso hizo con cierto recelo, porque la idea le agobiaba. Pero allí dentro se respiraba bien. Así que terminó de ponerse la prenda y...
DESAPARECIÓ. ¿Cómo era posible? Se buscaba las manos y no estaban, los brazos, las piernas, el cuerpo. Miraba hacia abajo y solo veía el aire, la acera. Bueno, si se movía un poco, a ratos veía sus
10 pies, calzados con trotonas. ¿Cuánto podía costar esa maravilla? Tecnología carísima que solo usaban los ejércitos. [...] Así sí que se podía delinquir con seguridad. El mundo, se dijo una vez más, era un lugar de mierda. No ganaba el más valiente ni el que se esforzaba más, sino el que tenía más dinero y más medios. Pero él conseguiría ambas cosas, desde luego. Él iba a llegar a lo más alto. Espera, mundo, que voy. Espera, Máster. Se sintió tan poderoso que hasta dejó de temblar.

Document 3 : Diego AGRIMBAU, Gabriel IPPÓLITI, *Planeta extra*, 2010.

Sinopsis

«La Tierra se ha vuelto un lugar difícil. Los males que antes sólo aquejaban al Tercer Mundo se han extendido a cada rincón del Tercer Planeta. Cada día, miles de emigrantes inician un largo viaje hasta una lejana Luna de Júpiter, conocida como Luna Europa, el nuevo hogar que ha encontrado la humanidad en el espacio. Quique Tetamanti quiere quedarse a pelearla en la Tierra, junto a su familia. Pero su hija Brenda tiene sus propios planes, lejos de la casa, lejos de su padre, lejos de todo. Quique tiene poco tiempo para convencerla de quedarse, de lo contrario, la perderá para siempre.»



Document 4 : Eduardo MENDOZA, *Sin noticias de Gurb*, 1991.

Un extraterrestre llega a Barcelona y comienza la búsqueda de su compañero Gurb.

DÍA 10

07.00 Decido salir en busca de Gurb.

5 Antes de salir oculto la nave para evitar reconocimiento e inspección de la misma por parte de la fauna autóctona. [...]

07.30 Decido adoptar la apariencia de ente humano individualizado. Consultado Catálogo, elijo el conde-duque de Olivares.

[...]

10 08.00 Me naturalizo en lugar denominado Diagonal-Paseo de Gracia. Soy arrollado por autobús número 17 Barceloneta-Vall d'Hebrón. Debo recuperar la cabeza, que ha salido rodando de resultados de la colisión. Operación dificultosa por la afluencia de vehículos.

08.01 Arrollado por un Opel Corsa.

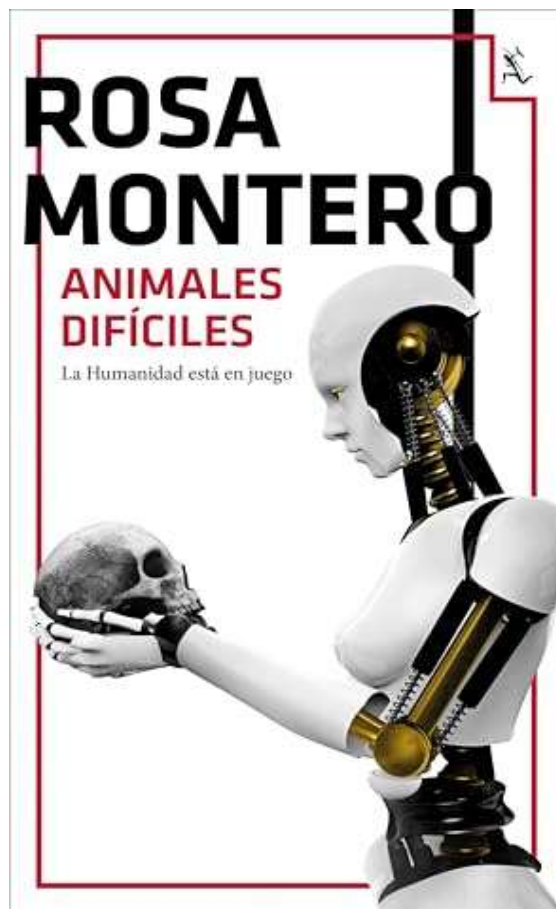
08.02 Arrollado por una furgoneta de reparto.

08.03 Arrollado por un taxi.

15 08.04 Recupero la cabeza y la lavo en una fuente pública situada a pocos metros del lugar de la colisión. Aprovecho la oportunidad para analizar la composición del agua de la zona: hidrógeno, oxígeno y caca.

20 08.15 Debido a la alta densidad de entes individualizados, tal vez resulte algo difícil localizar a Gurb a simple vista, pero me resisto a establecer contacto sensorial, porque ignoro las consecuencias que ello podría tener para el equilibrio ecológico de la zona y, en consecuencia, para sus habitantes. [...]

Document 5 : Portada de *Animales difíciles* de Rosa Montero, 2025.



CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2026

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : Pedro ALMODÓVAR, *Dolor y gloria*, 2019. (Extrait du début du film de 1'45" à 4'42").

Document 2 : Borja HERMOSO, «Lita Cabellut: el arte de deconstruir el arte», *El País*, 22/01/2022.

Document 3 : Pedro ALMODÓVAR, *El último sueño*, 2023.

Document 4 : Rosario DE VELASCO, *Lavanderas*, 1934, óleo sobre lienzo, 209 x 197 cm, colección privada. (Crédito fotográfico: Jonas Bel / © Rosario de Velasco, VEGAP, Madrid, 2024, <https://www.museothyssen.org/rosario-velasco>).

Document 5 : Piedad BONNETT, *El prestigio de la belleza*, 2011.

Le thème/l'axe est le suivant : Fictions et réalités

La thématique est la suivante : L'influence de l'enfance dans la création artistique.

Le projet de fin de séquence est le suivant :

Tienes que redactar un texto para el catálogo de una exposición dedicada a artistas contemporáneos que se celebra en tu ciudad.

En este texto, explicas cómo la infancia puede influir en la creación artística, apoyándote en los documentos del dossier y expresando tu punto de vista.

La séquence s'adresse à une classe de : Première Générale.

I. EN ESPAÑOL, presentará y analizará el documento audiovisual (documento 1).

Entre los documentos complementarios propuestos, elegirá uno o dos de ellos, explicitando lo que motiva su decisión a partir de los elementos de contextualización mencionados a continuación.

II. EN FRANCAIS. En vous appuyant sur le document audiovisuel et le/s document/s choisi/s, vous présenterez les objectifs d'une séance de cours et vous exposerez des propositions de mise en œuvre.

Document 2 : Borja HERMOSO, «Lita Cabellut: el arte de deconstruir el arte», *El País*, 22/01/2022.

Española, holandesa, universal y gitana, esta pintora, escultora e ilustradora odia los límites. Un día decidió «deconstruir» la obra que acababa de crear y ahí arrancó una nueva vida. Hoy se la disputan galeristas y coleccionistas internacionales. [...]

5 Nació en Los Monegros, en el seno de una familia gitana. Sus padres emigraron a Barcelona cuando ella era un bebé. Su madre la abandonó a los 3 años y fue criada hasta los 10 por su abuela. La niña pasó aquellos años correteando entre las putas y los travestis del Barrio Chino, haciéndoles recados y ganándose unas perrillas entre el paisaje de jeringuillas y condones usados trasero a la Rambla. Murió la abuela y ella fue internada en un orfanato hasta que, a los 13 años, fue adoptada por un matrimonio pudiente de El Masnou. Un día viajaron a Madrid y la llevaron al Prado. La cría, tras haberse maravillado
10 ante los cuadros de Goya y ante *Las tres Gracias* de Rubens, le dijo a Paquita, su nueva madre: «Yo quiero hacer esto, pintar». «Pues te pondré un profesor particular», contestó Paquita. Dicho y hecho: Cabellut se inició con el profesor y pintor fauvista Miquel Villà.

Document 3 : Pedro ALMODÓVAR, *El último sueño*, 2023.

Las madres pisan siempre sobre seguro. «La gente piensa que los hijos son cosa de un día. Pero se tarda mucho. Mucho», decía Lorca. Las madres tampoco son cosa de un día. Y no necesitan hacer nada especial para ser esenciales, importantes, inolvidables, didácticas.

5 Yo aprendí mucho de mi madre, sin que ella ni yo nos diéramos cuenta. Aprendí algo esencial para mi trabajo, la diferencia entre ficción y realidad, y cómo la realidad necesita ser completada con la ficción para hacer la vida más fácil.

Recuerdo a mi madre en todos los momentos de su vida. La parte más épica, tal vez, fue aquella que transcurrió en un pueblo de Badajoz, Orellana la Vieja, puente entre los dos grandes universos en los que viví antes de ser engullido por Madrid: La Mancha y Extremadura.

10 Aunque a mis hermanas no les guste que lo recuerde, en estos primeros pasos extremeños, la situación económica familiar era precaria. Mi madre fue siempre muy creativa, la persona con más iniciativa que he conocido. En La Mancha se dice: «Es capaz de sacar leche de una alcuza».

Document 4 : Rosario DE VELASCO, *Lavanderas*, 1934, óleo sobre lienzo, 209 x 197 cm, colección privada.



Document 5 : Piedad BONNETT, *El prestigio de la belleza*, 2011.

Mi madre se asustó al verme. Yo era la primogénita y ella había estado esperando un niño rosado, de ojos almibarados como los suyos y una cabeza perfecta, redonda y calva. (La cabeza fue siempre fundamental en su juicio sobre la mayor o menor perfección del prójimo: la proporción, la forma y el vigor capilar eran definitivos.)

5 Lo que expulsó, en cambio, después de veinticuatro amargas horas de dolores y pujos, fue un ser repulsivo, de cabeza oblonga, que venía envuelto, casi como presagio atroz, en una sustancia llamada meconio, que no es otra cosa —según definición del diccionario— que un excremento negruzco formado por mocos, bilis y restos epiteliales.

10 Mi madre me dio unos días de plazo para desamoratarme, desarrugarme, y entonces sí devolver mi verdadero ser, acorde a su noción de belleza. Imposible que la genética le hubiera jugado esa broma tan cruel, ignorando las pestañas cerradas, la barbilla perfecta y la piel lechosa de ella misma y de mis innumerables tías y primas. Tendría paciencia, pensó, mientras se recuperaba de los maltratos de la naturaleza, que había hecho que yo desgarrara su vagina, causándole una hemorragia que obligó a mi abuela y a un par de asistentes a lavar sábanas y trapos durante casi dos semanas.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2026

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : Luis Fernando GALLARDO LEÓN, *Tenochtitlan: Ciudad viva – La tierra y el agua*, Canal Once, 2025. <https://canalonce.mx/>

Document 2 : Diego RIVERA, *La Gran Tenochtitlan*, mural, Palacio Nacional de México, 1945.

Document 3 : Octavio PAZ, *Posdata*, México D.F., Siglo Veintiuno Editores, 1970.

Document 4 : Historia Universal PND, infografía *Las chinampas*, 2025.

Document 5 : Federico NAVARRETE, «¿Por qué sólo 700 años si las ciudades del Valle de México tienen 2500?», [eluniversal.com](https://www.eluniversal.com), 16/03/2025.
<https://www.eluniversal.com.mx/cultura/confabulario/por-que-solo-700-anos-si-las-ciudades-del-valle-de-mexico-tienen-2500/>

Le thème/l'axe est le suivant : Rencontres avec d'autres cultures

La thématique est la suivante : Ciudad antigua, mirada contemporánea.

Le projet de fin de séquence est le suivant :

Tu instituto realiza un proyecto sobre las civilizaciones precolombinas. Vas a redactar un texto para ayudar a otros alumnos a comprender cómo era la ciudad de Tenochtitlan.

A partir de los documentos estudiados en la secuencia, presentarás sus características principales (organización, vida cotidiana, relación con la naturaleza) y explicarás qué nos permite entender hoy en día sobre la historia y la cultura de México.

La séquence s'adresse à une classe de : 3^e LVB

I. EN ESPAÑOL, presentará y analizará el documento audiovisual (documento 1).

Entre los documentos complementarios propuestos, elegirá uno o dos de ellos, explicitando lo que motiva su decisión a partir de los elementos de contextualización mencionados a continuación.

II. EN FRANCAIS. En vous appuyant sur le document audiovisuel et le/s document/s choisi/s, vous présenterez les objectifs d'une séance de cours et vous exposerez des propositions de mise en œuvre.

Document 2 : Diego RIVERA, *La Gran Tenochtitlan*, mural, Palacio Nacional de México, 1945.



Document 3 : Octavio PAZ, *Posdata*, México D.F., Siglo Veintiuno Editores, 1970.

Si México es una pirámide trunca, el Valle de Anáhuac es la plataforma de esa pirámide. En el centro del valle está la ciudad de México, la antigua México-Tenochtitlan, sede del poder azteca y hoy capital de la República de México. Hay un hecho que posee una significación particular y en el cual, que yo sepa, nadie ha reparado: la capital ha dado su nombre al país. Es algo extraño. En casi todo el mundo –las excepciones se cuentan con los dedos– el nombre de la capital es distinto al de la nación. La razón, me parece, es la siguiente: hay una regla universal, aunque no formulada, que exige distinguir cuidadosamente entre la realidad particular de una ciudad y la realidad plural y más vasta de una nación. La distinción se vuelve imperativa si, como ocurre con frecuencia, la capital es una vieja metrópoli con una historia propia y, sobre todo, si esa historia ha sido de dominación de las otras ciudades y provincias: Roma/Italia, París/Francia, Tokio/Japón, Teherán/Irán, Londres/Inglaterra... Ni siquiera los centralistas castellanos se atrevieron a violar la regla: Madrid/España.



Document 5 : Federico NAVARRETE, «¿Por qué sólo 700 años si las ciudades del Valle de México tienen 2500?», eluniversal.com, 16/03/2025.

Por otro lado, la vida de Teotihuacan, como la de México-Tenochtitlan y también la nuestra, dependía del complejo y dinámico ecosistema de los lagos del Valle de México que entonces era una cuenca sin desagüe natural. El agua, salada en el norte y en los lagos más bajos, y dulce en el sur, en los más altos, generaba una abundancia prodigiosa: las riberas y los lagos someros podían ser regados con canales y chinampas permitiendo plantar hasta dos cosechas por año. También se podían cazar y pescar los miles de especies de aves, insectos, peces y reptiles que vivían en los pantanos y humedales. El agua permitía usar canoas que podían cargar muchas más mercancías –leños, rocas y alimentos– que los hombros de los tamemes, los únicos cargadores de Mesoamérica, donde no había animales de carga. Esta plenitud de recursos permitió un excepcional crecimiento urbano. El complejo sistema de los lagos era la base de la vida de todas las ciudades y también su mayor amenaza.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2026

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : Documental «Tape: Rosalía», *Arte.tv Cultura*, 7 de noviembre de 2025.
<https://www.youtube.com/watch?v=Z-yvRXOttbk>

Document 2 : «Fernanda y Bernarda de Utrera cantando», imagen sacada del documental *El Ángel*, dirigido por Ricardo Pachón, R.T.V.E, 1992.

Document 3 : «El Flamenco», Ministerio de la Cultura, Gobierno de España.
<https://www.cultura.gob.es/cultura/areas/patrimonio/mc/patrimonio-inmaterial/elementos-declarados/nacionales-comunidad-autonoma/andalucia/flamenco.html>

Document 4 : Portada del disco *Verdadero Flamenco* de Lucas de Écija, Discográficas Reunidas de España, 1973.

Document 5 : Federico GARCIA LORCA, «La guitarra», *Poema del cante jondo*, 1931.

Le thème/l'axe est le suivant : Identités et échanges

La thématique est la suivante : El Flamenco, entre tradición e innovación

Le projet de fin de séquence est le suivant :

Para la webradio del instituto, vas a realizar una breve crónica para presentar a Rosalía y explicar cómo su música se inspira en el flamenco y lo transforma.

La séquence s'adresse à une classe de : Première

I. EN ESPAÑOL, presentará y analizará el documento audiovisual (documento 1).

Entre los documentos complementarios propuestos, elegirá uno o dos de ellos, explicitando lo que motiva su decisión a partir de los elementos de contextualización mencionados a continuación.

II. EN FRANCAIS. En vous appuyant sur le document audiovisuel et le/s document/s choisi/s, vous présenterez les objectifs d'une séance de cours et vous exposerez des propositions de mise en œuvre.

Document 2 : «Fernanda y Bernarda de Utrera cantando», imagen sacada del documental *El Ángel*, dirigido por Ricardo Pachón, R.T.V.E, 1992.



Document 3 : «El Flamenco», Ministerio de la Cultura, Gobierno de España.

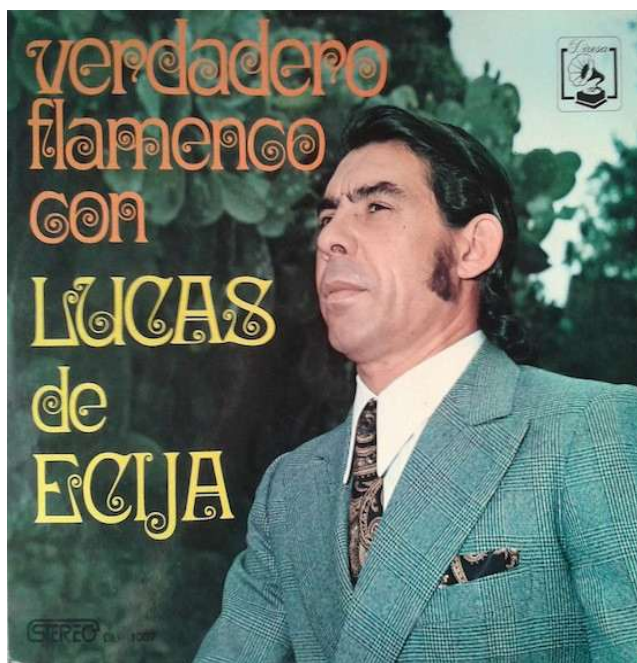
El flamenco es una expresión artística resultante de la fusión de la música vocal, el arte de la danza y el acompañamiento musical, denominados respectivamente cante, baile y toque. Se encuadra en el triángulo geográfico que forman las minas de la Unión de Murcia, las dehesas y hogares de Extremadura o los campos, marismas y ciudades de toda Andalucía, considerada la cuna de este arte.

5 Aunque se han publicado numerosos estudios y teorías sobre su origen, éste sigue siendo incierto. Lo que sí conocemos es que responde al mestizaje presente en el sur de la península ibérica a lo largo de los siglos, donde la música árabe-andaluza convivía con el sistema musical judío y las canciones populares mozárabes, y a lo que se unen las propias del pueblo gitano. Su popularidad crecería desde el siglo XVIII hasta llegar a ser una de las manifestaciones culturales españolas más conocida por todo el mundo.

10 La unión del cante como expresión vocal de gran personalidad, del baile como técnica compleja de expresión corporal con el uso de manos, pies y rostro y del toque como armonía melódica en forma de guitarras, castañuelas o cajas, hacen del flamenco una manifestación cultural única y múltiple, mostrado por los más de 50 palos o estilos que se le asocian. El flamenco es sentimiento, identidad e industria. Se expresa tanto de modo privado como público, asociado a ceremonias, espectáculos o simple pasatiempo.

15 Su comunidad, cada vez más numerosa, ha perpetuado su transmisión gracias a las peñas flamencas e incluso vínculos familiares y dinastías de artistas, que han transmitido la potencia creadora y la raíz folclórica del flamenco como base de sus vidas, dedicada al arte y a las costumbres que se derivan de él.

Document 4 : Portada del disco *Verdadero Flamenco* de Lucas de Écija, Discográficas Reunidas de España, 1973.



Document 5 : Federico GARCÍA LORCA, «La guitarra», *Poema del cante jondo*, 1931.

La guitarra

- Empieza el llanto
de la guitarra.
Se rompen las copas
de la madrugada.
- 5 Empieza el llanto
de la guitarra.
Es inútil callarla.
Es imposible
callarla.
- 10 Lloro monótona
como llora el agua,
como llora el viento
sobre la nevada.
Es imposible
callarla.
- 15 Lloro por cosas
lejanas.
Arena del Sur caliente
que pide camelias blancas.
- 20 Lloro flecha sin blanco,
la tarde sin mañana,
y el primer pájaro muerto
sobre la rama.
¡Oh guitarra!
- 25 Corazón malherido
por cinco espadas.

CAPES EXTERNE & CAFEP D'ESPAGNOL

Session 2026

ÉPREUVE DE LEÇON

Le dossier suivant est composé de cinq documents :

Document 1 : « "Anatomía de un instante", del papel a la pantalla a través de sus protagonistas », *El País*, 16/11/2025. <https://elpais.com/television/series/anatomia-de-un-instante/>

Document 2 : « ¿Qué sabe la gente joven sobre Antonio Tejero?: esto es lo que conocen sobre el golpe del 23F », *www.laSexta.com*, Madrid, 23/10/2025.

Document 3 : Francisco IBÁÑEZ TALAVERA, portada creada para la revista *Mortadelo*, Ediciones B, n° 49, 1988.

Document 4 : « Camiseta hombre clásica premium: ¡Quieto Todo El Mundo! – 23-F », *www.latostadora.com* [consulta: 39/03/2026].

Document 5 : Infografía « El golpe que hizo peligrar la democracia en España », *diarioabierto.es / Statista*, 23/02/2021.

Le thème/l'axe est le suivant : Fictions et réalités

La thématique est la suivante : La ficción ante la realidad, la ficción en la realidad

Le projet de fin de séquence est le suivant :

Prepara y graba una breve cápsula de vídeo para la clase, en la que recomiendas una obra (serie, artículo, cómic...) que permite comprender un acontecimiento histórico como el 23F. Explica cómo la ficción puede ayudar a entender la realidad y expresa tu punto de vista, apoyándote en los documentos del dossier.

La séquence s'adresse à une classe de : Terminale

I. EN ESPAÑOL, presentará y analizará el documento audiovisual (documento 1).

Entre los documentos complementarios propuestos, elegirá uno o dos de ellos, explicitando lo que motiva su decisión a partir de los elementos de contextualización mencionados a continuación.

II. EN FRANCAIS. En vous appuyant sur le document audiovisuel et le/s document/s choisi/s, vous présenterez les objectifs d'une séance de cours et vous exposerez des propositions de mise en œuvre.

Document 2 : «¿Qué sabe la gente joven sobre Antonio Tejero?: esto es lo que conocen sobre el golpe del 23F», www.laSexta.com, Madrid, 23/10/2025.

El equipo de laSexta ha querido salir a la calle para descubrir qué es lo que sabe la gente joven sobre Antonio Tejero. ¿Saben quién es? ¿Recuerdan lo de «Quieto todo el mundo»? ¿Qué pasó el 23F? Son algunas de las preguntas que hemos querido hacerles.

5 «La verdad es que me has pillado» o «no, ni idea», son algunas respuestas que han dado algunos de los jóvenes que han sido preguntados por quién es.

Para algunos, el nombre les suena al de un actor o pintor. «Me suena de la tele», señala uno de ellos. Más o menos, lo cierto es que salió en la tele, y no pintaba un futuro muy bueno.

Al ver que de esta forma no sabían responder, se les ha preguntado por la frase de «quieto todo el mundo». Sin embargo, esto tampoco les ayudaba a saber quién es. «Ni lo conozco», confiesan.

10 Por último, al enseñarles un vídeo han terminado recordando un poco sobre lo que ocurrió. Aunque ha costado un poco, logran vincularlo con el intento de golpe de Estado, un hito histórico que marcó a la sociedad española de 1981, por eso hemos querido saber la opinión de los jóvenes.

15 Al ser preguntados sobre si creen que debería haber salido adelante, dudan en la respuesta. «Sí y no. Dependiendo de la época. Si hubiese salido, habría salido una cosa; pero al no salir, ha salido otra», indica uno de ellos. Otra, piensa que en ese momento sí estuvo bien que «fracasase».

Afortunadamente, también hay otros que lo tienen claro. «Sería regresar a una época de estancamiento en España», asegura uno de ellos [...]

Document 3 : Francisco IBÁÑEZ TALAVERA, portada creada para la revista *Mortadelo*, Ediciones B, nº 49, 1988.



Document 4 : «Camiseta hombre clásica premium: ¡Quieto Todo El Mundo! – 23-F»



