



**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 BAC+3

Section : langues vivantes étrangères : espagnol

Rapport de jury présenté par :

Arnaud Hérard

Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

Président du jury

Table des matières

Avant-propos	3
Bilan statistique de la session	4
1. Participation à la session	4
2. Résultats des épreuves d'admissibilité.....	5
3. Résultats des épreuves d'admission	5
4. Résultats du recrutement	6
Compétences transversales attendues	7
1. Mobiliser ses connaissances pour analyser efficacement les sujets	7
2. Maîtriser les exigences de l'expression écrite et orale	8
3. Construire un raisonnement rigoureux	9
Rapport de la première épreuve d'admissibilité (composition).....	11
1. Modalités et attendus de l'épreuve.....	11
2. Remarques communes aux deux exercices	11
3. Exercice A : Littérature	13
4. Exercice B : Civilisation	20
Rapport de la seconde épreuve d'admissibilité (traduction et analyse de faits de langue).....	30
1. Modalités et attendus de l'épreuve.....	30
2. Remarques communes aux trois exercices	30
3. Repères méthodologiques et bibliographiques pour la traduction.....	31
4. Exercice de thème	34
5. Exercice de version.....	42
6. Exercice d'analyse critique de faits de langue.....	49
Rapport de la première épreuve d'admission (leçon)	61
1. Modalités et attendus de l'épreuve.....	61
2. Principes généraux et transversaux de l'épreuve.....	61
3. Première sous-épreuve : analyse du document audiovisuel	64
4. Seconde sous-épreuve : analyse du dossier	69
5. Sujets proposés lors de la session 2026	73
Rapport de la seconde épreuve d'admission (entretien)	106
1. Modalités et attendus de l'épreuve.....	106
2. Principes généraux de l'épreuve.....	108
3. Première partie de l'entretien : présenter son parcours et sa motivation	109
4. Seconde partie de l'entretien : analyser une situation professionnelle	112

Avant-propos

La session 2026 marque une étape importante dans l'histoire du recrutement des professeurs certifiés avec la première édition du CAPES externe et du CAFEP-CAPES externe ouverts aux titulaires d'une licence. Cette évolution institutionnelle ne modifie toutefois ni la vocation du concours ni l'ambition qui préside au recrutement des futurs professeurs d'espagnol. Il s'agit d'identifier celles et ceux qui auront demain la responsabilité de transmettre une langue, une culture et une manière de comprendre le monde. En plus de la maîtrise des savoirs disciplinaires – absolument nécessaire et non-négociable –, le jury cherche à reconnaître des candidates et des candidats capables de susciter la curiosité intellectuelle des élèves et de leur transmettre le goût des langues, des littératures et des cultures des mondes hispaniques.

Cette ambition trouve son fondement dans la nature même des études hispaniques. Elles puisent leur richesse dans le dialogue permanent entre la langue, la littérature, la linguistique, la civilisation et les différentes formes de création artistique. Elles ne se réduisent pas à la juxtaposition de champs disciplinaires : elles invitent à comprendre les mondes hispaniques dans leur diversité et leur complexité, en mettant en relation les œuvres, les idées, les sociétés et les contextes historiques qui leur donnent sens. Elles forment ainsi à l'interprétation, à l'argumentation, à la nuance et à l'exercice de l'esprit critique. Cette approche exigeante rappelle que l'enseignement de l'espagnol ne consiste pas seulement à transmettre une langue vivante ou des connaissances culturelles, mais à donner aux élèves des clés pour comprendre des réalités humaines, sociales et culturelles en constante évolution. Le jury a donc été particulièrement attentif à la capacité des candidates et des candidats à établir des liens entre les différents objets d'étude, à mobiliser leurs connaissances au service d'une analyse et à construire une réflexion personnelle, rigoureuse et étayée.

Les épreuves du concours ont été conçues pour apprécier cette diversité de compétences. Les épreuves d'admissibilité permettent d'évaluer, selon des modalités complémentaires, la qualité de la formation disciplinaire acquise au cours de la licence. Les épreuves d'admission conduisent les candidates et les candidats à inscrire cette maîtrise disciplinaire dans une première réflexion sur l'exercice du métier. Il n'est naturellement pas attendu d'eux qu'ils possèdent déjà toutes les compétences d'un professeur expérimenté ; le jury s'attache en revanche à reconnaître les fondements sur lesquels cette professionnalisation pourra s'appuyer : une culture disciplinaire et un niveau de langue solides, une réelle capacité d'analyse, une expression précise et maîtrisée, ainsi qu'une compréhension des exigences du service public d'éducation.

Le présent rapport prolonge cette ambition. Il ne se limite pas à rendre compte des travaux du jury : il entend expliciter les attendus du concours, mettre en lumière les qualités qui ont caractérisé les meilleures prestations et analyser les écueils les plus fréquemment observés. Destiné en premier lieu aux futures candidates et aux futurs candidats, il constitue également un outil d'accompagnement pour les équipes universitaires qui préparent au concours et une référence pour les futurs membres du jury. En donnant à voir les critères qui ont guidé les évaluations, il participe à la lisibilité, à l'équité et à la transparence du concours.

Je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à l'ensemble des membres du jury pour leur engagement, leur disponibilité et la qualité de leur travail. Cette première session a donné lieu à des échanges particulièrement riches, conduits dans un climat d'écoute, d'exigence et de confiance qui a largement contribué à la réussite de ce nouveau concours. J'adresse une reconnaissance particulière aux conceptrices et concepteurs des sujets et des corrigés, ainsi qu'aux rédactrices et rédacteurs des rapports d'épreuves, dont les travaux constituent une ressource précieuse pour les futures sessions. Ma

gratitude va également aux membres de mon directoire, ainsi qu'aux équipes administratives et techniques qui ont assuré, avec un professionnalisme constant, le bon déroulement du concours. Je souhaite enfin saluer tout particulièrement les personnels du lycée Gaston Berger de Lille, dont l'accueil, la disponibilité et l'efficacité ont contribué à offrir aux candidates, aux candidats et au jury les meilleures conditions de travail possibles.

L'objectif de ce rapport est de contribuer à mieux faire comprendre les attentes du concours et à accompagner les futures candidates et les futurs candidats dans leur préparation. Le jury forme le vœu qu'il témoigne également de l'ambition qui anime les études hispaniques et de la confiance que le jury place dans celles et ceux qui auront demain la responsabilité de les faire vivre auprès des élèves.

Bilan statistique de la session

La session 2026 constitue la première mise en œuvre du CAPES externe et du CAFEP-CAPES externe d'espagnol ouverts aux titulaires d'une licence. Cette évolution majeure du recrutement s'inscrit dans une logique de professionnalisation progressive des futurs professeurs, tout en maintenant les exigences disciplinaires qui fondent le concours.

Les données présentées ci-dessous permettent de dresser un premier état des lieux de cette session inaugurale et d'en dégager les principaux enseignements.

1. Participation à la session

	CAPES	CAFEP-CAPES	Total
Inscrites et inscrits	1 560	462	2 022
Présentes et présents à la première épreuve d'admissibilité	1 149	319	1 468
Présentes et présents à la seconde épreuve d'admissibilité	1 139	313	1 452
Admissibles	440	73	513
Présentes et présents aux épreuves d'admission	363	63	426
Admises et admis	230	38	268
Inscrites et inscrits sur liste complémentaire	30	6	36

La session 2026 confirme l'existence d'un vivier important de candidates et de candidats se destinant à l'enseignement de l'espagnol. Malgré une diminution progressive des effectifs entre l'inscription et les différentes étapes du concours, plus de 1 450 candidates et candidats ont effectivement composé aux épreuves d'admissibilité et 426 se sont présentés aux épreuves d'admission. Le jury se félicite que l'ensemble des postes proposés ait pu être pourvu, témoignant ainsi de la capacité du nouveau concours à assurer un recrutement répondant aux besoins de l'institution.

2. Résultats des épreuves d'admissibilité

Épreuve	Coefficient	Copies	Barème	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum
Première épreuve (composition)	3	1 466	/20	6,80	6,34	3,30	0,00	17,00
Seconde épreuve (traduction + analyse de faits de langue)	2	1 452	/20	7,01	—	—	—	—
Traduction		1452	/10	3,77	3,83	1,78	0,14	8,40
Analyse de faits de langue		1452	/10	3,24	2,97	1,76	0,00	9,69

Les épreuves d'admissibilité opèrent une sélection exigeante, conforme à leur finalité. Les meilleures copies se distinguent par la qualité de la langue, la solidité des connaissances disciplinaires, la précision des analyses et la capacité à construire une réflexion personnelle rigoureuse.

Les deux épreuves jouent un rôle pleinement complémentaire. La composition évalue avant tout l'aptitude à mobiliser les connaissances disciplinaires dans une démonstration structurée, tandis que la seconde épreuve apprécie la maîtrise des deux langues, les compétences de traduction et la compréhension du fonctionnement linguistique. Les différences de résultats observées entre ces deux épreuves montrent qu'elles sollicitent des compétences distinctes et contribuent conjointement à identifier les candidates et les candidats les plus complets.

Les développements consacrés à chacune des épreuves préciseront les qualités attendues ainsi que les difficultés les plus fréquemment rencontrées.

3. Résultats des épreuves d'admission

Moyennes des candidats admis			
Épreuve	Coefficient	CAPES externe	CAFEP-CAPES externe
Première épreuve d'admission	5	12,02	13,82
Seconde épreuve d'admission	3	11,06	11,67
Moyenne pondérée des épreuves d'admission	8	11,66	13,02

Les épreuves d'admission confirment le niveau des candidates et des candidats retenus à l'issue de l'admissibilité. Les résultats obtenus, ainsi que leur dispersion limitée, traduisent une sélection homogène de profils présentant de solides qualités d'analyse, d'expression et de réflexion.

Les deux épreuves apparaissent également complémentaires. La première permet d'apprécier la mobilisation des connaissances disciplinaires dans une prestation orale structurée, tandis que l'entretien évalue la capacité des candidates et des candidats à inscrire ces connaissances dans une réflexion professionnelle et à se projeter dans l'exercice du métier. Les écarts de résultats entre les deux épreuves demeurent limités, ce qui confirme l'équilibre de leur contribution au recrutement.

4. Résultats du recrutement

	CAPES externe	CAFEP-CAPES externe
Moyenne aux épreuves d'admissibilité (coefficients 3 + 2)	10,10	11,46
Moyenne aux épreuves d'admission (coefficients 5 + 3)	11,66	13,02
Moyenne générale	11,06	12,42
Barre d'admission (/20)	8,70	10,20

Les résultats du recrutement mettent en évidence la cohérence de l'ensemble du concours. Les candidates et les candidats admis obtiennent des résultats plus élevés aux épreuves d'admission qu'aux épreuves d'admissibilité, confirmant à l'oral les qualités déjà observées à l'écrit. Cette progression traduit leur capacité à mobiliser leurs connaissances dans des situations d'analyse, de communication et d'interaction avec le jury.

Compétences transversales attendues

1. Mobiliser ses connaissances pour analyser efficacement les sujets

L'une des observations les plus constantes du jury, commune aux épreuves écrites comme aux épreuves orales, concerne la manière dont les candidates et les candidats mobilisent leurs connaissances disciplinaires. Les prestations les plus convaincantes ne sont pas nécessairement celles qui témoignent de la culture la plus étendue, mais celles qui savent sélectionner les connaissances pertinentes et les mettre au service de l'analyse des documents proposés.

À cet égard, le jury a constaté que deux écueils se retrouvaient régulièrement. Le premier consiste à mobiliser des connaissances insuffisantes ou imprécises, qui conduisent à des contresens, à des approximations ou à des interprétations fragiles. Le second, plus paradoxal, réside dans l'accumulation de références, de contextualisations ou de développements érudits qui demeurent extérieurs au sujet traité. Dans les deux cas, l'analyse s'efface progressivement derrière la restitution de connaissances ou, au contraire, se trouve privée des appuis disciplinaires nécessaires à sa construction. Le concours n'attend pourtant ni une démonstration d'érudition, ni la restitution d'un cours appris. Dans chacune des épreuves, les connaissances n'acquièrent leur pleine valeur que lorsqu'elles permettent de mieux comprendre un texte, un document audiovisuel, une situation linguistique ou un corpus documentaire. Elles doivent éclairer une interprétation, justifier un choix d'analyse, mettre en perspective un document, expliciter un fait de langue, étayer une décision de traduction ou lever une difficulté de compréhension. À l'inverse, une contextualisation trop développée, une succession de références historiques ou culturelles insuffisamment reliées au sujet, un relevé de procédés non interprétés, une analyse linguistique réduite à un catalogue de notions ou encore une traduction qui ne serait pas fondée sur une compréhension fine des mécanismes de la langue ne permettent pas, à eux seuls, de répondre aux attentes du jury.

Cette mobilisation des connaissances revêt naturellement des formes différentes selon les épreuves ; elle répond toutefois, dans chacune d'elles, à une même logique de compréhension, d'interprétation et de justification. En composition, les connaissances littéraires ou civilisationnelles doivent nourrir une lecture attentive des documents sans s'y substituer. Dans l'épreuve écrite de traduction et d'analyse de faits de langue, elles permettent de justifier les choix opérés, d'expliquer les phénomènes observés et de montrer que la maîtrise des outils linguistiques est indissociable de la compréhension des textes. À l'oral, les références historiques, culturelles, artistiques ou linguistiques trouvent leur légitimité lorsqu'elles contribuent à expliciter les enjeux du dossier, à établir des liens pertinents entre les documents et, lors de l'entretien, à approfondir ou à nuancer une analyse en réponse aux questions du jury. Les connaissances ne constituent alors pas un discours parallèle, mais deviennent un véritable outil de réflexion et d'échange.

Le jury a ainsi particulièrement apprécié les productions des candidates et des candidats capables d'exercer un véritable discernement dans l'utilisation de leurs connaissances. Cette aptitude à identifier les éléments significatifs, à hiérarchiser les informations, à convoquer les références les plus éclairantes et à les intégrer naturellement dans une démonstration constitue l'une des qualités les plus régulièrement observées dans les meilleures prestations. Plus largement, elle traduit une compétence essentielle des études hispaniques : mobiliser les savoirs au service de la compréhension, de l'interprétation et de l'argumentation, afin de construire une analyse rigoureuse, nuancée et fondée.

2. Maîtriser les exigences de l'expression écrite et orale

La qualité de l'expression écrite et orale constitue une exigence commune à l'ensemble des épreuves du concours. Le jury rappelle qu'il ne s'agit pas d'une compétence accessoire ou purement formelle : la maîtrise de la langue est indissociable de la qualité de l'analyse qu'elle permet de construire et de communiquer. Dans un concours de recrutement de professeurs d'espagnol, les candidates et les candidats sont ainsi évalués non seulement sur leurs connaissances disciplinaires, mais également sur leur capacité à les exprimer avec précision, rigueur et clarté, en français comme en espagnol.

Le jury a observé que les prestations les plus convaincantes associaient presque toujours une pensée structurée à une expression maîtrisée. À l'inverse, certaines difficultés linguistiques ou rédactionnelles ont parfois limité la portée d'analyses pourtant pertinentes. Des formulations imprécises, un vocabulaire trop général, une syntaxe approximative ou des enchaînements insuffisamment explicites rendent le raisonnement plus difficile à suivre, introduisent des ambiguïtés ou conduisent à confondre des notions pourtant distinctes. À l'inverse, une langue précise permet de distinguer les concepts, de nuancer une interprétation, de justifier un choix d'analyse et de construire une argumentation plus convaincante.

Cette exigence concerne les deux langues de travail du concours. En français, le jury est attentif à la qualité de la rédaction et de la prise de parole, à la structuration du propos ainsi qu'à la maîtrise de la terminologie disciplinaire. En espagnol, il attend une expression fluide, idiomatique et grammaticalement maîtrisée, permettant de rendre compte avec précision des phénomènes littéraires, linguistiques, culturels ou didactiques étudiés. Dans les deux langues, une attention portée à la précision lexicale, à la cohérence syntaxique et à la relecture permet souvent d'éviter des maladresses qui nuisent à l'intelligibilité du propos ou affaiblissent inutilement une démonstration. Le jury rappelle également que la présentation matérielle des copies participe pleinement à la qualité de la communication écrite : une écriture lisible, une copie soignée, une organisation claire et un usage maîtrisé des paragraphes facilitent la lecture et permettent au raisonnement d'être pleinement apprécié.

Le jury a accordé une attention particulière à la maîtrise du métalangage propre aux études hispaniques. Les meilleures prestations mobilisent avec justesse les concepts et la terminologie des différentes disciplines : définir une notion avec précision, caractériser un procédé d'écriture, distinguer deux phénomènes linguistiques proches, analyser un choix de mise en scène ou justifier une démarche didactique requiert un lexique précis, utilisé à bon escient. À l'inverse, l'utilisation approximative de certains termes, la confusion entre des notions voisines ou le recours à des formulations trop générales fragilisent la démonstration, même lorsque les connaissances mobilisées sont solides.

Cette qualité d'expression revêt enfin une dimension particulière lors des épreuves orales. Au-delà de la qualité de l'exposé, le jury apprécie la capacité des candidates et des candidats à entrer dans un véritable échange intellectuel, à reformuler une idée, à préciser un raisonnement, à nuancer une affirmation ou à intégrer les questions qui leur sont posées dans la poursuite de leur réflexion. Les meilleures prestations ne donnent pas l'impression d'un discours figé auquel viendrait simplement s'ajouter un entretien ; elles témoignent au contraire d'une pensée suffisamment maîtrisée pour s'adapter aux échanges, les nourrir et en tirer parti.

Plus largement, le jury rappelle que la maîtrise de la langue ne constitue pas une compétence dissociée des savoirs disciplinaires. Elle en est l'instrument privilégié : celui qui permet d'observer avec précision, de nommer avec justesse, de raisonner avec rigueur et de communiquer une analyse convaincante. Cette aptitude, essentielle dans l'ensemble des épreuves du concours, constitue l'une des qualités professionnelles attendues des futures professeuses et des futurs professeurs d'espagnol.

3. Construire un raisonnement rigoureux

La qualité d'une prestation ne se mesure pas uniquement à l'étendue des connaissances mobilisées ni à la maîtrise de leur expression. Le jury est avant tout attentif à la capacité des candidates et des candidats à construire un raisonnement cohérent, progressif et solidement étayé. Dans l'ensemble des épreuves, les meilleures prestations sont celles qui dépassent la simple restitution de connaissances ou la juxtaposition d'observations pour proposer une véritable démonstration.

Le jury a ainsi observé que les prestations les plus convaincantes reposaient sur une problématique clairement identifiée. Celle-ci ne se réduit ni à une question formulée en introduction ni à un exercice de présentation : elle constitue le fil directeur de la réflexion. Problématiser consiste à transformer un sujet en une véritable question d'analyse, en mettant au jour une tension, un enjeu, un paradoxe ou une pluralité d'interprétations possibles. La problématique ne sert donc pas seulement à introduire le devoir ou l'exposé ; elle oriente l'ensemble de la démonstration, guide le choix des arguments et donne sa cohérence au raisonnement. Elle permet de sélectionner les éléments pertinents, de les hiérarchiser et de les mettre en relation au service d'une interprétation.

À l'inverse, le jury a constaté que certaines copies ou certains exposés, pourtant riches en connaissances, perdaient en efficacité faute de véritable fil conducteur. Les remarques s'enchaînaient sans toujours se répondre, les exemples se succédaient sans progression démonstrative, les références étaient parfois juxtaposées sans être mises en perspective et les conclusions demeuraient insuffisamment étayées. Le jury rappelle qu'une démonstration convaincante ne résulte pas de la simple accumulation d'observations ou de connaissances, mais de leur sélection, de leur hiérarchisation et de leur mise en relation au service d'une interprétation.

Cette exigence traverse l'ensemble des épreuves du concours. Dans les compositions, elle se traduit par la capacité à construire une réflexion structurée, à articuler les différentes parties de l'analyse et à faire progresser la démonstration au service de la problématique retenue. Dans les exercices de traduction et d'analyse linguistique, elle conduit à justifier les choix effectués à partir d'une compréhension précise du texte et d'une argumentation fondée sur les faits de langue. Lors des épreuves orales, elle se manifeste par un exposé construit, dans lequel chaque étape contribue à éclairer la question posée sans perdre de vue le fil directeur de la réflexion.

Le jury a également apprécié les candidates et les candidats capables de faire évoluer leur raisonnement au cours des épreuves orales. Les questions posées ne visent pas à déstabiliser les candidates et les candidats, mais à approfondir certains aspects de leur analyse, à les inviter à préciser un raisonnement, à expliciter un choix, à envisager une autre interprétation ou à mesurer la portée d'une hypothèse. Les meilleures prestations sont celles qui savent intégrer ces échanges dans la continuité de leur démonstration, en faisant preuve de souplesse intellectuelle sans perdre la cohérence de leur propos.

Plus largement, le jury attend des futures professeures et des futurs professeurs qu'ils fassent preuve de discernement, de rigueur intellectuelle et d'esprit critique. Ces qualités se traduisent par la capacité à problématiser une question, à hiérarchiser les informations disponibles, à établir des liens entre différents éléments d'analyse, à justifier les choix retenus et à construire une interprétation argumentée. Elles constituent le socle commun de l'ensemble des épreuves du concours et l'une des compétences essentielles dans l'exercice du métier d'enseignant.

Le jury est pleinement conscient que les candidates et les candidats se présentent à un concours de recrutement au niveau licence. Il n'attend pas des spécialistes déjà pleinement accomplis, mais des étudiantes et des étudiants ayant acquis les fondements disciplinaires, méthodologiques et réflexifs qui

leur permettront de s'engager avec succès dans la formation professionnelle qui suivra leur réussite au concours. Les compétences exposées ci-dessus s'apprécient au regard du niveau de recrutement du concours. Elles ne supposent pas une maîtrise exhaustive des champs disciplinaires, mais la capacité à mobiliser avec pertinence les connaissances acquises au cours de la licence, à construire un raisonnement cohérent et à communiquer une analyse claire et argumentée.

Une préparation régulière, associée à un entraînement méthodique aux différentes épreuves, permettra aux candidates et aux candidats de les acquérir progressivement et d'ainsi se présenter au concours dans les meilleures conditions.

Rapport de la première épreuve d'admissibilité (composition)

Estelle Didier-Debrard, Camille Raymond, Michel Rizo et Julie Sorbier-Rawls

1. Modalités et attendus de l'épreuve

La composition en espagnol est constituée de deux exercices complémentaires, l'un consacré à la littérature, l'autre à la civilisation, liés par une thématique commune, mais indépendants dans leurs objectifs, leur méthodologie et leur évaluation. Chacun invite les candidates et les candidats à analyser un corpus de documents, à en dégager les principaux enjeux et à construire, en langue espagnole, une réflexion personnelle, rigoureuse et argumentée. Par leur complémentarité, ces deux exercices permettent au jury d'apprécier la qualité de l'analyse, la mobilisation des connaissances disciplinaires ainsi que la capacité à construire un raisonnement cohérent.

Conçue pour un concours de recrutement au niveau licence, cette épreuve n'appelle ni une restitution exhaustive des connaissances ni une spécialisation universitaire. Le jury apprécie la capacité des candidates et des candidats à mobiliser avec discernement les acquis de leur formation pour analyser les documents proposés, construire une démonstration cohérente et proposer une interprétation fondée sur une argumentation solidement étayée. Les connaissances constituent ainsi le fondement de la réflexion, sans jamais s'y substituer.

Les deux exercices reposent sur une même exigence intellectuelle : articuler avec rigueur l'analyse des documents et la mobilisation des connaissances afin de construire une démonstration personnelle, cohérente et argumentée. Les connaissances disciplinaires, qu'elles relèvent de la littérature ou de la civilisation, n'ont de valeur que lorsqu'elles éclairent l'analyse et nourrissent le raisonnement. À l'inverse, une lecture des documents qui ne s'appuierait pas sur des connaissances suffisamment solides ne permettrait pas d'en saisir pleinement les enjeux.

Les développements qui suivent ont pour objectif d'explicitier les attendus de l'épreuve à partir des observations formulées par le jury lors de la correction des copies. Ils présentent d'abord les principales caractéristiques de la session, puis reviennent successivement sur chacun des deux exercices afin d'en préciser les attentes, d'identifier les difficultés les plus fréquemment rencontrées et de proposer des recommandations méthodologiques ainsi que des éléments de corrigé destinés à accompagner la préparation des futures candidates et des futurs candidats.

2. Remarques communes aux deux exercices

2.1 Une bonne appropriation des attendus de l'épreuve

La première session du CAPES externe d'espagnol au niveau licence a permis au jury d'apprécier une bonne appropriation des attendus de cette nouvelle épreuve. Le jury tient ainsi à féliciter les candidates et les candidats qui ont su produire d'excellentes compositions. De très bonnes notes ont été attribuées à des copies solides, structurées, claires et achevées, qui témoignent d'une préparation sérieuse ainsi que d'une bonne appropriation des attendus de cette première session du CAPES externe d'espagnol au niveau licence. Les textes réglementaires, les sujets zéro et les différentes ressources mises à la disposition des candidates et des candidats ont constitué des appuis précieux pour préparer cette

nouvelle épreuve.

2.2 Points de vigilance et recommandations

2.2.1 Gérer son temps

Le jury souhaite rappeler que les exercices A et B, bien qu'ils soient liés thématiquement, sont indépendants et représentent le même poids dans l'épreuve. L'épreuve de composition dure cinq heures. L'une des clefs de la réussite repose sur une gestion du temps maîtrisée afin de répondre avec efficacité aux deux exercices de littérature et de civilisation. De nombreux candidats ont négligé, voire oublié, l'exercice B et ne lui ont pas consacré le temps de rédaction nécessaire. Cette compétence est pourtant essentielle pour le futur enseignant et relève d'une maîtrise aussi bien académique que pragmatique.

2.2.2 Accorder une importance égale aux deux exercices

Une composition réussie suppose la maîtrise des outils méthodologiques du commentaire aussi bien littéraire (exercice A) que civilisationnel (exercice B). Cette double compétence est essentielle, chaque exercice comptant pour une part égale de la note finale.

Le jury regrette que certaines copies aient traité le document 1 comme un document de civilisation dans l'exercice B ou, à l'inverse, qu'elles aient rédigé une seule composition sans séparer visuellement ni méthodologiquement les deux sous-épreuves (numérotation, sauts de pages, exercices A et B clairement identifiés), comme le précisait explicitement le sujet.

2.2.3 Soigner l'expression en espagnol

Le jury a valorisé les copies rédigées dans une langue fluide, correcte, précise et nuancée, qui ne présentaient pas de relâchement entre la première et la seconde partie de l'épreuve. Les connecteurs logiques structurant les parties, les exemples et les transitions du commentaire ont été vivement appréciés.

À l'inverse, de nombreuses copies témoignent d'une maîtrise insuffisante des règles d'accentuation, des régimes prépositionnels de certains verbes, du lexique fondamental de l'analyse littéraire, des tournures emphatiques ou encore du registre de langue. Le jury rappelle également que l'emploi de termes partisans ou connotés est à proscrire dans une copie de concours, eu égard au devoir de neutralité auquel sont soumis les futurs enseignants.

2.2.4 Adopter une graphie lisible

La lisibilité de la graphie constitue une exigence professionnelle. En espagnol, les fins de mots sont porteuses de sens et les erreurs de lecture peuvent modifier les morphèmes de genre, de nombre ou de personne. Le jury a constaté que plusieurs copies n'ont pu être intégralement lues en raison d'une graphie défailante. Le soin apporté à la communication écrite avec les correcteurs constitue une première manifestation des qualités attendues d'un futur enseignant.

3. Exercice A : Littérature

Le commentaire littéraire vise à apprécier la capacité des candidates et des candidats à construire, en langue espagnole, une interprétation personnelle et argumentée d'un texte littéraire. Cet exercice mobilise des compétences complémentaires : la compréhension fine du fragment proposé, la formulation d'une problématique pertinente, la construction d'une démonstration cohérente ainsi que la mobilisation de connaissances littéraires mises au service de l'analyse. Il ne s'agit ni de restituer des connaissances sur l'œuvre ou son auteur, ni de juxtaposer des observations stylistiques, mais de montrer comment les choix d'écriture construisent progressivement le sens du texte.

Les observations qui suivent mettent en évidence les principales qualités des commentaires les plus convaincants ainsi que les difficultés les plus fréquemment rencontrées. Elles sont complétées par des recommandations méthodologiques et une proposition de corrigé destinées à accompagner la préparation des futures candidates et des futurs candidats.

3.1 *Observations*

Le jury a particulièrement apprécié les copies qui ont su donner au fragment proposé toute sa cohérence interne en articulant étroitement la lecture du texte, les connaissances sur l'œuvre et la construction d'une démonstration personnelle. Les commentaires les plus convaincants reposaient sur une lecture attentive du fragment, dont les principaux mouvements étaient clairement identifiés et justifiés à partir d'indices textuels précis. Les problématiques proposées découlaient ainsi de l'analyse du texte et guidaient un développement cohérent, construit autour d'un véritable fil directeur.

Les meilleures copies se distinguaient également par la qualité de leur démonstration. Elles savaient opérer des choix d'analyse pertinents, hiérarchiser les éléments les plus significatifs du fragment et construire un raisonnement progressif, dont chaque partie contribuait à répondre à la problématique. Les connaissances sur l'œuvre venaient alors éclairer le commentaire sans jamais s'y substituer.

Le jury a enfin été sensible à la finesse des interprétations proposées. Les analyses les plus convaincantes dépassaient le simple constat pour mettre en évidence la fonction des choix d'écriture dans la construction du sens. Elles percevaient notamment la complexité du regard porté par le narrateur sur les personnages et évitaient toute lecture univoque ou tout jugement a priori. Les copies les plus solides ont ainsi montré que les tensions qui traversent le fragment ne sauraient être réduites à une opposition simplifiée entre les personnages ou les milieux sociaux.

À l'inverse, le jury a relevé plusieurs difficultés récurrentes. Certaines copies accordaient une place disproportionnée à la contextualisation, au détriment de l'analyse du fragment, tandis que d'autres témoignaient d'une connaissance imprécise de l'œuvre, conduisant à des confusions entre les personnages, leurs relations ou la place du passage dans l'économie du roman.

Le jury a également constaté que plusieurs copies peinaient à construire une démonstration véritablement cohérente. Des problématiques trop générales, indépendantes des spécificités du fragment, des plans insuffisamment articulés ou des développements juxtaposés sans progression logique ont affaibli la portée de certaines analyses. Enfin, plusieurs commentaires se sont limités à une paraphrase du texte ou à un inventaire des procédés d'écriture, sans en dégager les effets de sens. Or, le commentaire littéraire ne consiste pas à accumuler des observations formelles, mais à montrer comment les choix de l'auteur construisent progressivement la signification du fragment. Les meilleures copies ont précisément su dépasser le relevé technique pour proposer une interprétation fondée sur une analyse rigoureuse et argumentée.

3.2 Recommandations méthodologiques

3.2.1 Comprendre la spécificité de l'épreuve

Cette épreuve de commentaire littéraire a pour première spécificité de devoir être gérée en intelligence avec l'autre épreuve : celle de civilisation. Il n'existe nulle hiérarchie entre les deux exercices et aucun excellent travail dans l'un ne saurait compenser les lacunes de l'autre. Il appartient donc au candidat de gérer son temps en deux périodes équitables en termes d'analyse. Cela suppose d'accepter qu'il ne pourra dire en deux heures trente ce qu'il aurait pu développer en cinq heures. Dès lors, il convient de faire des choix, guidés tout d'abord par une lecture très attentive du fragment soumis à l'analyse, puis par un découpage précis du texte permettant, par un travail de synthèse, de dégager un axe fort. L'évolution de ce fil rouge constitue la problématique du texte. Celle-ci est exclusivement induite par le fragment soumis à l'analyse : aucune problématique apprise par cœur ne saurait être pertinente pour analyser un texte dont le candidat ne connaît pas à l'avance le découpage.

3.2.2 Construire une problématique à partir du texte

Une fois le travail de concision du texte effectué, l'axe fort, en amont de la problématique, détermine le biais par lequel le commentaire sera abordé. Il oriente également, en aval, les choix judicieux à opérer pour analyser, dans le court temps imparti, les éléments pertinents du texte. Ainsi, parmi les divers axes possibles, le déterminisme des classes sociales a été privilégié ; un autre axe aurait pu être l'acuité des sensations par lesquelles Lucas appréhende le monde qui l'entoure.

Concernant le premier, le rapport très ambigu que Lucas entretient avec son groupe social d'origine constitue un choix pertinent, à la condition de saisir ce que dit le texte et non pas ce qu'on aurait aimé qu'il dise. On attend d'un futur enseignant qu'il sache déconstruire les stéréotypes : l'outrance olfactive ne peut en aucun cas définir à elle seule les classes populaires.

Un autre axe pertinent consiste à analyser l'acuité des sensations par lesquelles Lucas appréhende le monde qui l'entoure. Dans cette perspective, l'analyse des odeurs prend tout son sens, ainsi que l'onomastique (la marguerite est une fleur), à rapprocher du goût et du dégoût, des paroles fluides et hésitantes, du toucher doux ou répugnant, de la vue plaisante ou répulsive, de l'ombre et de la lumière.

Le candidat qui choisira d'axer son travail sur le poids des classes sociales pourra ouvrir son commentaire sur les nouvelles aspirations qui naissent à la fin du franquisme et qui expliquent les limites, les désillusions ou les remises en cause rétrospectives de la Transition, ainsi que les transformations économiques et sociales ultérieures. Sa problématique pourra porter sur l'intériorisation de la domination sociale que subit Lucas. En conclusion, après avoir synthétisé les acquis de chacune des parties, il pourra montrer que les ruptures de classe sont peu pertinentes et que Lucas finit par s'approprier les codes bourgeois : il passe progressivement de victime d'un ordre social à acteur d'une volonté de captation.

À l'inverse, le candidat qui souhaite axer son travail sur les sensations pourra ouvrir son commentaire sur la symbolique animale proche de l'apologue que constitue le récit d'une Transition pacifique, puis problématiser autour de l'appréhension du monde par Lucas : un univers profondément matériel et sensoriel où tout porte en lui sa propre décomposition. En conclusion, il pourra montrer que le fragment constitue, au-delà du cas de Lucas, une réflexion sur la fragilité des idéaux et leur

anéantissement.

3.2.3 Mobiliser les outils d'analyse

Une étudiante ou un étudiant doit comprendre que chacune des matières étudiées au cours de son cursus universitaire n'est qu'un aspect d'un tout menant précisément à l'aptitude à réaliser des commentaires de texte de qualité. Ce sera là en effet une composante essentielle de son activité professionnelle dès son entrée en fonction. Ainsi, la grammaire doit être maîtrisée au-delà de ses aspects les plus basiques.

Prenons pour appui la répétition, notée dans les copies, du terme *olor* dans la première partie du fragment. Dans un commentaire fondé sur les sensations, un travail autour de ce substantif aurait toute sa place. Or, trop souvent, *olor* a été séparé de la préposition qui l'accompagnait. Pourtant, le texte joue sur *olor de* (« *olor de humedad* », « *olor de taberna* ») et *olor a* (« *olían a sudor y colonia barata* »). L'alternance entre ces deux prépositions est analysée par la grammaire : *olor de* montre que l'odeur provient de ce qui est cité en complément du nom, tandis que *olor a* met à distance l'odeur et son référent. De façon paradoxale dans ce texte, l'odeur que l'on croit facilement définie (l'eau de Cologne) n'est qu'une vague réminiscence, alors que l'humidité ou l'odeur de taverne sont, elles, bien réelles. Le fragment montre ainsi que repérer la répétition du substantif *olor* est une première étape, mais que lui donner du sens au-delà de sa simple observation est ce qui est attendu d'un commentaire. Une analyse fondée sur les sensations pourra ainsi consacrer un développement à une approche plus spécifiquement grammaticale, dès lors que celle-ci éclaire le sens.

Il est également essentiel que la terminologie analytique acquise au cours de la formation soit maîtrisée. Elle seule permet de rendre compte de la complexité des phénomènes présents dans le texte, de dépasser les catégories générales telles que les répétitions ou les comparaisons et d'aboutir à une analyse stylistique fine. En effet, tout discours qui s'écarte de l'expression ordinaire prend appui sur des procédés d'écriture dont l'identification et l'interprétation constituent le fondement du travail d'analyse.

Ainsi, lorsque le texte évoque les « *secreciones físicas de cuatro o cinco generaciones* », le terme *secreción* ne renvoie pas seulement à une réalité physique. Il fait également écho au champ lexical du corps, à celui de l'enfermement et participe à une allégorie de la misère sociale. De même, la gradation « *cuatro o cinco* » traduit l'accumulation des injustices et l'impossibilité d'en mesurer précisément l'ampleur.

De la même manière, la répétition du verbe *meter* ne saurait se réduire à un simple relevé. Son emploi dans deux contextes différents (« *metiéndose en la boca...* » et « *metido en la taberna...* ») rapproche symboliquement la bouteille et la taverne, toutes deux présentées comme des espaces qui absorbent les individus sans les restituer. Le rapprochement lexical construit ainsi une représentation métaphorique de l'aliénation sociale.

Enfin, le terme *célula* désigne simultanément une structure d'organisation politique et l'unité fondamentale du vivant. Cette polysémie relie les champs lexicaux du corps et de l'espace et donne au réseau clandestin communiste une dimension organique particulièrement significative.

3.3 Proposition de corrigé

Le corrigé proposé ci-après constitue une proposition de traitement du sujet. Il n'a pas vocation à être reproduit à l'identique et ne saurait être considéré comme le seul développement possible. D'autres problématiques, plans et analyses, dès lors qu'ils reposent sur une lecture rigoureuse des documents,

une argumentation cohérente et une expression de qualité, étaient susceptibles d'être pleinement valorisés par le jury. Ce corrigé a pour seule ambition d'illustrer, à partir du sujet de la session, un possible traitement de l'épreuve et les principes méthodologiques présentés dans les chapitres précédents.

En una de sus entrevistas para la revista *Turia*, Rafael Chirbes escribe: «La clase de la que vienes cuenta en la formación de tu mirada. [...] Por mucha pasta que ganes, por mucho champán que bebas, hay algo en la clase que es genético, que se transmite con la grasa del tornillo de mecánico». El novelista valenciano defendió durante toda su trayectoria una concepción materialista de la literatura, según la cual la novela constituye un instrumento privilegiado para comprender las relaciones sociales y los movimientos históricos. Historiador de formación, Rafael Chirbes sitúa su obra en la estela del pensamiento de Walter Benjamin, para quien la historia debía escribirse desde la perspectiva de los vencidos y de los actores anónimos de los procesos históricos. Estas convicciones encuentran una de sus expresiones más logradas en la trilogía de la Transición formada por *La larga marcha* (1996), *La caída de Madrid* (2000) y *Los viejos amigos* (2003). A través de estas novelas, Chirbes reconstruye la evolución de varias generaciones desde la posguerra hasta los primeros años de la democracia, analizando críticamente las transformaciones ideológicas, económicas y morales que acompañaron el paso de la dictadura franquista a la sociedad de consumo. *La caída de Madrid*, situada durante las horas que preceden a la muerte de Franco, ocupa un lugar central en este conjunto narrativo. La inminencia del cambio histórico permite al autor explorar las tensiones entre ideales y deseos, entre memoria y porvenir, así como mostrar cómo el imaginario del consumo y del ascenso social comienza a desplazar los antiguos proyectos colectivos.

En este contexto adquiere sentido el conflicto de Lucas, personaje central de este fragmento del capítulo 7. Militante comunista procedente de un entorno obrero, observa la distancia entre las condiciones de existencia de su grupo social y las de la alta burguesía a través de sus compañeros de estudios. Pedro representa el compromiso solidario de una izquierda popular; Quini, la mala conciencia burguesa y una radicalidad revolucionaria; Margarita encarna el objeto del deseo de Lucas y el universo burgués al que aspira. El capítulo gira en torno a las contradicciones que nacen de esta triple relación. La admiración de Lucas hacia Margarita se mezcla con la rivalidad que siente hacia Quini y con una creciente distancia respecto a Pedro y al medio social del que procede.

Cabe analizar, por tanto, la autenticidad del deseo amoroso del personaje, su posible vinculación con una frustración social y su fascinación por el universo burgués. Para ello, resulta pertinente dividir el fragmento en tres movimientos. Hasta la línea 17 («[...] escuchaba en la radio "La Internacional"»), Lucas contempla retrospectivamente el universo obrero del que procede y manifiesta una creciente incomodidad hacia las condiciones materiales de existencia y los valores asociados a su propio grupo social. Desde «Lejos de Margarita...» hasta «[...] tu aliento» (l. 51), la evocación de Margarita y de Quini pone de relieve el complejo de inferioridad del personaje. Finalmente, la ruptura de la focalización interna introduce una reflexión más amplia sobre la acumulación, el consumo y el deseo de posesión de la clase obrera.

Las dos frases que inician el fragmento impactan tanto por lo aseverativo del estilo nominal como por lo inesperado de asociar la igualdad con la suciedad en la mente de un personaje como Lucas, de quien se sabe desde el inicio de este capítulo que es un miembro nuevamente afiliado al Partido Comunista de España. Estas afirmaciones, con apariencia de oxímoron si se comparan con las imágenes de la cartilla escolar antifascista a la que Rafael Chirbes alude en el capítulo dedicado a Ada Dutruel, introducen una exploración de los sentimientos contradictorios del personaje. Una ambivalencia ratificada por el superlativo «modestísima» aplicado al piso de su amigo Pedro. Esta casa, como las de sus camaradas del partido, se define por su exigüidad evocada a través del ritmo entrecortado (líneas 1 a 5). La polisemia del vocablo «célula» refuerza esta impresión y sugiere cierta frustración en el personaje. También importa que estas viviendas se sitúen en los barrios obreros, pues para Rafael Chirbes las condiciones materiales de existencia, entre ellas el espacio urbano, condicionan la forma de

pensar de los personajes. Es una ironía significativa que la plaza Tirso de Molina fuera antiguamente la plaza del Progreso.

En estas barriadas obreras predominan tanto la fraternidad como la suciedad. La humanidad se expresa a través de la comida y de la familia, mientras que las duras condiciones materiales aparecen asociadas a los excrementos y a sus olores. Resulta especialmente revelador que la pobreza se exprese mediante la peste, que impregna tanto los lugares como a quienes viven en ellos. El campo léxico de la comida compartida se entremezcla con el de los excrementos y las secreciones orgánicas, como si estos compañeros de partido quedaran reducidos a una realidad puramente fisiológica.

La difícil realidad obrera no genera un movimiento de protesta, sino una mirada crítica y vergonzosa de Lucas hacia su grupo social de origen. Este malestar se hace evidente cuando evoca su masoquismo (líneas 8 y 9), es decir, el placer que obtiene de esa mirada retrospectiva despectiva. A partir de entonces se impone la focalización interna propia del monólogo interior. En esta introspección llama la atención el cambio del posesivo («su militancia») por el deíctico distanciador («aquellos camaradas»), reiterado en la línea 15, al que se añade la repetición del pronombre de tercera persona para recalcar el deseo de apartarse de su grupo social.

Este desprecio se manifiesta a través de la valoración que hace de sus propios ideales, que le parecen vulgares, pero también ingenuos. Esta militancia resulta trivial porque se basa en una solidaridad afectiva, una entrega generosa y un ambiente familiar en torno a la comida compartida. La ingenuidad de estos obreros nace además del vínculo entre ideología marxista y fervor religioso, alimentado por los curas obreros, entre ellos el padre Llanos, evocado en el capítulo 6. La comparación entre comunismo y religión insiste en la idea de una verdad revelada, aprendida y recitada como una plegaria, tal como sugiere la evocación de los pastorcitos de Fátima. Semejante ingenuidad termina convirtiéndose en motivo de vergüenza para Lucas.

Esta vergüenza ajena culmina en la línea 17 mediante otra frase nominal que abre el segundo movimiento del fragmento, en el que Lucas coteja las condiciones materiales de la alta burguesía con las de su clase social de origen. El personaje justifica esta incomodidad por la distancia que media entre él y Margarita, reiterada por el paralelismo sintáctico de la frase y por la imposibilidad de seducirla. Sin embargo, esta explicación resulta falaz, pues, en cuanto evoca a Margarita, la asocia inmediatamente con Quini, su rival en todos los ámbitos, incluso en el compromiso con la lucha violenta. Llama asimismo la atención la pasividad de Lucas frente al menor de los Ricart («Quini lo había llevado...», «Le había enseñado...»), así como la acumulación de objetos de lujo propios de la España tardofranquista, vinculados a la figura del intelectual esnob. Estos objetos, cuidadosamente guardados, se oponen a las cintas y canciones compartidas por los obreros. La larga frase (líneas 19-28), fragmentada por sucesivos puntos y coma, yuxtapone escenas unidas únicamente por la mirada pasiva de Lucas. Esta superposición pone de relieve las diferencias de clase en los modales, la cultura, la educación y hasta los olores.

Este complejo de inferioridad encuentra su expresión más clara en las metáforas del insecto y la flor. La frase que prepara el símil (líneas 30 a 35) se presenta como resultado de un estado de ánimo positivo, aunque su forma expresa precisamente lo contrario. La imagen del insecto que liba, de larga tradición literaria, pierde aquí cualquier lirismo por su factura estilística, el ritmo sin énfasis, la reiteración de la incertidumbre y las perífrasis negativas. La admiración que despierta Margarita se expresa mediante una acumulación de adjetivos elogiosos («bellas flores polícromas y perfumadas»), mientras que el deseo de Lucas queda degradado por la repetición de la imagen del insecto, asociado no a la belleza de la abeja o de la mariposa, sino a una criatura indefinida, repulsiva y vinculada al hacinamiento y al mal olor.

Desde la línea 37 hasta la línea 51 predomina la contraposición de olores a través de la higiene corporal. La primera frase de este núcleo enfrenta dos universos separados por un punto y coma: por un lado, quienes soportan el olor corporal por falta de recursos; por otro, quienes convierten los olores fuertes en una autenticidad castiza idealizada, como sugiere la alusión irónica a Camilo José Cela. Esta referencia pone de relieve la hipocresía de una burguesía que exalta lo popular mientras recurre al perfume para distanciarse del pueblo. La alusión resulta aún más significativa si se recuerda que Cela es

también el autor de *La colmena*, uno de los antecedentes más visibles de la estructura fragmentaria de *La caída de Madrid*. La segunda frase prolonga esta oposición mediante los pronombres personales («y él, Lucas» / «y ella, recién bañada»): dos mundos que coexisten, pero que permanecen separados en la mente del personaje. Los olores se convierten así en auténticos marcadores sociales y revelan unas condiciones materiales de existencia difíciles de ocultar.

El complejo de inferioridad que atenaza a Lucas hace que el deseo sea percibido como una profanación. La repetición del verbo *arrastrar* y las aliteraciones en consonantes vibrantes y bilabiales traducen la violencia contenida del personaje. El núcleo concluye con uno de los versos finales del poema A Margarita Debayle, de Rubén Darío. Esta referencia intertextual, muy habitual en la obra de Chirbes, ofrece una clave de lectura de las aspiraciones de Lucas. En el poema, Margarita persigue un ideal, guiada por la pureza de su deseo; en cambio, Lucas, aunque también se siente atraído por la belleza, ve constantemente degradado su deseo por unas imágenes asociadas a la suciedad y a la profanación. El contraste entre ambos personajes permite comprender que el conflicto de Lucas no nace únicamente de una pasión amorosa, sino también de un profundo complejo de inferioridad social. Este conflicto prolonga además el debate sobre la sociedad de consumo planteado por Quini al comienzo del capítulo, claramente inspirado en la crítica situacionista.

Precisamente en el momento en que el lector alcanza su punto álgido de empatía con Lucas, compadecido por su dolor de no poder estar a la altura de Margarita, el narrador rompe repentinamente con la focalización interna (línea 51) para adoptar una mirada distanciada. Se inicia así el tercer movimiento del fragmento, centrado en la lógica de la acumulación de bienes de consumo.

Este último movimiento (línea 51 hasta el final), característico de lo que Chirbes llama «técnica del narrador compasivo», impide cualquier identificación plena o exculpación del personaje. La clase obrera aparece comparada con hormigas, imagen que recuerda además ciertas composiciones de Juan Genovés dedicadas a la representación de las masas.

La comida, símbolo de fraternidad al inicio del fragmento, se convierte ahora en alimentos guardados en vez de compartidos. La acumulación se manifiesta mediante una enumeración de víveres (línea 53), todos ellos populares y olorosos porque se enrancian al permanecer almacenados. De este modo, el olor ya no procede únicamente de la falta de higiene corporal, sino también del ansia por acumular. El símil con la hormiga adquiere así un claro valor simbólico: Lucas encarna el aburguesamiento de una clase obrera que ya no persigue un ideal, sino la posesión. Del mismo modo que desea almacenar bienes de consumo, pretende poseer a Margarita en lugar de amarla.

Este fragmento resulta, por tanto, muy característico del quehacer literario de Chirbes. Es una muestra de la técnica del narrador compasivo ideada por el autor, que no exculpa a sus personajes, pero tampoco los reduce a categorías morales simples. Para evitar cualquier juicio perentorio, se vale de recursos estilísticos destinados a mostrar sus fragilidades psicológicas, comprender sus contradicciones y ofrecer una perspectiva crítica.

Esta manera de describir la realidad «desde abajo», en la estela de Walter Benjamin, permite explicar una de las causas profundas por las que, según Chirbes, la clase obrera no toma el poder durante la Transición. A través de Lucas se muestran tanto la inacción del PCE como el cambio de mentalidad de un grupo social fascinado por las condiciones de vida de la burguesía. El fragmento pone de relieve cómo el poder adquisitivo parece transformar, aunque solo sea de manera ilusoria, la identidad de las personas, idea simbolizada por el motivo recurrente del olor corporal.

Asimismo, el conflicto de Lucas encarna el debate planteado en el seminario del profesor Bartos sobre el impacto de la sociedad de consumo en el individuo. Entre la aspiración a la belleza y el deseo de posesión se sitúan las contradicciones del personaje, cuya frustración acaba convirtiendo el deseo amoroso en voluntad de apropiación. La mejor prueba de ello la ofrece la perspectiva de Margarita en el capítulo 14 confirma, además, el carácter profundamente subjetivo de esta percepción. Así, la confusión entre deseo y posesión prepara a Lucas para aceptar la promesa de la sociedad del bienestar,

ampliamente asumida durante la Transición.

4. Exercice B : Civilisation

Le commentaire de civilisation vise à apprécier la capacité des candidates et des candidats à construire, en langue espagnole, une réflexion personnelle et argumentée à partir d'un corpus de documents. Cet exercice mobilise des compétences complémentaires : l'analyse des documents, leur mise en perspective, la formulation d'une problématique pertinente ainsi que la mobilisation de connaissances historiques, politiques, sociales et culturelles au service de la démonstration. Il ne s'agit ni de restituer un cours de civilisation, ni de commenter isolément chacun des documents du corpus, mais de construire une analyse croisée permettant d'en dégager les principaux enjeux.

Les observations qui suivent mettent en évidence les principales qualités des commentaires les plus convaincants ainsi que les difficultés les plus fréquemment rencontrées. Elles sont complétées par des recommandations méthodologiques et une proposition de corrigé destinées à accompagner la préparation des futures candidates et des futurs candidats.

4.1 Observations

Le jury souhaite insister sur le fait que l'exercice B, ou commentaire à partir d'un corpus de documents, fait appel à des connaissances civilisationnelles qui ne sauraient se substituer à l'analyse du corpus. Les récitations de cours de civilisation ou le placage de connaissances autour de la Transition démocratique ont ainsi été sanctionnés lorsqu'ils n'étaient pas reliés à l'analyse et à la mise en perspective des documents. Les candidates et les candidats devaient sélectionner, hiérarchiser et expliciter les connaissances mobilisées afin d'éclairer le corpus documentaire.

Le jury a notamment été sensible aux copies qui s'appuyaient sur le paratexte sans se limiter à la simple paraphrase afin de commenter le fait qu'un même événement historique – le processus de légalisation du PCE – était présenté selon deux temporalités et deux points de vue différents : d'une part, la photographie publiée dans le quotidien *ABC* le 13 juillet 1977, qui donne à voir une représentation immédiate et construite de l'événement ; d'autre part, le témoignage rétrospectif d'Adolfo Suárez recueilli par Victoria Prego et publié en 2000, qui en propose une relecture a posteriori.

En outre, les connaissances historiques mobilisées devaient être constamment et explicitement reliées à l'analyse. Le jury a relevé de nombreuses approximations, voire des erreurs factuelles (*Constitución de 1982, Juan Carlos II, Dolores Ibárruri era una cantante*). Plusieurs copies ont, par exemple, centré leur analyse du document iconographique sur l'émancipation des femmes, du fait de la présence de Dolores Ibárruri, en négligeant son rôle politique et symbolique dans l'histoire du communisme espagnol et de la Transition démocratique.

Le jury rappelle également que les connaissances personnelles ont vocation à contextualiser, éclairer et compléter la réflexion menée à partir du corpus, sans jamais s'y substituer. L'un des principaux écueils observés a été la paraphrase, qui reformule le contenu des documents sans en expliquer la portée ni l'intérêt pour la démonstration. Le commentaire ne vise pas à montrer ce que disent les documents, mais ce qu'ils permettent de comprendre.

Enfin, le jury souligne que l'exercice repose sur une analyse croisée des documents composant le corpus. Il ne s'agit pas d'étudier successivement chaque document dans des développements distincts, mais de les mettre constamment en perspective afin de construire une réponse commune à la problématique. À cet égard, de nombreuses copies ont à peine cité le document iconographique sans l'analyser ni le mettre en relation avec le document textuel.

4.2 Recommandations méthodologiques

4.2.1 Élaborer un commentaire de civilisation

La composition de civilisation repose sur une méthodologie rigoureuse. L'introduction, le développement et la conclusion constituent les trois temps d'une démonstration construite à partir du corpus documentaire.

L'introduction

L'accroche est une entrée en matière dans la réflexion à partir d'une donnée précise : une référence historique concrète, une citation critique ou une déclaration publique *ad hoc*, par exemple, dont le lien avec le sujet doit être expliqué avec précision.

Exemple d'accroche :

El 9 de abril de 1977, en pleno Sábado Santo, el gobierno de Adolfo Suárez legalizó el Partido Comunista de España (PCE), una decisión que marcó un punto de inflexión en el proceso de democratización iniciado tras la muerte de Franco en noviembre de 1975. Aunque esta medida suscitó fuertes resistencias en determinados sectores políticos, militares y sociales, también simbolizó la voluntad de integrar a una de las principales fuerzas de oposición al franquismo en el nuevo sistema democrático. Los documentos 2 y 3 se inscriben precisamente en este contexto de transformación política y permiten analizar algunos de los desafíos políticos y sociales que acompañaron la construcción de la democracia durante la Transición española.

Les documents civilisationnels du corpus sont ensuite présentés et contextualisés : nature du document (document d'archive ou contemporain, article de presse, discours retranscrit, texte constitutionnel ou juridique, photographie journalistique, photomontage, photogramme de document audiovisuel, affiche politique, campagne de sensibilisation, document iconographique artistique, etc.), date et contexte de publication, point de vue adopté (point de vue historique ou rétrospectif, politique, partisan ou engagé, éditorial, etc.). Il s'agit dès lors de mettre en évidence les liens qui unissent les documents entre eux : proximité ou distance historique, publication synchrone ou successive, complémentarité ou opposition des points de vue.

La problématique découle de l'analyse des documents et prend en compte leurs spécificités pour apporter une réponse à la question posée dans le sujet. Une problématique générale ou évasive qui s'appliquerait à tout dossier documentaire sur la thématique au programme serait inopérante et sanctionnée. Les enjeux spécifiques du corpus doivent apparaître dans la formulation de la problématique. Il s'agit d'un temps fort du travail de réflexion autour duquel s'articule l'ensemble du commentaire.

Exemples de problématiques :

- *En ambos documentos, ¿cómo se escenifica el alcance histórico y simbólico de la vuelta del PCE al tablero político español en ambas miradas a la Transición Democrática?*
- *¿Cómo estos documentos historiográficos plasman, de forma complementaria, el protagonismo de los distintos líderes políticos en el proceso logrado de «ruptura pactada», a pesar de las resistencias y tensiones políticas de la Transición Democrática?*

- *¿En qué medida reflejan estos dos documentos el proceso de legalización del PCE que pasó de una «ruptura democrática» a una «ruptura-reforma pactada» en el marco de la Transición democrática liderada por Adolfo Suárez?*
- *¿De qué forma esas perspectivas políticas de la Transición Democrática participan del proceso de deconstrucción del legado franquista y edificación de un nuevo pluripartidismo democrático en España?*
- *Legitimación del PCE y representaciones del poder: ¿cómo fueron modeladas y asentadas las bases de la aceptación del PCE en el panorama político de 1977 y cómo pasaron a la historia estas visiones de la Transición Democrática?*
- *¿En qué medida la representación de la legalización y visibilidad democrática del PCE participan de la construcción de la memoria de una transición hacia la democracia?*

L'annonce du plan, rédigé en deux ou trois parties, expose le projet argumentatif dans sa globalité et sa cohérence. L'annonce du plan ne se réduit pas à copier des titres d'axes décorrés les uns des autres, mais met au contraire en évidence la progression dialectique de l'argumentation.

Le développement

Dans le développement du commentaire, l'exposé des arguments suit une démarche rigoureuse : chaque argument doit être énoncé, étayé et illustré par l'étude précise d'un exemple significatif issu des documents. Dans ce cadre, les connaissances personnelles ne se substituent pas à l'étude des documents, mais ont pour fonction de contextualiser, d'éclairer et de compléter la réflexion menée à partir du corpus.

L'un des principaux écueils à éviter est la paraphrase qui reformulerait le contenu du document sans en expliquer la portée ni l'intérêt pour la démonstration. Or, le commentaire ne vise pas à montrer ce que dit le document, mais ce qu'il permet de comprendre. C'est pourquoi chacune des références aux documents doit être analysée et mise au service d'un argument. En dépassant ainsi la simple description des documents, on s'interrogera : que révèle cet élément ? Pourquoi est-il significatif ? En quoi permet-il de construire une réponse à la problématique formulée ?

Par ailleurs, les futures candidates et les futurs candidats garderont bien à l'esprit que l'exercice repose sur une analyse croisée des documents qui composent le corpus civilisationnel. Il ne s'agit en aucun cas d'étudier successivement chaque document dans des développements distincts, mais bien de les mettre en perspective afin de dégager une réponse commune à la question posée. En outre, aucun document ne doit être relégué au second plan : le document textuel et le document iconographique doivent être considérés avec une importance équivalente. Le commentaire fait apparaître leurs convergences, complémentarités ou éventuelles nuances, montrant comment chacun éclaire, confirme ou enrichit l'interprétation de l'autre. Le jury tient à signaler que de nombreuses copies ont à peine cité le document 3 sans l'analyser ni le mettre en perspective avec le document 2.

Enfin, la qualité de l'argumentation repose également sur la cohérence de sa construction. Connecteurs logiques et transitions constituent à cet égard des outils indispensables : ils permettent de mettre en évidence la progression du raisonnement et de marquer clairement l'articulation entre les différentes parties et sous-parties du développement.

La conclusion

La conclusion doit apporter une réponse synthétique et explicite à la question posée tout en mettant en évidence les enseignements de la réflexion menée. Il ne s'agit pas de résumer de manière redondante les différentes parties du développement ni de répéter les axes de réflexion annoncés en introduction. La synthèse conclusive doit au contraire faire apparaître le résultat du raisonnement

construit tout au long du commentaire, en montrant comment l'analyse des documents a permis de progresser vers une compréhension des enjeux soulevés par le corpus.

Cette dernière étape doit donc restituer la logique d'ensemble de la démonstration : elle ne juxtapose pas les arguments mais les articule pour faire ressortir la cohérence et la portée de la réflexion. Enfin, la conclusion s'achève par une ouverture. Il ne s'agit pas d'appliquer un changement brutal de sujet qui n'aurait pas été préparé par le développement. L'ouverture vise plutôt à prolonger l'analyse en l'inscrivant dans une perspective plus large, en mentionnant par exemple un événement historique, une déclaration publique, une perspective culturelle ou une évolution politique directement liée à la thématique étudiée.

Exemple d'ouverture :

Esta integración progresiva de las distintas fuerzas políticas culminó con la aprobación de la Constitución de 1978, ratificada por referéndum el 6 de diciembre de ese año, que consagró jurídicamente los principios de pluralismo político y reconciliación sobre los que se asentó la nueva democracia española.

4.2.2 Mettre les connaissances civilisationnelles au service de l'analyse

Le jury souhaite insister sur le fait que l'exercice B, ou commentaire à partir d'un corpus de documents, fait appel à des connaissances civilisationnelles qui ne sauraient se substituer à l'analyse du corpus. En d'autres termes, les récitations de cours de civilisation ou le placage de connaissances autour de la Transition démocratique ont été sanctionnés lorsque ces derniers n'étaient pas reliés à l'analyse et à la mise en perspective des documents. Les candidates et les candidats doivent sélectionner, hiérarchiser et expliciter les connaissances mobilisées afin d'éclairer le corpus documentaire.

Le jury a par exemple été sensible aux copies qui s'appuyaient sur le paratexte sans se limiter à la simple paraphrase afin de commenter et d'analyser le fait qu'un même événement historique – le processus de légalisation du PCE – était décrit de façon instantanée et visuellement construite dans le document 3 (photographie publiée dans le journal conservateur ABC le 13 juillet 1977, un mois après les élections générales), mais aussi de façon rétrospective et subjective dans le document 2 (publication, en 2000, de l'ouvrage *Presidentes. Veinticinco años de historia por los cuatro jefes de gobierno de la democracia*, qui présente les propos d'Adolfo Suárez recueillis par la journaliste et essayiste Victoria Prego plus de vingt ans après la légalisation du PCE).

En outre, les connaissances historiques mobilisées par les candidates et les candidats devaient être constamment et explicitement reliées à l'analyse et ne devaient pas rester incomplètes, approximatives, voire totalement erronées (*Constitución de 1982, Juan Carlos II, Dolores Ibárruri era una cantante*). De nombreuses copies ont, par exemple, centré l'analyse du document 3 autour de l'émancipation et des droits des femmes, du fait de la présence de Dolores Ibárruri face à Adolfo Suárez, en omettant de s'interroger sur le rôle politique et symbolique de La Pasionaria, depuis la Seconde République jusqu'à la Transition démocratique.

4.2.3 Maîtriser les outils d'analyse textuelle et iconographique

Un commentaire croisé réussi repose sur la maîtrise des outils d'analyse propres à chaque document, textuel ou iconographique. Il ne s'agit pas de dresser une liste de remarques techniques ou formelles, mais de mobiliser des outils permettant d'accéder au sens des documents, au service d'une argumentation comparative.

Analyser les documents textuels

Le candidat ou la candidate doit d'abord caractériser la nature du document afin d'en comprendre les enjeux. Un témoignage rétrospectif ne se lit pas comme un document d'archive ou un discours contemporain des faits. Ainsi, dans le corpus proposé, le texte recueilli par Victoria Prego constitue le témoignage rétrospectif d'Adolfo Suárez sur la légalisation du PCE qui invite à s'interroger sur la reconstruction mémorielle de l'événement et sur la volonté de l'ancien président de fixer sa place dans l'histoire de la Transition démocratique.

L'analyse doit ensuite situer le point de vue adopté. Le candidat ou la candidate doit déterminer si le locuteur est acteur, témoin ou observateur des événements. Dans le texte étudié, Suárez s'exprime comme acteur direct des négociations avec Santiago Carrillo, ce qui confère au document une forte valeur testimoniale tout en imposant une lecture critique de son autorité narrative.

Prendre en compte le destinataire et la finalité du discours est également fondamental. Le candidat ou la candidate doit s'interroger sur ce que cherche à produire le texte : informer, convaincre, justifier ou légitimer. Dans le témoignage de Suárez, la récurrence des références à la démocratie et à la nécessité historique de la légalisation du PCE participe à une justification *a posteriori* de ses choix politiques. Le témoignage rétrospectif de Suárez contribue ainsi à reconstruire l'image d'un dirigeant maître de la situation et garant de la démocratie. S'exprimant après l'échec du coup d'État du 23 février 1981, il semble relativiser les mouvements d'opposition militaires et civils contre la légalisation du PCE (« *la discrepancia* », « *debía preocuparnos poco* »), alors même que ces résistances constituaient en 1977 une menace réelle pour la Transition.

Enfin, saisir la présence du locuteur permet d'éclairer les stratégies discursives à l'œuvre. Les nombreuses occurrences du pronom *yo* (« *yo iba a legalizar* », « *yo tomo la decisión* », « *yo se lo comunicado* ») soulignent la construction d'un protagonisme personnel, tandis que le passage ponctuel au *nosotros* (« *todos los que estábamos trabajando* ») inscrit son action dans une entreprise collective de rénovation démocratique.

Analyser les documents iconographiques

Face au document iconographique, le candidat ou la candidate commence également par identifier la nature du document afin d'en comprendre les codes et les objectifs : tableau, caricature, dessin satirique, image d'archive, photographie journalistique, photographie d'art, affiche de campagne ou de propagande, photogramme de film, etc. Au sein de ce corpus, la photographie de presse publiée dans le quotidien *ABC* assure une fonction documentaire tout en affichant une volonté de mise en récit médiatique de l'événement.

L'analyse interroge ensuite trois invariants fondamentaux de l'image.

La composition permet de comprendre la structuration du langage iconographique. Sur la photographie du dossier, la poignée de main entre Dolores Ibárruri et Adolfo Suárez occupe le centre de l'espace visuel, vers lequel convergent les regards, les corps et les mains de leur entourage. Cette composition concentrique participe de la représentation symbolique du consensus démocratique.

Les foyers de lumière mettent en scène les éléments essentiels de l'image. Dans cette photographie, les contrastes attirent le regard vers une poignée de main encore impensable quelques mois plus tôt entre La Pasionaria et Adolfo Suárez, érigés ici en figures emblématiques de la réconciliation politique.

Les chromatismes soulignent enfin les effets symboliques produits par les contrastes visuels. Sur cette photographie d'archive en noir et blanc, ces contrastes concrétisent un rapprochement politique

entre deux figures que tout oppose : une femme et un homme, une figure historique du communisme et un représentant des institutions démocratiques, l'expérience militante et le pouvoir gouvernemental.

D'autres procédés pouvaient retenir l'attention des candidates et des candidats. Ici, le clair-obscur peut se lire comme la représentation d'une Espagne encore traversée par les tensions entre héritage franquiste et avenir démocratique. De même, à l'arrière-plan, le regard intrigué d'un journaliste sur Dolores Ibárruri peut interpeller le spectateur et rappeler les résistances à la normalisation du PCE.

Enfin, les candidates et les candidats ont pu questionner la position du photographe et le point de vue construit par l'image. Le choix d'immortaliser la poignée de main entre Adolfo Suárez et Dolores Ibárruri dans un lieu de pouvoir transforme un simple événement politique en une image mémorielle devenue un symbole de la Transition démocratique.

Mettre ces outils au service de l'analyse croisée

L'exercice consiste à analyser un corpus et non à juxtaposer deux commentaires indépendants. Les outils d'analyse doivent permettre d'établir des relations constantes entre les documents.

La comparaison s'ancre d'abord dans la nature même des sources. Le témoignage de Suárez propose une lecture rétrospective des événements, tandis que la photographie saisit un instant contemporain de la Transition. La reconstruction mémorielle vient ainsi expliciter la captation immédiate d'un moment historique.

La confrontation des points de vue permet également d'articuler la réflexion. Un acteur majeur de la Transition explique les négociations ayant conduit à la légalisation du PCE (« *Estábamos, naturalmente, negociando* »), tandis que l'image expose le résultat visible de ce processus à travers la poignée de main entre Adolfo Suárez et Dolores Ibárruri. Les outils d'analyse permettent ainsi de faire apparaître la complémentarité entre processus et symbole. Le témoignage détaille les conditions de la négociation avec Santiago Carrillo, les résistances militaires et les réticences de l'opinion publique, tandis que la photographie condense l'aboutissement de ce processus dans une image consensuelle de réconciliation démocratique.

L'analyse croisée doit enfin permettre de confronter les modalités de représentation du pouvoir politique. Dans le texte, le rôle de Suárez est construit par les procédés énonciatifs et la répétition de la première personne. Dans la photographie, ce protagonisme est mis en scène par la composition, la lumière et la centralité du personnage dans l'espace visuel.

4.3 Proposition de corrigé

Le corrigé proposé ci-après constitue une proposition de traitement du sujet. Il n'a pas vocation à être reproduit à l'identique et ne saurait être considéré comme le seul développement possible. D'autres problématiques, plans et analyses, dès lors qu'ils reposent sur une lecture rigoureuse des documents, une argumentation cohérente et une expression de qualité, étaient susceptibles d'être pleinement valorisés par le jury. Ce corrigé a pour seule ambition d'illustrer, à partir du sujet de la session, un possible traitement de l'épreuve et les principes méthodologiques présentés dans les chapitres précédents.

En el contexto de la Transición democrática española iniciada tras la muerte de Francisco Franco en 1975, los documentos se inscriben en el proceso de apertura política impulsado por el rey Juan Carlos I de Borbón y el gobierno de Adolfo Suárez. Este periodo se caracteriza por el desmantelamiento progresivo del régimen franquista y la instauración de un sistema democrático pluralista. El año 1977 constituye un momento decisivo de este proceso, especialmente con la legalización del Partido Comunista de España (PCE). Tras presentar su solicitud el 11 de febrero y después de negociaciones con

su secretario general, Santiago Carrillo, el PCE fue legalizado el 9 de abril de 1977. Esta decisión, adoptada en un clima de fuertes tensiones políticas y sociales heredadas del franquismo, marcó un paso fundamental hacia el pluripartidismo. El regreso del exilio de Dolores Ibárruri y las elecciones generales del 15 de junio de 1977, en las que el PCE obtuvo veinte escaños, simbolizan su plena reincorporación a la vida política española. Los documentos ofrecen así dos perspectivas complementarias sobre este acontecimiento: la fotografía proporciona una representación inmediata y simbólica de la integración del PCE en el nuevo sistema democrático, mientras que el testimonio recogido por Victoria Prego reconstruye retrospectivamente las negociaciones que la hicieron posible. Cabe preguntarse, por tanto, cómo ambos documentos representan el proceso de legalización y normalización del PCE, desde la lógica de la «ruptura democrática» hasta la de la «ruptura-reforma pactada» que caracterizó la Transición liderada por Adolfo Suárez. Se analizará, en primer lugar, el protagonismo de las principales figuras de la Transición en este proceso; a continuación, las resistencias políticas y sociales que acompañaron la incorporación del PCE al nuevo sistema democrático; y, por último, la construcción de una memoria de la Transición a través de ambos documentos.

Conviene destacar el protagonismo central de unas figuras emblemáticas en la Transición Democrática. En primer lugar, se pone de manifiesto el protagonismo de Adolfo Suárez en la elaboración de la renovación democrática. El énfasis en su propia actuación resulta especialmente visible mediante la repetición trece veces de la primera persona, «yo» o «nosotros», las reiteraciones de los verbos de acción política, los efectos de polisíndeton y los intensificadores. Todo ello contribuye a la elaboración de una imagen de sí mismo para la posteridad. La construcción del texto es además circular respecto al pronombre personal-sujeto verbal, pasando del «Yo» al «Nosotros» para volver finalmente al «Yo». El testimonio reitera igualmente su función de eslabón entre el Rey y los partidos políticos, indispensable para la instauración de la Monarquía parlamentaria y del marco constitucional de 1978. Así se observa en expresiones como «Su Majestad y yo habíamos hablado muchas veces» o «Yo tuve una conversación muy especial». Cabe recordar el papel desempeñado por Juan Carlos I en la Transición: nombrado sucesor por Francisco Franco, accedió al trono en 1975 e impulsó el cambio de régimen. Sin embargo, seguía encarnando una institución rechazada por los militantes comunistas más radicales. Tras arduas negociaciones, Adolfo Suárez consiguió que Santiago Carrillo, principal representante del eurocomunismo español, aceptara la monarquía parlamentaria.

Ambas fuentes ponen igualmente de relieve la actuación de varias figuras decisivas de la Transición, desde las negociaciones para la legalización del PCE hasta la incorporación del partido a las Cortes Generales. Mientras el relato muestra el diálogo entre Adolfo Suárez y Santiago Carrillo, la fotografía sitúa bajo los focos a Dolores Ibárruri, presidenta del PCE entre 1960 y 1989 y figura emblemática del comunismo español. Ambos dirigentes representan la corriente eurocomunista, favorable a la participación del partido en el sistema democrático. Cabe recalcar también la evolución de la situación de los dos representantes del PCE. Mientras Santiago Carrillo aparece todavía asociado a la clandestinidad, la ilegalidad y las negociaciones secretas, Dolores Ibárruri dispone ya de pasaporte, actúa en la legalidad, ha sido elegida diputada y su imagen aparece publicada en la portada de *ABC*, signo de la progresiva normalización del comunismo en la vida política española. La composición fotográfica enmarca la escena alrededor de dos pilares de la Transición. Dolores Ibárruri ocupa la izquierda del primer plano, mientras que Adolfo Suárez se sitúa a la derecha. A la oposición política entre el Partido Comunista de España y la Unión de Centro Democrático corresponden otros contrastes: la mujer frente al hombre, la experiencia de una dirigente de ochenta y un años frente a un presidente de cuarenta y cinco, así como un firme apretón de manos situado en el centro de la imagen. La composición circular convierte este gesto en una representación metonímica del retorno de la democracia. Mientras el relato de Adolfo Suárez detalla las difíciles negociaciones previas a la legalización del PCE, la fotografía fija la culminación de su incorporación a las Cortes Generales.

Las dos fuentes ponen así de relieve la importancia de la legalización del PCE y, al mismo tiempo, las dificultades de su legitimación. Por un lado, aparece la negociación política, resumida en la expresión «Estábamos, naturalmente, negociando» (l. 12), que desemboca en la aceptación del partido por el

gobierno de Adolfo Suárez en abril de 1977. Por otro, se destaca la compleja normalización social del comunismo tras décadas de rechazo bajo el franquismo. El partido era considerado «depositario de todos los males que había tenido como consecuencia un estado, digamos que mayoritario, por lo menos de recelo hacia el PCE» (l. 23-24). Se articulan, por tanto, el liderazgo de determinadas figuras políticas y un esfuerzo colectivo orientado hacia la reconciliación democrática. Esta dimensión colectiva merece igualmente ser subrayada. En diciembre de 1976 se creó la Comisión negociadora de la oposición, posteriormente rebautizada Comisión de los Nueve, que comenzó a negociar con Adolfo Suárez las condiciones de la amnistía y de la legalización de los partidos políticos. La oposición pasó progresivamente de la «ruptura democrática» a la «ruptura-reforma pactada», aceptando la monarquía parlamentaria y la bandera nacional a cambio de acelerar el reconocimiento de las formaciones políticas y la celebración de elecciones libres. El testimonio ilustra esta evolución mediante fórmulas como «así que le dije que, bien, que yo le legalizaba si él, a continuación, hacía en su partido todos los cambios» (l. 14-15). Del mismo modo, las repeticiones de la primera persona del plural y el léxico de la conciliación — «Todos los que estábamos trabajando», «el renacimiento de la democracia en nuestro país», «todos sabíamos»— muestran la articulación entre iniciativa individual y esfuerzo compartido. La fotografía sugiere, por su parte, que al apretón de manos se suma el respaldo de numerosos actores anónimos que rodean la escena. La composición concéntrica alrededor de Adolfo Suárez y Dolores Ibárruri amplía el alcance de este gesto gracias a la presencia de los asistentes, de los fotógrafos y, simbólicamente, de los lectores del diario ABC. Sin embargo, la aceptación institucional del PCE no bastó para disipar las numerosas resistencias políticas y sociales heredadas del franquismo.

La incorporación del PCE al sistema democrático exigió superar importantes resistencias y definir las bases institucionales del nuevo régimen. El testimonio pone de manifiesto que uno de los principales objetos de negociación con Santiago Carrillo consistió en lograr la aceptación de los principios institucionales de la democracia naciente. Adolfo Suárez consiguió que el dirigente comunista aceptara elementos esenciales del marco político, entre ellos la restauración de la monarquía, a pesar de que Juan Carlos I había sido nombrado sucesor por Francisco Franco, así como la bandera rojigualda. Esta exigencia aparece explícitamente en las líneas 14 a 19: «yo le legalizaba si él, a continuación, hacía en su partido esos cambios de aceptación de la bandera, Monarquía». La alternancia entre discurso directo e indirecto y entre los distintos pronombres personales contribuye a poner en escena la formación progresiva de una confianza mutua indispensable para el éxito de las conversaciones. El texto presenta un auténtico juego de espejos entre Santiago Carrillo y Adolfo Suárez. Así, en las líneas 11 a 14 se puede leer: «él me dice: “Si yo lo leo en sus ojos que usted me va a legalizar”... Estábamos, naturalmente, negociando». El relato refleja cómo el diálogo político participa simultáneamente en el desmantelamiento del sistema anterior y en la instauración de un orden pluralista, conciliando la aceptación de unas reglas comunes con el respeto a la diversidad ideológica.

Más allá de este acuerdo institucional, las dos fuentes invitan a considerar las resistencias políticas y sociales frente al PCE y la necesidad de deconstruir el legado franquista. A pesar de pertenecer a la Unión de Centro Democrático, Adolfo Suárez desempeña una función conciliadora con el líder comunista. Su actuación no pretende únicamente instaurar el pluripartidismo indispensable para la democracia, sino también favorecer la aceptación del partido por una sociedad profundamente marcada por cuatro décadas de dictadura. El presidente defiende la presencia legal del PCE como un principio fundamental del pluralismo, pero deja claro que corresponde posteriormente al propio partido obtener el respaldo de la población. Reconoce igualmente los temores y las reticencias de una parte importante de la sociedad española ante la entrada del comunismo en la vida política. Esta idea aparece claramente expresada cuando afirma: «Otra cosa es que tenga o no tenga el apoyo popular» (l. 18-19), antes de recordar el «recelo hacia el PCE» (l. 26-29).

La fotografía puede interpretarse, en cambio, como una tentativa de rehabilitación pública de Dolores Ibárruri. La puesta en escena de *La Pasionaria*, apenas dos meses después de su regreso del exilio, permite entenderla como una figura víctima de ese mismo «recelo hacia el PCE» mencionado por Adolfo Suárez y como un emblema de reconciliación para una sociedad todavía profundamente dividida.

Publicada el 14 de julio de 1977 en el diario monárquico *ABC*, la imagen del apretón de manos entre Adolfo Suárez y Dolores Ibárruri adquiere un significado particular si se compara con la portada del mismo periódico del 10 de abril, en la que la decisión adoptada la víspera se calificaba de «grave error». La iluminación en claroscuro puede plasmar una sociedad desgarrada entre la esperanza de un porvenir democrático y la sombra persistente de un pasado traumático. Las manos que sujetan los brazos de ambos protagonistas confieren distintos sentidos al gesto —respaldado, forzado o frágil— y revelan la diversidad de opiniones que coexistían durante la Transición. Resulta igualmente significativa la mirada del único periodista que no fotografía la escena, sino que observa atentamente a Dolores Ibárruri, actitud que puede sugerir perplejidad o desconfianza y recordar que el acuerdo político no eliminó por completo las reservas heredadas del pasado.

El relato contribuye también a forjar la imagen de Adolfo Suárez como garante de las libertades. Lo presenta como un defensor del derecho a expresar pacíficamente las discrepancias en un contexto todavía marcado por las amenazas procedentes de sectores conservadores. Así, afirma que «todo el mundo en un sistema democrático puede y debe defender la forma de Estado que considere más oportuna» (l. 17-18), insistiendo en uno de los principios esenciales del Estado de derecho en formación. Esta imagen se refuerza al final del texto, cuando evoca las críticas suscitadas por la entrada del PCE en la legalidad tanto en algunos sectores militares como dentro del propio gobierno. Las repeticiones de los adverbios «nunca... jamás... nunca» (l. 36-38) consolidan la figura de un dirigente decidido a garantizar el funcionamiento de las libertades públicas frente a cualquier intento de cuestionarlas. Precisamente porque este acuerdo no resultaba evidente, ambos documentos contribuyen también a elaborar una determinada memoria de la Transición Democrática.

Por último, ambos documentos participan en la elaboración de una memoria de la Transición Democrática mediante la evocación de un momento decisivo de la historia española. El género fotográfico sitúa el acontecimiento en una instantaneidad, en un momento captado sobre la marcha, lo que constituye un eco evidente de la expresión «momento más adecuado» empleada por Adolfo Suárez en el testimonio. Este último insiste repetidamente en la importancia de la dimensión temporal. La reiteración de expresiones como «el momento más adecuado» (l. 2), «el mismo instante» (l. 6), «determinado momento» (l. 13), «en el momento en que yo tomo la decisión» (l. 21) o «en el momento que fuera menos traumático para el país» (l. 26-27) pone de manifiesto la atención prestada por Adolfo Suárez a la elección del instante oportuno. El dirigente anticipó las grandes etapas de su estrategia: legalizó el PSOE en febrero, disolvió el Movimiento el 1 de abril y reconoció oficialmente al PCE el 9 de abril, en plena Semana Santa. De manera paralela, la fotografía capta el curso de la historia mediante los desplazamientos de Adolfo Suárez y Dolores Ibárruri, las actitudes de quienes los rodean y los destellos de los fotógrafos. La instantánea fija así un momento decisivo de la Transición.

Las dos fuentes también muestran el paso de la negociación a su traducción visual. En la fotografía, la figura de La Pasionaria puede asociarse a la transmisión generacional de la libertad de pensamiento. A pesar de sus ochenta y un años, Dolores Ibárruri aparece sonriente bajo la luz de los flashes y se convierte en un emblema de la democracia restaurada. El apretón de manos con la diputada comunista puede interpretarse como la culminación visible de las conversaciones desarrolladas entre Adolfo Suárez y Santiago Carrillo. Esta lectura encuentra un apoyo directo en el relato, cuando el antiguo presidente recuerda: «Estábamos, naturalmente, negociando» (l. 12) y concluye: «Y Carrillo cumplió su palabra» (l. 20). La confianza establecida durante aquellos intercambios se transforma de este modo en una imagen pública de conciliación. Ambas fuentes convierten así el acontecimiento político en un relato destinado a perdurar. La instantánea deja de ser un simple registro periodístico para adquirir un valor emblemático, mientras que la mirada retrospectiva de Adolfo Suárez integra la legalización del PCE en un proyecto más amplio de renovación institucional. Recuerda, en efecto, que buscaba que los comunistas asumieran «los planteamientos que suponíamos que iban a ser el eje fundamental en la elaboración de una futura Constitución» (l. 3-5). Los documentos 2 y 3 ofrecen, por tanto, dos perspectivas históricas complementarias. La fotografía conserva una huella contemporánea de los acontecimientos, mientras que el relato de Adolfo Suárez expone retrospectivamente el punto de vista

de uno de sus principales protagonistas. Tanto las palabras recopiladas por Victoria Prego como la imagen publicada en *ABC* participan en la elaboración de una memoria de la Transición. Adolfo Suárez aparece no solo como un actor clave del cambio político, sino también como uno de sus narradores, mientras que la fotografía trasciende el registro documental para convertirse en un soporte duradero de la memoria colectiva.

En definitiva, los dos documentos muestran que la incorporación del PCE al sistema democrático fue el resultado de un delicado equilibrio entre liderazgo político, negociación y reconciliación. El relato de Adolfo Suárez pone de relieve las condiciones y dificultades de esta evolución, mientras que la fotografía hace visible su traducción pública y su legitimación ante la sociedad española. Ambas fuentes evidencian que, pese a las profundas resistencias heredadas del franquismo, la Transición consiguió establecer un marco político basado en el pluralismo, el diálogo y el compromiso.

La legalización del PCE constituye así una etapa decisiva de la Transición Democrática, pues supone tanto la incorporación de una oposición histórica a las instituciones como la consolidación progresiva de una cultura política pluralista. Esta evolución culminó con la aprobación de la Constitución de 1978, ratificada por referéndum el 6 de diciembre, que consagró jurídicamente los principios de pluralismo político, reconciliación y Estado de derecho sobre los que se asentó la democracia española.

Rapport de la seconde épreuve d'admissibilité (traduction et analyse de faits de langue)

Thème : Fernando Comella, André González, Marie Not

Version : Nicolas De Ribas, Marie-Isabelle Dubus, Aurélie Laduguie

Analyse de faits de langue : Véronique Jude, José Vicente Lozano

1. Modalités et attendus de l'épreuve

La seconde épreuve d'admissibilité du CAPES externe d'espagnol BAC+3 est une épreuve écrite d'une durée de quatre heures, affectée du coefficient 2. Elle comprend deux parties : la première est constituée d'un thème et d'une version, tandis que la seconde porte sur une analyse critique de faits de langue rédigée en français. Chaque partie est notée sur 10 points, pour une note globale sur 20 ; toute note globale inférieure ou égale à 5 est éliminatoire.

Les textes de thème et de version, d'une longueur d'environ 160 mots, sont insérés dans des extraits plus développés, n'excédant pas 300 mots, qui permettent de contextualiser le passage à traduire, signalé en gras. La seconde partie comporte au moins trois questions portant sur les textes français et espagnol ; elle comprend nécessairement une question de choix de traduction. Les questions proposées peuvent conduire les candidates et les candidats à justifier un choix de traduction, à analyser des phénomènes phonétiques, phonologiques, graphiques ou morphosyntaxiques, ou encore à décrire le fonctionnement synchronique de faits de langue. En revanche, il n'est pas attendu qu'ils reviennent sur l'évolution historique des formes.

Cette épreuve vise à apprécier la maîtrise des deux systèmes linguistiques ainsi que la capacité des candidates et des candidats à passer avec précision d'une langue à l'autre. Les exercices de thème et de version évaluent la compréhension fine des textes, la qualité de la restitution dans la langue d'arrivée et la maîtrise des usages propres à chacune des deux langues. L'analyse critique de faits de langue apprécie, quant à elle, leur capacité à identifier les phénomènes linguistiques en jeu, à en expliquer le fonctionnement et à justifier leurs choix de traduction par une argumentation rigoureuse.

Les observations, recommandations et corrigés commentés présentés dans ce rapport ont pour objet d'explicitier les attentes du jury, de mettre en lumière les principales caractéristiques des copies de la session 2026 et d'accompagner la préparation des futures candidates et des futurs candidats.

2. Remarques communes aux trois exercices

La seconde épreuve d'admissibilité évalue des compétences complémentaires en traduction et en analyse critique de faits de langue. Les copies corrigées par le jury mettent en évidence des qualités comme des insuffisances récurrentes dans la préparation des candidates et des candidats. Les observations qui suivent ont pour objectif d'attirer l'attention sur les principaux constats de la session et de les aider à mieux orienter leur préparation.

Les textes proposés, sans présenter de difficultés majeures susceptibles de désorienter durablement les candidates et les candidats, exigeaient rigueur, méthode et discernement, ainsi qu'une solide maîtrise du français et de l'espagnol. Le jury a été particulièrement attentif à la qualité de la langue et a sanctionné la méconnaissance des fondements grammaticaux ou du lexique courant dans les deux langues. Les meilleures copies se distinguent par la précision de leur compréhension, la qualité de leur

expression, la rigueur de leur raisonnement et la maîtrise des connaissances linguistiques mobilisées dans chacun des exercices. À l'inverse, de nombreuses copies révèlent des connaissances insuffisamment stabilisées, des analyses approximatives ou une expression peu maîtrisée.

Les candidates et les candidats veilleront à traiter les trois exercices avec le même degré d'exigence et à organiser leur temps en conséquence. Une attention particulière devra être portée à l'analyse critique de faits de langue qui, à elle seule, représente 50 % de la note de la seconde épreuve d'admissibilité. Le jury a constaté que la dernière question de cette sous-épreuve faisait parfois l'objet d'un traitement hâtif, révélant une gestion insuffisamment maîtrisée du temps imparti. Enfin, une relecture attentive demeure indispensable : elle permet de corriger les erreurs de langue, de vérifier que toutes les questions ont été traitées et de s'assurer de la clarté ainsi que de la lisibilité de la copie.

3. Repères méthodologiques et bibliographiques pour la traduction

La première partie de la seconde épreuve d'admissibilité est constituée d'un thème et d'une version. Elle vise à apprécier la capacité des candidates et des candidats à comprendre avec précision un texte rédigé en français ou en espagnol et à le restituer dans une langue correcte, naturelle et idiomatique, tout en respectant le sens, le registre et les caractéristiques stylistiques du texte source.

3.1 Conseils méthodologiques

Avant toute traduction, il est indispensable de s'immerger pleinement dans l'univers du texte proposé. Une lecture attentive et répétée doit permettre d'en identifier les principaux repères : auteur, époque, contexte littéraire, tonalité, champs lexicaux et réseaux sémantiques. Cette phase préparatoire est essentielle pour saisir la cohérence globale du passage et éviter les erreurs d'interprétation. Par exemple, en version, il convenait de prendre suffisamment en compte les éléments pourtant explicites du texte qui portaient sur l'exil d'une femme argentine, ce qui a entravé leur traduction.

Il est aussi utile de préciser bien que seul le passage reproduit en gras fasse l'objet de la traduction, les candidates et les candidats ont tout intérêt à lire attentivement l'ensemble de l'extrait. Les passages reproduits en caractères ordinaires apportent en effet des éléments de contexte utiles à la compréhension du texte, à l'identification des personnages, des relations entre les interlocuteurs ou du registre de langue.

En outre, la traduction constitue un exercice complexe qui exige un travail minutieux d'analyse et d'interprétation. Il importait, notamment en version, de bien identifier les différentes strates temporelles et narratives afin d'éviter les contresens. Une attention particulière devait être portée au système des temps et à sa cohérence en français, domaine dans lequel de nombreuses erreurs ont été relevées.

Par ailleurs, une fréquentation assidue des œuvres littéraires d'auteurs français et hispanophones permet de développer la richesse lexicale et la maîtrise syntaxique nécessaires pour éviter les calques ou les maladresses d'expression. Les candidates et les candidats sont donc encouragés à rechercher une formulation fluide et précise dans la langue cible et à travailler régulièrement avec des dictionnaires de qualité, y compris des dictionnaires de synonymes. La traduction exige en effet une double compétence : comprendre avec précision le texte source et mobiliser avec justesse les ressources de la langue cible.

Beaucoup d'erreurs proviennent d'une analyse insuffisante du texte, d'une mauvaise compréhension des relations logiques ou d'une maîtrise approximative des connecteurs dans la langue

cible. Le jury note toutefois avec satisfaction que le nombre de copies inachevées ou lacunaires demeure faible. Les candidates et les candidats ont majoritairement su respecter les exigences de cet exercice très codifié et se sont efforcés, dans leur grande majorité, de traduire l'intégralité du texte.

Le respect de la présentation du texte original demeure important : paragraphes, typographie et disposition doivent être conservés avec soin. Une gestion raisonnable de l'espace et des interlignes est également attendue. Rappelons enfin que les références bibliographiques ne doivent pas être traduites et que la copie ne saurait être accompagnée de notes explicatives.

Pour les candidates et les candidats habitués à la lecture de textes littéraires dans les deux langues, capables d'analyser avec rigueur les difficultés des passages proposés, de faire preuve de logique et de bon sens et de relire soigneusement sa traduction, cette épreuve peut se révéler particulièrement valorisante.

3.2 Orientations bibliographiques

La préparation d'une épreuve de traduction ne saurait se limiter à l'acquisition d'un lexique étendu ou à la fréquentation ponctuelle de sujets de concours. Les copies les plus solides sont généralement celles qui témoignent d'une maîtrise progressive et approfondie de la grammaire contrastive du français et de l'espagnol, d'une connaissance précise des usages idiomatiques des langues française et espagnole ainsi que d'une pratique régulière de la traduction littéraire.

Le jury recommande en premier lieu l'étude approfondie de la *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain* de Pierre Gerboin et Christine Leroy (Paris, Hachette Supérieur, 6e éd., 2014). Cet ouvrage constitue un instrument de travail fondamental pour l'ensemble des concours de recrutement.

La fréquentation régulière des ouvrages de référence pour la traduction recommandés ci-après est fortement encouragée. Ces ouvrages permettent d'acquérir les automatismes nécessaires à la traduction des principales difficultés grammaticales et syntaxiques rencontrées dans les textes proposés aux concours. Le jury invite les candidates et les candidats à ne pas se contenter d'une lecture passive des corrigés mais à constituer, au fil de leur préparation, un relevé personnel des erreurs récurrentes.

Sur le plan lexical, le jury recommande un usage régulier des dictionnaires unilingues présentés dans la bibliographie ci-dessous. La consultation fréquente de ces outils permet d'acquérir une meilleure connaissance des collocations, des régimes prépositionnels et des nuances sémantiques, souvent à l'origine de maladroites ou de contresens.

Enfin, le jury rappelle que la maîtrise de la traduction s'acquiert essentiellement par la pratique régulière. Aucun ouvrage, aussi complet soit-il, ne saurait remplacer l'entraînement hebdomadaire à la traduction, la relecture critique de ses productions et l'analyse méthodique des erreurs commises. Les candidates et les candidats gagneront ainsi progressivement en précision grammaticale, en richesse lexicale et en naturel d'expression, qualités qui distinguent les meilleures copies.

3.3 Bibliographie et ressources numériques

3.3.1 Ouvrages de référence pour la traduction

BÉNABEN Michel, *Manuel de traduction français-espagnol*, Paris : Ophrys, 2002.

BOUCHER Jean, BARO-VANELLI Marie-Claude, *Fort en version espagnole. Méthode et lecture*, Rosny-sous-Bois : Bréal, coll. « Fort », 1993.

BUSQUETS Bernard, MARIANI Nicole, *Le thème espagnol. Entraînement et méthodologie*, Paris : Ellipses, 2018.

CASTELLANI Jean-Pierre, *Pratique du thème espagnol*, Paris : Armand Colin, 2001.

COSTE Jean, REDONDO Augustin, *Le thème espagnol grammatical*, Paris : Armand Colin, rééd. 2005.

DEGUERNEAL Alain, LE MARC'HADOUR René, *Initiation à la version espagnole*, Paris : Nathan, coll. « Fac », 2000 (réimpr. 2004).

DIAZ Évelyne, *Entraînement au thème et à la version*, Paris : Ellipses, 2004.

PARISOT François, *L'espagnol par la version. Version classique et moderne*, Paris : Ellipses, 1996.

PÉREZ Joseph, PELORSON Jean-Marc, *Guide de la version espagnole*, Paris : Armand Colin, coll. « U2 », 1996 (1^{re} éd. 1971).

RAFFEL Jacqueline, RAFFEL Claude, *Le thème espagnol aux concours*, Paris : Ellipses, 2008.

SALOMON Pierre, *La pratique de la version espagnole dans l'enseignement supérieur*, Paris-Gap : Ophrys, 1988.

3.3.2 Grammaires de l'espagnol

ALARCOS LLORACH Emilio, *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, 1994.

BEDEL Jean-Marc, *Nouvelle grammaire de l'espagnol moderne*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Major », 2017.

CHARAUDEAU Patrick, DARBORD Bernard, POTTIER Bernard, *Grammaire explicative de l'espagnol*, Paris : Nathan, 1994.

GERBOIN Pierre, LEROY Christine, *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, 6^e éd., Paris : Hachette Supérieur, 2014.

GERBOIN Pierre, LEROY Christine, *Précis de grammaire espagnole*, Paris : Hachette Supérieur, rééd. régulières.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa, 2009.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, *Nueva gramática básica de la lengua española*, Madrid : Espasa, 2011.

3.3.3 Dictionnaires de langue espagnole

GARCÍA-PELAYO Y GROSS Ramón, TESTAS Jean, *Grand dictionnaire français-espagnol / espagnol-français*, Paris : Larousse, rééd. régulières.

MOLINER María, *Diccionario de uso del español*, 4^e éd., Madrid: Gredos, 2016.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, 23^e éd., Madrid: Espasa, 2014.

SECO Manuel, ANDRÉS Olimpia, RAMOS Gabino, *Diccionario del español actual*, Madrid: Aguilar, 2011 (éd. numérique, Fundación BBVA, 2023).

3.3.4 Grammaires du français

BESCHERELLE, *La conjugaison pour tous*, Paris : Hatier, 2024 (également disponible en version électronique).

DENIS Delphine, SANCIER-CHATEAU Anne, *Grammaire du français*, Paris : Librairie générale française, 1994.

GREVISSE Maurice, GOOSSE André, *Le Bon Usage. Grammaire française*, 16e éd., Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2016.

RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René, *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF, 1994.

WAGNER Robert Léon, PINCHON Jacqueline, *Grammaire du français classique et moderne*, Paris : Hachette, 1982.

3.3.5 Dictionnaires de langue française

ACADÉMIE FRANÇAISE, *Dictionnaire de l'Académie française*.

CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES (CNRTL).

COLIN Jean-Paul, *Dictionnaire des difficultés du français*, Paris : Dictionnaires Le Robert, 1993.

REY Alain, REY-DEBOVE Josette, *Le Petit Robert de la langue française*, version électronique.

THOMAS Adolphe V., DE TORO Michel, *Dictionnaire des difficultés de la langue française*, Paris : Larousse, 1994.

Trésor de la langue française informatisé.

3.3.6 Ressources numériques

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Biblioteca Digital Hispánica.

Centro Virtual Cervantes.

FundéuRAE.

Hispanoteca.

Real Academia Española.

4. Exercice de thème

4.1 Remarques préalables

Dans l'ensemble, le texte ne présentait pas de difficultés lexicales majeures, mais exigeait une bonne maîtrise des nuances énonciatives, des registres de langue et des principaux mécanismes grammaticaux de l'espagnol. Les meilleures copies ont su restituer la fluidité du dialogue ainsi que les implicites culturels du texte source. À l'inverse, de nombreuses productions révèlent des lacunes récurrentes dans plusieurs domaines.

Confusion des temps et des modes verbaux. La principale difficulté grammaticale concernait la maîtrise des temps du passé et des modes verbaux.

Gestion défailante des traitements de l'allocutaire (tú / usted / vosotros). Le dialogue alternait entre le tutoiement adressé à Salvador et une marque de respect envers Véra. Cette question est particulièrement sensible dans un texte dialogué : la cohérence du système d'allocution doit être maintenue tout au long de la traduction. Ce point revêtait d'autant plus d'importance qu'il constituait l'objet principal de la question de faits de langue, sur laquelle les candidats étaient invités à développer leur réflexion.

Erreurs lexicales et imprécisions de vocabulaire. Le jury relève de nombreuses approximations

lexicales. Ont été fréquemment rencontrés des mots trop vagues ou éloignés du sens attendu, des calques du français, des faux amis, des substitutions modifiant le sens ainsi que des barbarismes lexicaux. Certaines copies montrent également une tendance à surtraduire ou à expliciter inutilement des éléments simples du texte.

Calques et difficultés syntaxiques. Les calques du français entraînent une pénalisation importante. Le jury rappelle qu'une traduction doit produire un espagnol naturel et idiomatique. Plusieurs structures syntaxiques ont également posé problème, notamment le régime prépositionnel de certains verbes, l'emploi des principales prépositions (*a, para, por* et *en*, dans ce fragment) ainsi que la traduction du pronom personnel *on*.

Registre de langue. Le texte repose sur un dialogue soutenu mais naturel. Certaines copies recourent à un registre trop familier, à des formulations relâchées ou à des tournures excessivement littérales. Pour la traduction de ce passage, le registre attendu était celui d'un espagnol standard.

Ponctuation. S'agissant d'un dialogue, le respect de la ponctuation revêtait une importance particulière. L'omission des signes d'interrogation d'ouverture a été fréquemment sanctionnée.

Les meilleures copies se distinguent par la maîtrise des temps du passé, la cohérence du système d'allocution, un lexique précis et idiomatique, la capacité à éviter les calques du français ainsi qu'une syntaxe espagnole naturelle.

4.2 Présentation de l'œuvre et de l'extrait à traduire

Le texte à traduire était tiré du roman *La vie mentie* (2007) de Michel del Castillo, écrivain français d'origine espagnole, né à Madrid en 1933. Son œuvre explore fréquemment les questions de la guerre d'Espagne, de la dictature franquiste, de l'exil et de la mémoire.

Dans ce roman, Salvador Portal, coach d'hommes d'affaires, décide de renouer avec son passé à la suite du suicide de son père. L'extrait proposé met en scène la rencontre entre Salvador et sa grand-mère Véra, qui l'aide à reconstituer la figure de son grand-père, Rafael Portal, assassiné en 1936. Leur conversation offre une mise en perspective de deux périodes historiques : l'Espagne républicaine et le début du XXI^e siècle.

Il convient de préciser que la connaissance de l'œuvre n'était pas requise pour comprendre l'extrait proposé. Seul le passage reproduit en gras faisait l'objet de la traduction. Les lignes qui le précèdent fournissaient néanmoins les éléments de contexte nécessaires à sa bonne compréhension.

4.3 Proposition de traduction

—*La vida está hecha de contradicciones. Unamuno estimaba a Ortega. Se hablaban, se escribían. Hasta firmaron juntos un manifiesto para protestar contra la dictadura. Verás, a veces me da la sensación de que te cuesta entender lo que era aquel mundo de antes. Se podía discrepar, incluso reñir, sin dejar por ello de estimarse. Más allá de las divergencias, existía un acuerdo profundo.*

—*¿Fundado en qué, para usted?*

Véra *apartaba la mirada, reflexionaba, se encogía de hombros.*

—*En valores comunes: ¿te parece apropiada la expresión?*

—*¿Qué valores?*

—*¡Me recuerdas a tu padre, con esa manía tuya de preguntar! La mente, el pensamiento, la inteligencia. Ninguno de aquellos hombres creía que para tener razón había que eliminar al adversario.*

—*¿Quiere usted decir que las ideas no comprometían a toda la persona?*

—*Uno bien puede jugarse la vida por convicciones respetando al mismo tiempo las del adversario.*

—*Parece difícil.*

4.4 Séquencier commenté

1. La vie est faite de contradictions.

La vida está hecha de contradicciones.

- Dans ce premier segment, qui ne semblait pas présenter de difficultés notables, de nombreuses copies ont fait le choix erroné du verbe *ser* pour rendre le syntagme « est faite de », alors qu'il ne s'agissait pas d'une tournure passive avec expression de l'agent¹ mais de l'expression du résultat d'une constitution. Cette erreur a été lourdement pénalisée, tout comme toute mauvaise formation du participe du verbe *hacer*. Les traductions par *consta de*, *se compone de*, etc. ont été considérées comme des évitements.
- Les occurrences de **contradictiones* ou **contradiciones*, qui témoignaient d'une méconnaissance de la morphologie nominale, ont été sanctionnées comme des fautes d'orthographe.

2. Unamuno estimait Ortega. Ils se parlaient, s'écrivaient.

Unamuno estimaba a Ortega. Se hablaban, se escribían.

- La transcription des noms propres a donné lieu à des variantes et adaptations parfois surprenantes (**Unamudo*, **Unamine*, **Olga*), d'autant plus frappantes qu'il s'agissait dans le fragment proposé de deux noms censés être connus de tous les candidats : ceux de Miguel de Unamuno (1864-1936) et de José Ortega y Gasset (1883-1955).
- Si le verbe « estimer » pouvait simplement être rendu par *estimar*, le jury a accepté des variantes, telles que *apreciar* ou *respetar*. En revanche, le choix de *gustar* ou *querer*, qui impliquait un rapport autre que celui d'une correspondance savante et/ou politique entre les deux auteurs, a été sanctionné.
- L'omission de la préposition *a* devant le COD *Ortega*, relativement fréquente, était une erreur grave, puisqu'il s'agissait d'un COD de personne déterminé².
- Les verbes *hablar* et *escribir* admettent en espagnol une construction pronominale, dans le même sens qu'en français, à savoir celui de communiquer ou traiter avec quelqu'un (pour *hablarse*³), ou de maintenir une relation épistolaire (pour «*escribirse*»⁴) ; *cartearse*, *corresponderse* ou *escribirse cartas* étaient des variantes tout aussi acceptables.
- La traduction du pronom personnel « ils » était dans ce contexte spécialement malvenue : les noms des deux écrivains venant d'être cités, le pronom ne résoudrait ici aucune ambiguïté ; l'effet de contraste ou d'insistance qu'il introduirait étant absent de l'original français, la présence de *ellos* constitue donc une erreur de traduction.

3. Ils ont même signé ensemble un manifeste pour protester contre la dictature.

Hasta firmaron juntos un manifiesto para protestar contra la dictadura.

- La traduction de l'adverbe « même » a posé de nombreuses difficultés, la plus fréquente étant sa traduction par *mismo*, qui en espagnol peut compléter un nom ou un pronom, voire certains adverbes ou compléments circonstanciels, mais pas un verbe, comme c'est le cas dans le fragment proposé. Trois options s'ouvraient à la traduction, celles des adverbes *incluso*, *hasta* ou *aun*, à condition de bien les placer

¹ Pour l'emploi de *ser* ou *estar* devant un participe passé, les candidats peuvent consulter, par exemple, J.M. Bedel, *Grammaire de l'espagnol moderne*, §319-320.

² Au sujet de la présence obligatoire, possible ou impossible de la préposition *a* pour introduire le COD, les futurs candidats peuvent consulter avec profit la *Nueva gramática de la lengua española*, § 34.8 (« El complemento directo preposicional (I). Nombres y pronombres. Complementos de persona y de cosa personificada »). <https://www.rae.es/gramática/>

³ *Diccionario de la lengua española*, RAE y ASALE, <https://dle.rae.es/hablar?m=form>

⁴ Référencé comme forme réciproque de «*escribir*» par le *Diccionario de uso del español* de María Moliner.

devant le verbe *firmar*, et non devant le substantif *manifiesto*. En effet, la valeur emphatique de l'adverbe portait sur l'action de *firmar un manifiesto*, non pas sur la nature du document signé (un « manifeste », par opposition à une « pétition », par exemple).

- Le choix du temps verbal pour la traduction de « ont signé » a aussi donné lieu à de nombreuses erreurs. La seule option acceptée était le *pretérito perfecto simple* *firmaron*, car le verbe faisait référence à un événement ponctuel et révolu⁵.
- Le choix de la préposition *para* dans ce segment n'a pas posé de problème à la plupart des candidats. Le choix de *por*, qui interprétait *protestar contra la dictadura* comme la motivation du manifeste plutôt que comme sa finalité publique, semblait ici inadéquat⁶.
- Le substantif « manifeste » a donné lieu à de nombreux barbarismes (**manifiesto* étant le plus fréquent) et faux-sens (*declaración*, *documento*). Les erreurs sur le mot *dictadura* (souvent écrit **dictatura*) révèlent le manque de maîtrise du vocabulaire courant chez de nombreux candidats.

4. Vois-tu, j'ai parfois l'impression que tu as du mal à saisir ce qu'était ce monde d'avant.

Verás, a veces me da la sensación de que te cuesta entender lo que era aquel mundo de antes.

- Le syntagme « Vois-tu » a égaré bon nombre de candidats, qui l'ont interprété à tort comme un impératif, ce que le contexte de la phrase et l'emploi du verbe « voir » (au lieu de « regarder ») interdisaient. Les calques **Ves tú* et **Tú ves* ont été sanctionnés ; *Ya ves* relevait du faux-sens : l'interlocutrice n'exprimait pas l'adhésion aux propos de son interlocuteur, mais elle attirait son attention sur l'expression d'une impression personnelle. *Mira*, *Ves* ou encore *Sabes* ont été acceptés.
- La tournure la plus idiomatique pour rendre « j'ai l'impression que » était *me da la sensación de que*. Les rares copies à l'employer ont été valorisées, à condition de ne pas oublier la préposition *de*, nécessaire dans ce contexte en espagnol⁷. *Tener la impresión* était une traduction correcte. En revanche, *me parece* a été qualifié de faux-sens.
- La traduction de « tu as du mal à » a donné lieu à de nombreuses traductions fautives. *costar* (*trabajo*) était la traduction attendue. Le jury a considéré *tener dificultades* ou *ser difícil* comme des réécritures ; *te duele* ou *te molesta* étaient des contresens.
- Les erreurs de traduction du verbe « être » ont été nombreuses dans ce segment, où *ser* était la seule option valable pour introduire l'attribut *aquel mundo de antes*. Le jury tient à rappeler aux candidats qu'il s'agit là d'un fait de langue qu'ils auront à expliquer très fréquemment au cours de leur carrière, et qu'ils se doivent donc de le maîtriser. La traduction par une interrogative indirecte (*cómo era aquel mundo*) était aussi une variante acceptable.
- Le démonstratif « ce » pouvait être rendu par *ese* ou bien *aquel*. Le jury a exclu le choix de *este*, car l'éloignement temporel par rapport aux locuteurs est explicitement souligné dans le syntagme.

5. On pouvait s'opposer, se quereller, même, sans pour autant cesser de s'estimer.

Se podía discrepar, incluso reñir, sin dejar por ello de estimarse.

- L'interprétation et la traduction du pronom « on », un classique des épreuves de thème, a mis en évidence un manque de préparation chez de nombreux candidats. Le « on » peut faire référence à la classe intellectuelle dont font partie Unamuno, Ortega et, vraisemblablement, la locutrice elle-même, mais peut aussi être interprété de façon plus large, comme une référence à l'ensemble du corps social. Si la traduction par *nosotros* n'est pas en soi une erreur de traduction, le jury a considéré qu'il s'agissait d'une inexactitude.
- Les formes impersonnelles de l'espagnol étaient préférables. Parmi celles-ci, seule la traduction par une troisième personne du pluriel était à éviter, dans la mesure où elle exclurait la locutrice d'un contexte où

⁵ *Nueva gramática de la lengua española*, 23.7 et 23.8 pour les emplois du *pretérito perfecto compuesto* ; 23.9 pour celui du *pretérito perfecto simple*. J.M. Bedel, *GEM*, §438.

⁶ Pour les cas de concurrence des prépositions « por » et « para » dans l'expression du but, cf. Bedel, *GEM*, §249 d.-e. ; NGLÉ 29.8n ; 46.1 c d.

⁷ «*dar la casualidad de que*», no «*dar la casualidad que*» | *FundéuRAE*

elle s'inclut explicitement. La traduction par le pronom se était correcte, à condition de ne pas reprendre la marque pronominale devant chacun des infinitifs, ceux-ci partageant le se initial. Les erreurs syntaxiques ont été très nombreuses (*se podía oponerse). Le pronom uno/una était recevable si le candidat faisait le choix de conserver, comme dans le texte français, les verbes pronominaux⁸.

- Les candidats ayant fait le choix de la première personne du pluriel devaient veiller à respecter l'accord du pronom réfléchi des verbes. Il fallait, dans ce cas, traduire *podíamos oponernos*, et non **podíamos oponerse*.

- La traduction de la locution prépositive « sans pour autant » a donné lieu à de nombreux contresens, car elle a été souvent rendue par un calque consécutif : *sin por lo tanto*.

6. Par-delà les divergences, il existait un accord profond.

Más allá de las divergencias, existía un acuerdo profundo.

- Ce passage a parfois été mal compris, principalement concernant la traduction de la locution prépositionnelle « par-delà ». Cette locution signifiant « plus loin que / de l'autre côté », elle pouvait être rendue en espagnol par *más allá de* ou encore par *por encima de* qui exprimait également l'idée d'un obstacle à franchir.

- L'absence d'accents écrits sur la locution adverbiale *más allá* a été sanctionnée comme un oubli d'accent grammatical sur *más* et comme un barbarisme sur *allá*.

- Le substantif « divergences » possède un équivalent espagnol morphologiquement proche, qui a été majoritairement utilisé. Le jury a cependant tenu à valoriser l'utilisation de *discrepancias* ou, dans la séquence précédente, de *discrepar* pour traduire le verbe « s'opposer ».

- Concernant la traduction de « il existait », l'imparfait de l'indicatif a été, pour sa part, majoritairement respecté. En revanche, l'omission ou le déplacement de l'accent, élément essentiel de la terminaison verbale concernée, révèle un manque de vigilance difficilement acceptable en matière d'accentuation graphique.

7. — Fondé sur quoi selon vous ? »

—***¿Fundado en qué, para usted?*** »

- Cette courte phrase contient la première occurrence du fait de langue proposé : le choix du traitement de l'allocutaire.

- Le traitement du participe passé « fondé » a donné lieu à quelques erreurs. Cette phrase de discours direct, réduite à un participe employé sans auxiliaire, devait conserver cette forme afin de respecter le registre de langue. Le participe passé *fundado* a donc été préféré mais le synonyme *basado* a été lui aussi accepté. Toute traduction par un imparfait (*¿En qué se fundaba?*) a été lourdement sanctionnée. Les occurrences de type *establecido* ou *construido* n'ont pas été acceptées par le jury ; *fondado* a été considéré comme un barbarisme et *fundido* comme un contresens.

- Il faut ajouter à ce début de phrase une mention spéciale pour la ponctuation. Comme annoncé en début de rapport, étant donné qu'il s'agit d'un dialogue, il est inquiétant que la spécificité de la ponctuation espagnole (points d'interrogation et d'exclamation inversés en début de question ou d'exclamation) soit oubliée par des candidats se destinant à l'enseignement de cette langue. Par conséquent, chaque oubli de ce type a été sanctionné.

- La traduction de la préposition « sur » a également été source de confusions. Dans ce contexte, la préposition introductive d'un lieu figuré devait être traduite par *en*, préféré ici à *sobre*.

- Nous arrivons à la difficulté majeure de cette phrase : la traduction du pronom complément « vous ». La seule traduction possible est celle du pronom *usted*. De plus amples explications sont disponibles dans le corrigé de l'épreuve de faits de langue.

⁸ Bedel, GEM, §410-415.

8. Véra détournait le regard, réfléchissait, haussait les épaules.

Véra apartaba la mirada, reflexionaba, se encogía de hombros.

- Seule phrase narrative du texte, ce segment présente principalement des difficultés d'ordre lexical. Le temps verbal (imparfait de l'indicatif) a été majoritairement identifié et correctement conjugué. Cependant, les copies ayant fait le choix du passé simple ont été, logiquement, sanctionnées.
- Pour la traduction du verbe « détournait », le jury a également accepté le verbe *desviaba*. « Le regard » devait être traduit par *la mirada* : les synonymes tels que *los ojos* ou *la vista* ont été considérés comme des faux-sens.
- La traduction de la tournure « haussait les épaules » a donné lieu à de nombreuses propositions fantaisistes (**levantar las espaldas*). Le jury a apprécié la traduction *se encogía de hombros*, expression idiomatique la plus pertinente. Toutefois, *alzar los hombros*, plus proche de l'expression française, a aussi été acceptée. La traduction du verbe « hausser » a donné lieu à des stratégies de contournement. D'autres propositions, telles que *levantar*, *subir* ou plus éloigné encore, *mover*, ont été sanctionnées selon le degré d'inexactitude.
- L'ajout du possessif *su* (*mirada*) est ici malvenu car ne figurant pas dans le texte source.

9. « Des valeurs communes : l'expression te convient ?

– Quelles valeurs ?

«En valores comunes: ¿te parece apropiada la expresión?

—¿Qué valores?

- Cette séquence est un retour au dialogue et au discours direct. La première phrase est une proposition nominale, réponse du personnage de Véra à la question posée par Salvador. Pour cette phrase, le jury a tenu compte de l'habitude assez courante en langue espagnole de reprendre, dans une réponse nominale, la préposition appelée par le verbe de la question à laquelle elle répond. Dans ce cas, il s'agissait de la préposition *en* amenée par le verbe *fundado* dans la question *¿Fundado en qué... ?*. Le jury a donc valorisé la connaissance de cet usage qui témoignait d'une très bonne maîtrise de la langue espagnole.
- Des fautes d'orthographe récurrentes sur le doublement des consonnes ont été relevées et sanctionnées (**expression* pour *expresión* ou **communes* pour *comunes*).
- Enfin, le jury a accepté deux options pour le déterminant interrogatif de la question suivante ; *qué* était le déterminant le plus courant mais l'usage du déterminant *cuáles* était aussi correct même si moins répandu⁹.

10. — Tu me rappelles ton père avec ta manie de poser des questions ! L'esprit, la pensée, l'intelligence.

—¡Me recuerdas a tu padre, con esa manía tuya de preguntar! La mente, el pensamiento, la inteligencia.

- Les difficultés se concentrent sur la première phrase, la seconde étant nominale et ne présentant que de légères complexités lexicales.
- Le verbe *recordar* devait être conjugué correctement : l'oubli de la diphtongue sur ce verbe courant de l'espagnol n'est pas acceptable. Par ailleurs, il ne devait pas être confondu avec le verbe *acordar*. La construction *acordarse de* a été pénalisée comme un faux sens et *hacer pensar en* comme un évitement.
- La préposition *a* devant le COD *tu padre* ne pouvait pas être omise car le substantif était ici déterminé par l'adjectif possessif de deuxième personne.
- L'adjectif possessif *tu* ne prend pas d'accent écrit. Celui-ci est un accent diacritique et son mauvais usage en fait une faute grammaticale plus sanctionnée qu'une simple faute d'orthographe.
- La construction *con esa manía tuya* était de loin préférable mais le jury a accepté *con tu manía*. En revanche, nombreux ont été les candidats qui ont confondu « manie » (*manía*) avec « manière » (*manera*) quand ils ne traduisaient pas par **maniera* ou par **mañera*. Nous rappelons l'importance de lire

⁹ [Nueva gramática de la lengua española, § 22.14 Interrogativos y exclamativos.](#)

attentivement le texte source avant d'en commencer la traduction afin d'éviter ce type d'erreurs.

- À la tournure « poser des questions » correspond simplement le verbe *preguntar*. De nombreux candidats lui ont toutefois préféré *hacer preguntas*, tournure également acceptée par le jury.
- La deuxième phrase ne présente d'autres difficultés que celles liées aux connaissances lexicales ou orthographiques.
- Concernant le premier substantif, « l'esprit », le jury a accepté trois propositions. Si *el espíritu* a été plébiscité par les candidats, *la mente* était une option tout aussi pertinente.
- La traduction du substantif « la pensée » a donné lieu, dans certaines copies, à des barbarismes de type **la pensada* ou **el pensado*. Le doublement du *l* dans **intelligencia* a été compté comme un barbarisme. Nous insistons donc ici sur l'importance d'une, voire de plusieurs relectures scrupuleuses, ce genre d'erreurs d'inattention pouvant être facilement évité.

11. Aucun de ces hommes ne croyait que, pour avoir raison, il fallait éliminer l'adversaire.

Ninguno de aquellos hombres creía que para tener razón había que eliminar al adversario.

- Le pronom *ninguno* a trop souvent été apocopé à tort. Nous rappelons que l'apocope ne s'applique, dans le cas de *ninguno*, qu'à l'adjectif, quand celui-ci précède immédiatement un substantif masculin singulier. Par ailleurs, *ninguno* exprimant déjà la négation et étant antéposé au verbe, l'ajout de l'adverbe *no* constituait un solécisme fortement sanctionné.
- Seuls *aquellos* ou *esos* ont été acceptés comme traduction de l'adjectif démonstratif « ces » (cf. séq. 4).
- Nombreux sont les candidats qui ont accordé le verbe avec le substantif *hombres* au pluriel au lieu de l'accorder avec le pronom singulier *ninguno*.
- Cette séquence posait également la question des prépositions *por* et *para* dans la traduction « pour avoir raison ». En effet, l'emploi de *por* introduisait ici une valeur causale incompatible avec la valeur finale de la proposition.
- La traduction du syntagme « il fallait éliminer l'adversaire » présente trois difficultés. La première concerne l'obligation impersonnelle contenue dans « il fallait » que l'on pouvait rendre par *había que*, *era necesario* ou encore *hacía falta*. La deuxième résidait dans le choix du mode verbal dans la proposition subordonnée : la négation du verbe de la principale autorisait ici l'emploi du subjonctif comme celui de l'indicatif¹⁰. La troisième difficulté concerne l'emploi de la préposition *a*, obligatoire du fait du caractère humain, défini et déterminé du COD *adversario* (cf. séq. 2).

12. — Vous voulez dire que la pensée n'engageait pas toute la personne ?

—¿Quiere usted decir que las ideas no comprometían a toda la persona?

- Cette séquence constitue le principal point de vigilance du passage.
- De nombreuses copies révèlent une absence de cohérence dans le système allocutif car elles présentent une alternance injustifiée entre *usted*, *vosotros* et *ustedes*, avec des erreurs de conjugaison liées au changement de personne. Ces hésitations altèrent la dynamique du dialogue et témoignent d'une compréhension imprécise du texte source. Le jury rappelle qu'une traduction ne consiste pas seulement à restituer un sens lexical mais aussi les rapports interpersonnels construits par l'énonciation.
- Le groupe verbal « n'engageait pas toute la personne » a généré de nombreuses erreurs lexicales. Beaucoup de candidats ont eu recours à des verbes éloignés de l'idée d'implication globale comme *afectar*, *contratar*, *entrenar*, *tomar*, ou *convocar*.

13. — On peut très bien risquer sa vie pour des convictions tout en respectant celles de l'adversaire

—Uno bien puede jugarse la vida por convicciones respetando al mismo tiempo las del adversario.

¹⁰ [El modo en las subordinadas sustantivas \(V\). Negación y subjuntivo en la subordinación sustantiva. Otros inductores asimilables a la negación | Nueva gramática de la lengua española | RAE - ASALE](#)

- La phrase « On peut très bien risquer sa vie pour des convictions... » a donné lieu à de nombreuses erreurs de construction. Le français utilisant ici le pronom indéfini « on », plusieurs candidats ont traduit par *nosotros podemos* ou *la gente puede*. Ces solutions sont maladroites, voire inacceptables, car elles introduisent des référents absents du texte. L'espagnol privilégie dans ce contexte *uno puede* ou *se puede*. La structure avec *uno* permet de conserver la portée générale du propos tout en maintenant l'implication du locuteur. Le choix de ce pronom permettait, en outre, de conserver la construction pronominale si l'on traduisait « risquer sa vie » par la tournure *jugarse la vida*. Concernant la construction *se puede*, voir séq. 5.
- De plus, l'emploi de l'article défini est un autre point fréquemment sanctionné dans l'expression : « risquer sa vie ». De nombreux candidats ont produit *arriesgar su vida* ou *jugarse su vida*. Bien que compréhensibles, ces formulations ne sont pas idiomatiques et ont donc été sanctionnées. L'espagnol préfère généralement l'article défini lorsque le référent est évident¹¹ comme dans *jugarse la vida* ou *arriesgar la vida*. Cette difficulté révèle une influence persistante du français sur les structures possessives espagnoles.
- Le segment « tout en respectant celles de l'adversaire » a révélé de nombreuses hésitations syntaxiques. Les candidats ont parfois proposé *al respetar*, *para respetar*, *todo en respetar* ou *sin dejar de respetar*. La dernière formulation est recevable, mais les meilleures copies ont privilégié *respetando al mismo tiempo*, *a la vez que respetaba* ou *al tiempo que respetaba*. Ces solutions permettent de restituer la simultanéité des deux actions sans introduire de rapport de cause ou de finalité.

14. — Ça semble difficile. Pour vous, je suppose que oui. Pour nous...

—***Parece difícil. Para vosotros, supongo que sí. Para nosotros...***

- Cette séquence met en exergue l'enjeu de compréhension que représente l'opposition générationnelle. Les phrases *Parece difícil. Para vosotros, supongo que sí. Para nosotros...* constituent le cœur sémantique du passage.
- Le texte oppose deux générations : celle de Salvador et celle de Véra. Beaucoup de candidats n'ont pas perçu cette opposition et ont introduit *para usted* ou *para ustedes*. Ces choix effacent la confrontation entre un « nous » et un « vous » collectifs. La traduction de *vosotros* permet au contraire de conserver la dimension historique du discours : Véra oppose son époque à celle des générations plus récentes. La traduction de la préposition « pour » a, de nouveau, donné lieu à des confusions. La préposition *para* était ici requise.
- L'omission de l'accent diacritique sur *sí* a été sanctionnée car elle provoque un non-sens.

15. Excuse-moi, Salvador, ces conversations me fatiguent. Je ne suis pas sûre de leur utilité.

Lo siento, Salvador, estas conversaciones me cansan. No estoy segura de que sean útiles.

- Les meilleures copies ont su restituer l'hésitation, la lassitude et l'abandon progressif de l'argumentation. Les traductions trop littérales ou trop soutenues ont souvent rigidifié le dialogue.
- Le jury a valorisé les formulations simples et naturelles telles que *Lo siento, Salvador, estas conversaciones me cansan* et *no estoy segura de que sean útiles*.
- Dans cette dernière occurrence, le choix du mode dans la subordonnée complétive a toutefois donné lieu à de nombreuses erreurs. L'incertitude exprimée par *No estoy segura de que* requiert en effet l'emploi du subjonctif. De nombreuses copies ont également employé l'indicatif (**son útiles*) ou des formulations calquées sur le français. Cette erreur est d'autant plus regrettable qu'il s'agit d'un emploi très fréquent de la subordination espagnole.
- Une mauvaise identification du locuteur a conduit de nombreux candidats à traduire l'adjectif « sûre » par le masculin *seguro* au lieu de *segura*.
- L'adjectif « sûre » exprimant la certitude, il exige l'emploi du verbe *estar*. L'emploi de *ser* impliquerait une allusion à la sécurité et entraînerait un contresens.

¹¹ J. M. Bedel, *GEM*, §145.

5. Exercice de version

5.1 *Remarques préalables*

Dans l'ensemble, le texte ne présentait pas de difficultés majeures de compréhension, mais exigeait une excellente maîtrise de l'expression française ainsi qu'une lecture attentive des mécanismes énonciatifs du texte source. Les meilleures copies ont su restituer avec naturel le point de vue de la narratrice, le rythme de son discours et les nombreuses nuances de l'original, sans céder à la littéralité. À l'inverse, de nombreuses productions révèlent des lacunes récurrentes dans plusieurs domaines.

Calques et qualité de la langue française. Les principales difficultés relevaient de la restitution en français. Le jury rappelle qu'une version ne consiste pas à transposer les structures de l'espagnol, mais à produire un français naturel, idiomatique et grammaticalement irréprochable. Les calques syntaxiques, lexicaux ou stylistiques ont été lourdement pénalisés.

Compréhension des mécanismes énonciatifs. Plusieurs segments faisaient appel à des procédés caractéristiques de l'espagnol, notamment l'emploi de tournures impersonnelles, de généralisations ou de systèmes de personnes qu'il convenait d'interpréter avant de les restituer en français. Une attention particulière devait être portée à la cohérence énonciative de l'ensemble du passage.

Précision lexicale. Si le vocabulaire était globalement courant, plusieurs termes ou expressions appelaient une interprétation fine afin d'éviter contresens, faux amis ou approximations. Les meilleures copies ont su privilégier des équivalents précis et adaptés au contexte.

Registre de langue et rythme du texte. Le texte repose sur une écriture sobre et contemporaine, dont l'efficacité tient à sa simplicité et à son rythme. La traduction devait conserver cette sobriété, sans introduire de formulations artificielles, excessivement soutenues ou, à l'inverse, trop familières.

Correction de la langue française. Orthographe, accords, ponctuation et syntaxe constituent des exigences fondamentales de l'exercice de version. Les erreurs touchant à la maîtrise de la langue française ont été systématiquement prises en compte dans l'évaluation.

Les meilleures copies se distinguent par une expression française fluide et idiomatique, une restitution fidèle des mécanismes énonciatifs du texte source, une grande précision lexicale ainsi que par leur capacité à éviter les calques de l'espagnol.

5.2 *Présentation de l'œuvre et de l'extrait à traduire*

Écrite sur un ton intimiste, cette autobiographie de 120 pages, publiée en 2020 à Madrid par les éditions Contrabando, retrace l'exil de Clara Obligado, arrivée dans la capitale espagnole en 1976 après avoir fui la répression exercée par la dictature de la Junte militaire argentine, alors dirigée par le général Videla. Apprendre à vivre dans un entre-deux, accepter d'évoluer dans un monde hybride où s'impose une reconstruction personnelle : tels sont quelques-uns des enjeux de cet ouvrage. Installée en Espagne, cette autrice d'une vingtaine de romans et de recueils de nouvelles y a créé et animé les premiers ateliers d'écriture créative de la péninsule, activité qu'elle a exercée au sein de nombreuses universités. En 1996, elle a reçu le prix Lumen pour son roman *La hija de Marx*, puis, en 2015, le prix Juan March Cencillo pour *Petrarca para viajeros*.

L'ouvrage se divise en deux grandes parties, « En casa » et « Lejos de casa ». L'extrait proposé à la traduction est tiré de cette seconde partie.

5.3 Proposition de traduction

On dit que notre cerveau émet un signal d'alarme quand il voit quelqu'un qui vient d'ailleurs, comme si une peur ancestrale nous protégeait de celui qui est différent de nous. Nous devons tous lutter contre ces préjugés.

Aujourd'hui encore, quand quelqu'un fait ma connaissance, il engage la conversation en posant des questions sur l'Argentine ou en tournant en dérision mon accent. « C'est bien que tu sois là ! », arborant un large sourire. Ils ont un parent, ou ils y sont allés et quel beau pays. Les chutes, la Patagonie, Buenos Aires. Ils se veulent chaleureux, je le sais bien, sans aucune arrière-pensée, mais il émane de cette discussion quelque chose de gênant, d'exclusif, cela fait plus de quarante ans que je vis à Madrid et ce qui ressort toujours, c'est ma condition d'étrangère.

Mais à cette époque-là, durant ces premières années, cela m'était égal, je n'envisageais pas de rester, je vivais comme en suspens. Retourner dans son pays est le rêve de tout exilé.

L'hostilité qu'on ressent envers le pays dans lequel on arrive, l'obligation de la dissimuler. Comme si l'on se trouvait chez quelqu'un de très sévère et que l'on craignait de se faire gronder, si l'on disait quelque chose d'inapproprié.

5.4 Séquencier commenté

1. *Dicen que nuestro cerebro emite una señal de alarma cuando ve a alguien de fuera,*

On dit que notre cerveau émet un signal d'alarme quand il voit quelqu'un qui vient d'ailleurs / quelqu'un qui ne vient pas d'ici.

- La traduction des deux verbes a mis en difficulté un nombre important de candidats. Si le sujet de *ve*, *nuestro cerebro* était clairement exprimé, *dicen* placé en tête de phrase ne comportait en revanche aucun sujet explicite. Ainsi, nombre de candidats ont commis l'erreur de le traduire par une 3^e personne du pluriel. Rappelons qu'en espagnol, la 3^e personne du pluriel est l'une des formes permettant d'exprimer l'impersonnalité : « elle sert à présenter des faits dans la réalisation desquels, le sujet du discours ou le protagoniste du récit ne sont pas impliqués. »¹². La traduction attendue était donc « on dit ».
- Quant à la forme *ve*, certains candidats ne l'ont pas rattaché au sujet *nuestro cerebro*, ce qui a donné lieu à des traductions erronées.
- La traduction de *alguien de fuera* a donné lieu à de graves contresens, certains candidats ayant interprété *fuera* au sens de « dehors », alors que l'expression désigne ici une personne venue d'ailleurs.
- Il convient de rappeler qu'aucune licence ne peut être prise avec la correction orthographique et grammaticale. Ainsi, plusieurs candidats ont orthographié *nuestro cerebro* par « *nôtre cerveau » ce qui constitue une confusion entre le déterminant et le pronom possessif.

2. *como si un temor ancestral nos protegiera del diferente.*

comme si une peur / crainte / terreur ancestrale nous protégeait de celui qui est différent (de nous).

- La traduction de la structure *como si* suivie d'un subjonctif imparfait a donné lieu à de nombreuses erreurs de temps ou de mode en français. Il convient de rappeler qu'en français, il est incorrect d'utiliser le mode conditionnel après « si » ou « comme » et cette erreur a été lourdement pénalisée.
- L'adjectif substantivé *el diferente* a également posé problème, certains candidats semblant avoir confondu *el diferente* et *lo diferente*, ce qui a entraîné des contresens (« ce qui est différent ») voire des non-sens (« ce qui m'est différent »). La traduction par « du différent » constituait un calque peu idiomatique en français. Une relecture attentive et une recherche de synonymes auraient permis d'éviter des traductions trop littérales conduisant parfois à de véritables non-sens. D'autres candidats ont cherché à éviter ces écueils mais leurs propositions se sont révélées inexactes, donnant lieu à des faux-sens tels que

¹² J. M. Bedel, GEM, §414

« l'inconnu » ou « l'étranger ».

3. *Contra esos prejuicios todos tenemos que luchar.*

Nous avons tous à lutter / devons tous lutter / nous battre contre ces préjugés.

- La principale erreur relevée dans ce segment a consisté à calquer l'ordre syntaxique de l'espagnol, ce qui a été lourdement pénalisé.
- La traduction de *todos tenemos* par « on doit » ne permettait pas de restituer pleinement la valeur inclusive de la première personne du pluriel, renforcée par *todos*.
- La traduction du déictique démonstratif *esos* a mis en difficulté plusieurs candidats qui l'ont traduit par le possessif « ses », ce qui a donné lieu à un grave contresens.

4. *Todavía hoy, cuando alguien me conoce,*

Aujourd'hui encore/encore aujourd'hui, quand quelqu'un fait ma connaissance / fait ma rencontre / me rencontre,

- Les correcteurs ont été surpris de constater que nombre de candidats méconnaissaient le sens de l'adverbe *todavía*, traduit de manière erronée par « tout de même », « surtout », « presque », voire omis. La traduction par « toujours aujourd'hui » constituait un calque qui a été pénalisé comme tel.
- La traduction de *alguien me conoce* par « quelqu'un me (re)connaît » constituait un contresens. Le verbe *conocer* en espagnol est polysémique et correspond ici à « rencontrer » ou « faire la connaissance de ». Une lecture attentive devait permettre d'éviter cette confusion.

5. *inicia su conversación preguntándome sobre Argentina o ironizando mi acento.*

Il engage / entame la conversation en posant des questions / m'interrogeant / me questionnant sur l'Argentine ou en ironisant sur mon accent / en tournant en dérision/en ridicule mon accent.

- Peu de candidats ont proposé une traduction correcte de cette séquence et nombreux sont ceux qui ont eu recours à des calques, sanctionnés par les correcteurs. Traduire *inicia su conversación* par « il initie la conversation » ou *preguntándome sobre Argentina* par « en me demandant sur l'Argentine » en sont deux exemples.
- Le segment *inicia su conversación* a parfois donné lieu à des formulations maladroites. Ainsi, les formulations « il commence la conversation » ou « il débute la conversation » étaient maladroites. Le maintien de l'adjectif possessif dans « il engage sa conversation » constituait, quant à lui, un faux sens.
- Il convient de rappeler que les règles de syntaxe diffèrent entre l'espagnol et le français. Si l'espagnol n'emploie pas (ou peu) l'article défini devant les noms de pays non déterminés par un adjectif, une proposition relative ou un complément¹³, la grande majorité des noms de pays sont précédés d'un article défini en français.
- Les correcteurs souhaitent attirer l'attention des candidats sur l'importance de respecter le registre de langue. Traduire *ironizando mi acento* par « en rigolant de mon accent » constituait une erreur de registre.
- Néanmoins, il convient de mettre en avant que les correcteurs ont valorisé certaines traductions plus recherchées telles que « tourner en ridicule » ou « tourner en dérision ».

6. *«¡Qué bueno que viniste!», y una gran sonrisa.*

« C'est bien que tu sois là ! / Comme c'est bien que tu sois venue (ici) ! / C'est bien que tu sois venue ! », arborant / accompagné d'un grand / large sourire.

- Dans cette séquence, la restitution du discours direct et de la phrase exclamative a engendré quelques difficultés. Rappelons qu'en français, le discours direct doit également être signalé par des guillemets et que le point d'exclamation devait être retranscrit. Certains candidats ont omis la traduction de la phrase

¹³ J. M. Bedel, *GEM*, §100

exclamative, ce qui a été fortement pénalisé. La traduction « C'est bien que tu sois venue ! » était également recevable ; il fallait cependant respecter l'accord du participe passé avec l'auxiliaire être et ne pas oublier la marque du féminin.

- Pour le syntagme *y una gran sonrisa*, la traduction « et un grand sourire » était maladroite. Il convenait de privilégier un verbe comme « arborer », de recourir à la tournure « accompagné de » ou de remplacer la conjonction de coordination par la préposition « avec ». L'adjectif apocopé *gran* pouvait être rendu par « grand » ou « large » ; traduire par « un beau sourire » représentait une inexactitude.

- Nous tenons à nouveau à porter à l'attention des futurs candidats sur l'importance de respecter le registre de langue du texte à traduire. En effet, traduire *qué bueno* par « c'est cool », « c'est trop bien » ou *una gran sonrisa* par « un gros sourire » relevaient d'un registre plus familier que celui employé dans le texte source.

7. *Tienen un pariente allá, o han viajado y qué bonito país.*

Ils ont un parent / un proche là-bas / un membre de leur famille, ou (bien), ils y sont allés / ils y ont séjourné / ils sont allés là-bas et quel beau pays.

- La fidélité au texte source constitue naturellement une exigence fondamentale de l'exercice de traduction ; elle suppose une maîtrise solide du lexique, mais aussi une attention constante à la correction de la langue cible. Si le jury a admis plusieurs traductions possibles du terme *pariente*, les fautes d'orthographe ont, en revanche, été particulièrement sanctionnées, les candidats se destinant au métier d'enseignant de langue. Le substantif espagnol *pariente* se traduit par « parent » ou « membre de la famille ». Le traduire par « parenté » se révèle inexact car ce mot désigne le lien familial et non une personne. De plus, *pariente* ne signifie pas forcément « cousin », le terme désignant plus généralement un membre de la famille en espagnol.

- Le jury a pu observer que certains mots usuels étaient fréquemment mal orthographiés ou accordés : « pays » écrit sans s, « là-bas » sans trait d'union ou encore « allés » privé de sa marque du pluriel. Ces erreurs ne peuvent être imputées à la complexité du texte : elles résultent d'un manque de rigueur ou d'une relecture insuffisante, mais révèlent aussi, dans certains cas, de véritables lacunes dans la maîtrise de la langue française.

- L'adverbe *allá* signifie « là-bas » et exprime l'idée d'un endroit éloigné ; les traductions par « ici » ou « là » ont été sanctionnées comme des contresens. Il est donc important de conserver cette nuance dans la traduction française afin de respecter le sens de la phrase originale. Ajoutons que les erreurs d'accentuation, si elles relèvent parfois de simples inattentions, témoignent dans certains cas d'une maîtrise insuffisante des règles accentuelles du français : « *là-bàs » est ainsi une erreur récurrente.

- Dans ce contexte, le passé composé *han viajado* renvoie à une expérience passée en lien avec le présent de l'énonciation. Les traductions « y ont séjourné » ou « y sont allés » permettaient d'en restituer la valeur temporelle.

8. *Cataratas, Patagonia, Buenos Aires.*

Les chutes (d'eau) / Les cataractes, la Patagonie, Buenos Aires.

- Les lacunes ont été particulièrement visibles dans le domaine du vocabulaire géographique.

- Le terme *cataratas* a posé problème à certains candidats, malgré un contexte géographique qui devait en faciliter l'identification. Plus surprenante encore a été la méconnaissance de références toponymiques et culturelles fondamentales telles que la Patagonie ou Buenos Aires.

- De nombreux candidats ont proposé des traductions erronées ou ont renoncé à traduire certains termes, conduisant le jury à sanctionner des contresens ou des omissions.

- Rappelons que *Cataratas* faisait ici référence aux chutes d'Iguazú. La traduction par « cataractes », en tant que chute d'eau sur le cours d'un fleuve, a été acceptée. Enfin, *Patagonia* se traduit par Patagonie en français tandis que Buenos Aires reste inchangé.

9. *Pretenden ser cariñosos, lo sé, no hay mala intención,*

Ils se veulent chaleureux / cherchent à être affectueux, je le sais (bien), sans aucune arrière-pensée/mauvaises intentions/ils n'ont pas de mauvaises intentions.

- L'orthographe de certaines expressions très courantes a posé problème. Ainsi, l'expression « avoir de mauvaises intentions » s'emploie au pluriel.
- Par ailleurs, une lecture attentive du contexte aurait permis d'éviter certaines traductions erronées du terme espagnol *cariñosos*, qui a été traduit par « amoureux », « tendres » ou « mignons ».
- Les fautes d'accord en genre et en nombre ont été pénalisées, comme dans l'exemple « *mauvais intentions ».
- De même, l'emploi de « prétendre » comme calque et traduction de l'espagnol *pretender* constitue un contresens.
- Enfin, la traduction de *lo sé* par « je sais » n'est pas recevable dans ce contexte, le pronom neutre *lo* reprenant anaphoriquement l'idée exprimée précédemment. La traduction « je le sais » permettait de restituer cette reprise.

10. *pero en esa charla late algo incómodo, excluyente,*

mais il émane de cette discussion/mais dans cette discussion affleure / transparaît quelque chose de gênant/embarassant, d'exclusif

- Si la compréhension globale du texte ne posait pas de problème majeur, le jury a toutefois été étonné de constater que le sens du mot *charla* était méconnu par de nombreux candidats, qui ont proposé des traductions telles que « aventure », « rêve », « blague » autant de faux-sens.
- Le verbe *latir* a également donné lieu à de nombreuses erreurs, voire à des non-sens. Certaines traductions, telles que « palpite » ou « bat », calquaient trop littéralement l'image du texte source, tandis que « résulte » ou « ressort » constituaient des inexactitudes.
- La traduction de *incómodo* par « incommode » ou « inconfortable » n'a pas été acceptée, ces adjectifs ne permettant pas de restituer ici la gêne suscitée par la conversation.
- La traduction de *excluyente* par « exclusif » au sens de « qui exclut toute autre personne, toute autre chose »¹⁴ a été valorisée par le jury.

11. *Llevo más de cuarenta años viviendo en Madrid*

cela fait plus de quarante ans que je vis / j'habite à Madrid / j'habite à Madrid depuis plus de quarante ans.

- Certains candidats méconnaissent les spécificités d'emploi de la périphrase verbale *llevar* + gérondif ce qui a donné lieu à de nombreuses erreurs de traduction du gérondif.
- L'emploi des prépositions n'a pas toujours été maîtrisé : *en Madrid* a, par exemple, été traduit par « dans Madrid ».
- Traduire le segment par « je porte plus de quarante ans dans Madrid » constituait un calque induisant un non-sens.
- Il convient de conserver l'écriture en toutes lettres des numéraux lorsqu'elle est employée dans le texte source, comme c'est le cas de *cuarenta*.

12. *y lo que sobresale siempre es mi condición de extranjera.*

et ce qui ressort / prévaut (encore et) toujours, c'est ma condition d'étrangère / mon statut d'étranger.

- La structure courante *lo que*, qui permet ici de substantiver la proposition qu'elle introduit, semble méconnue.
- La traduction du verbe *sobresalir* a donné lieu à de nombreuses erreurs. Des propositions surprenantes

¹⁴ Trésor de la langue française.

telles que « sursaute », « *sursort » ou encore « sursoit » ont été sanctionnées en tant que contresens ou non-sens.

- Il convenait de restituer la manière dont la narratrice se voit constamment renvoyée à sa « condition d'étrangère », au cœur de la réflexion identitaire développée dans l'extrait. Les traductions « condition d'étrangère » ou « statut d'étranger » permettaient de rendre cette idée.

13. *Pero entonces, en aquellos primeros años, me daba igual*

Mais à cette époque-là / mais alors / mais à l'époque, dans / durant ces / les premières années, cela m'était égal / je m'en fichais,

- L'adverbe *entonces* possède une valeur temporelle anaphorique et signifie « à cette époque-là ». Il ne devait pas être interprété ici dans son sens consécutif de « par conséquent ». Les traductions « Mais à cette époque-là » ou « Mais, à l'époque » permettaient de restituer cette articulation à la fois adversative et temporelle.

- Le segment *en aquellos primeros años* précise la période à laquelle renvoie *entonces* : il désigne les premières années de l'exil de la narratrice. Le déterminant démonstratif *aquellos* marque une distance temporelle par rapport au moment de l'énonciation. Les formulations « durant ces premières années », « au cours de ces premières années » ou « pendant ces premières années » étaient donc recevables.

- La locution verbale *dar igual* a généralement été bien comprise. Cependant, la traduction par « je m'en foutais » introduisait un registre plus familier que celui du texte source, tandis que le calque « cela me donnait égal » constituait un non-sens. Des fautes d'accord ont enfin été relevées de façon récurrente (« ça m'était égale »), alors que le pronom démonstratif neutre impose ici l'emploi du masculin singulier.

14. *no me planteaba quedarme, vivía una existencia en pausa.*

je n'envisageais pas de rester / je ne comptais pas rester / je ne pensais pas rester, je vivais comme en suspens / je vivais une existence / ma vie sur / en pause.

- Dans la première proposition, le verbe pronominal *plantearse*, construit avec un infinitif, signifie que la narratrice n'envisageait pas de rester durablement en Espagne. Les traductions « je n'envisageais pas de rester », « je ne songeais pas à rester » ou « je ne pensais pas rester » permettaient de restituer correctement cette idée. La proposition « je ne comptais pas rester » était également recevable, bien qu'elle introduise une nuance d'intention plus marquée. En revanche, des traductions comme « cela ne me dérangeait pas » constituaient un contresens.

- La seconde proposition repose sur une image métaphorique. L'expression *vivir una existencia en pausa* évoque une existence provisoire, suspendue dans l'attente d'un retour au pays d'origine. Le calque « je vivais une existence en pause » constituait une formulation peu idiomatique en français. La proposition « je vivais une existence en suspens » était plus acceptable, mais pouvait paraître lourde en raison de la redondance entre le verbe « vivre » et le substantif « existence ». Les traductions « je vivais comme en suspens » ou « ma vie était en suspens » restituaient plus naturellement l'image du texte espagnol. Des reformulations telles que « j'avais mis ma vie entre parenthèses » ou « j'avais mis ma vie sur pause » s'éloignaient davantage du texte source : elles introduisaient l'idée d'une action volontaire de la narratrice, alors qu'il s'agit d'un état ou d'une manière de vivre cette période.

15. *Regresar es el sueño de todo exilado.*

Retourner dans son pays / Y retourner / Rentrer (chez soi) / Repartir, (c')est le rêve de tout exilé.

- La traduction du verbe *regresar* a donné lieu à plusieurs erreurs. Dans ce contexte, il ne pouvait être traduit par « revenir », puisque la narratrice se trouve déjà dans le pays d'accueil. Le mouvement exprimé est celui du retour vers le pays quitté. Le jury a donc valorisé des traductions telles que « retourner dans son pays » ou « rentrer chez soi ». Des propositions comme « régresser » relevaient du contresens.

- Le substantif *exilado* a parfois donné lieu au barbarisme lexical « *exilié ». D'autres candidats ont proposé

« immigré » ou « étranger », traductions qui ne rendent pas précisément la notion d'exil présente dans le texte. Le jury attendait le terme « exilé ».

- Dans le groupe nominal *todo exilado*, le quantificateur *todo*, placé devant un nom dénombrable au singulier sans article, possède une valeur générique : l'énoncé est présenté comme valable pour tout individu appartenant à la catégorie des exilés.
- Le terme *sueño* renvoie ici à un désir profond ou à une aspiration. Le substantif « rêve » permettait de restituer cette valeur figurée. Si le terme « songe » pouvait être admis comme synonyme, il introduisait une tonalité plus poétique, moins appropriée au contexte.

16. *La hostilidad que se siente hacia el país al que llegas, la obligación de esconderla.*

L'hostilité que vous ressentez / qu'on / que l'on ressent envers le pays dans lequel vous arrivez / où l'on arrive, l'obligation de la cacher / dissimuler.

- Ce segment a donné lieu à de nombreuses erreurs de compréhension et de reformulation. La première difficulté résidait dans la tournure impersonnelle *se siente*, qui ne renvoie à aucun référent précis. Le jury a valorisé les traductions conservant cette généralisation, telles que « l'hostilité que l'on ressent ». En revanche, des propositions comme « l'on sent » demeuraient plus ambiguës puisqu'elles pouvaient suggérer que l'on perçoit une hostilité extérieure plutôt que de l'éprouver soi-même. Le verbe « ressentir » permettait de lever cette ambiguïté. De nombreux candidats ont également introduit à tort un référent explicite (« il » ou « elle ») absent du texte source.
- Le groupe prépositionnel *hacia el país* devait être compris comme l'expression d'une hostilité dirigée vers le pays d'accueil. En français, les formulations « envers le pays » ou « à l'égard du pays » permettaient de restituer cette orientation. Les propositions assimilant le pays évoqué au pays d'origine, telles que « le pays d'où l'on vient », constituaient en revanche des contresens.
- La relative *al que llegas* appelait également une certaine vigilance. Le verbe *llegar* renvoie au pays dans lequel l'exilé arrive. Les formulations « le pays dans lequel on arrive » ou « le pays où l'on arrive » ont été valorisées.
- Plusieurs candidats ont éprouvé des difficultés à restituer le groupe nominal *la obligación de esconderla*. Le pronom féminin *la* renvoie à *la hostilidad*. Le jury attendait donc des traductions telles que « l'obligation de la cacher ». L'omission du pronom a été sanctionnée car elle rompt la relation anaphorique présente dans le texte source. De même, des traductions comme « effacer » ou « simuler » ont été considérées comme inexactes : « effacer » suggère la disparition du sentiment, tandis que « simuler » signifie feindre un comportement ou une émotion plutôt que dissimuler ce que l'on ressent réellement.
- Sur le plan syntaxique, la séquence repose sur la juxtaposition de deux groupes nominaux, *La hostilidad...* puis *la obligación de esconderla*, sans proposition principale explicitement formulée. Il était donc préférable de conserver cette construction elliptique, qui participe au rythme fragmenté et à la force évocatrice du passage.

17. *Como si estuvieras en casa de alguien muy severo.*

Comme si l'on se trouvait / vous vous trouviez / vous étiez chez quelqu'un de très sévère / strict.

- Ce segment a donné lieu à un nombre important d'erreurs. De nombreux candidats n'ont pas su restituer la valeur générique de la deuxième personne du singulier. Les traductions « comme si vous étiez » ou « comme si l'on était » restituaient toutes deux l'invitation faite au lecteur de se projeter dans la situation décrite tandis que le recours au tutoiement introduisait ici une tonalité plus familière que celle du texte source.
- Le groupe nominal *en casa de alguien* a souvent été traduit de manière littérale par « dans la maison de quelqu'un », alors que le français privilégie la tournure idiomatique « chez quelqu'un ».
- La traduction par « quiconque » du pronom indéfini *alguien* introduisait une valeur généralisante absente du texte source, qui renvoie simplement à une personne indéterminée.
- L'adjectif *severo*, pourtant d'un usage courant et ne présentant pas de difficulté lexicale particulière, a,

quant à lui, donné lieu à plusieurs traductions maladroites. Les traductions « sévère » ou « strict » permettaient de restituer l'idée d'une personne dont on redoute le jugement ou les reproches, ce que confirme la suite du passage consacrée à la crainte d'être grondé pour avoir tenu des propos jugés inappropriés.

18. *y temieras que, si dices algo impropio, te regañen.*

et que l'on craignait / vous craigniez de se / vous faire gronder / d'être réprimandé si l'on disait / vous disiez quelque chose d'inapproprié.

- Ce segment pouvait présenter plusieurs difficultés relatives à l'enchâssement des propositions, à la valeur des modes et à l'expression de l'indétermination.
- Le verbe *temer* a généralement été correctement compris et traduit par l'idée de crainte. Deux constructions françaises étaient possibles : soit le maintien d'une proposition complétive introduite par « que » et comportant un verbe au subjonctif (« craindre qu'on vous gronde »), soit la tournure plus légère « craindre de + infinitif », particulièrement adaptée dans ce contexte : « craindre de se faire gronder », le sujet de « craindre » étant également celui qui risque de subir la réprimande.
- Le verbe *regañar* a en revanche souvent été mal interprété. Le jury attendait des formulations telles que « gronder », « réprimander » ou encore « se faire gronder ». La traduction par « rejeter » constituait un contresens. De même, « ils te grondent » explicitait inutilement un sujet absent du texte source et ne permettait pas de restituer l'indétermination portée par la troisième personne du pluriel en espagnol.
- La subordonnée *si dices algo impropio* constitue une proposition conditionnelle enchâssée dans la complétive régie par *temer*. En espagnol, la conjonction *si* est suivie du présent de l'indicatif *dices*. En français, l'imparfait « si l'on disait » ou « si tu disais » permettait d'intégrer cette éventualité au cadre hypothétique introduit par « comme si » et d'assurer la cohérence temporelle de l'ensemble.
- L'expression *algo impropio* a été globalement bien comprise. Les traductions telles que « quelque chose d'inapproprié », « quelque chose de déplacé » ou « un propos déplacé » ont été valorisées. Le jury a toutefois relevé de très nombreuses fautes orthographiques sur l'adjectif « inapproprié », notamment dans le redoublement des consonnes.
- Enfin, le jury a été attentif à la cohérence du système de personnes adopté dans l'ensemble du passage. Les candidats pouvaient recourir au pronom « on » ou au vouvoiement, à condition de maintenir ce choix dans les séquences 16 à 18.

6. Exercice d'analyse critique de faits de langue

6.1 *Présentation de la sous-épreuve*

6.1.1 Objectifs et attendus de l'épreuve

Ainsi que les textes officiels relatifs aux épreuves du CAPES BAC+3 le prévoient, la seconde partie de la seconde épreuve d'admissibilité consiste en une analyse critique de faits de langue à rédiger en français. Ce volet consacré aux faits de langue compte pour 50 % de la note globale de la seconde épreuve d'admissibilité. Cette sous-épreuve permet d'évaluer la connaissance qu'ont les candidats des mécanismes propres aux deux langues espagnole et française, ainsi que leurs aptitudes à les expliquer, y compris dans une perspective contrastive lorsque les questions les y invitent.

Nous recommandons par conséquent vivement aux futures candidates et aux futurs candidats d'accorder une attention soutenue à la préparation de cette sous-épreuve, composée d'au moins trois questions qui peuvent porter aussi bien sur le texte en français que sur le texte en espagnol. L'une de

ces trois questions porte nécessairement sur une justification de choix de traduction ; les candidates et les candidats peuvent également être amenés à traiter des questions de phonétique, de phonologie et de graphie, ou encore de morphologie verbale et nominale dans une approche synchronique. À partir de la session 2028, les sujets solliciteront des candidates et des candidats un regard critique sur une proposition de traduction.

Compte tenu du nouveau contexte et des nouvelles modalités de recrutement au niveau BAC+3, ainsi que des sujets zéro mis à la disposition des étudiants et de leurs préparateurs à l'université en septembre 2025, le jury s'est montré à la fois bienveillant et exigeant pour cette première session du CAPES BAC+3. Il a été particulièrement attentif au niveau de langue des candidates et des candidats, en espagnol comme en français, et a sanctionné la méconnaissance des fondements grammaticaux ou du lexique courant dans les deux langues. En effet, il ne s'agit pas d'une épreuve de linguistique et le jury n'exige pas le maniement de concepts ni d'une terminologie propres à cette discipline. Néanmoins, les candidates et les candidats, dont nous rappelons qu'ils se présentent à un concours de recrutement d'enseignants de langue, ne peuvent faire abstraction de connaissances particulièrement solides en grammaire espagnole comme en grammaire française.

6.1.2 Les questions proposées lors de la session 2026

Au sein de la seconde épreuve d'admissibilité, le texte du thème était accompagné d'une question contrastive de faits de langue (question b.) portant sur la confrontation du système de l'allocutaire en français et en espagnol. D'un point de vue méthodologique, cette question, qui demande aux candidates et aux candidats de justifier leurs choix de traduction à la fin de l'exposé, faisait écho à la première question proposée dans le sujet zéro portant sur « on » en français et les structures dont dispose la langue espagnole pour exprimer des valeurs similaires en contexte. Comme nous le verrons, cet exercice ne constitue pas une véritable nouveauté dans la préparation aux concours et les préparateurs universitaires ont convenablement entraîné leurs étudiants à sa méthodologie. Nous en rappellerons les différentes étapes ainsi que l'articulation attendue, respectées dans les copies les plus réussies.

Par ailleurs, les candidates et les candidats ont été interrogés sur deux autres faits de langue recouvrant deux aspects fondamentaux de la langue espagnole, sans qu'aucune comparaison avec la langue française ne soit demandée. Cette consigne n'a toutefois pas toujours été respectée, pourtant explicitement formulée dans les sujets zéro. La question d. portait sur la présence de l'accent graphique dans six mots extraits du texte de version tandis que la question e. concernait l'identification et le processus de formation morphologique de trois gérondifs également extraits de ce texte. Les candidates et les candidats ne pouvaient pas être déroutés par la nature de ces deux questions, le sujet zéro comportant aussi une question sur l'accentuation graphique de six autres mots, et une question sur la morphologie verbale de l'espagnol, portant sur trois formes en *-ra* du subjonctif imparfait. Ce genre de questions constitue une vraie nouveauté par rapport aux épreuves du CAPES d'espagnol des formats précédents, mais dans les deux cas les questions sont parfaitement adaptées aux candidates et aux candidats se présentant au concours à la fin de la licence, car, comme nous l'avons déjà indiqué, elles recouvrent deux aspects fondamentaux de la langue espagnole qui font partie des programmes universitaires dès la première année de licence. Dans la pratique, une bonne maîtrise de l'accentuation écrite et orale en espagnol et de la morphologie verbale correspond déjà aux attendus permettant d'intégrer une licence LLCER parcours espagnol à l'issue de l'enseignement secondaire en France (niveau B1). Dès l'entrée en licence, une remise à niveau est néanmoins nécessaire afin que les étudiants soient

en mesure non seulement d'appliquer les règles de l'accentuation et de la morphologie verbale, mais aussi d'en comprendre et d'en expliquer le fonctionnement. Ces compétences sont indispensables pour progresser dans l'acquisition des connaissances linguistiques et langagières et atteindre ainsi le niveau B2, voire C1, en fin de licence. Au-delà, les faits de langue que les candidates et les candidats ont été amenés à expliquer et à analyser correspondent à des points fondamentaux de la langue espagnole que de futurs enseignants auront eux-mêmes à enseigner. Au terme de trois années de formation universitaire, il est donc légitime d'attendre d'eux qu'ils en maîtrisent les mécanismes.

Les résultats globalement insuffisants obtenus à cette partie de l'épreuve, qui regroupe les trois questions portant sur des faits de langue, mettent en lumière un manque de préparation et une connaissance souvent empirique du fonctionnement des deux langues chez la plupart des candidates et des candidats, qui ne sont pas en mesure d'expliquer convenablement leur usage de l'une et/ou l'autre langue dans la partie contrastive ou encore dans les volets consacrés à l'accentuation et aux spécificités morphologiques du verbe en espagnol. Cette épreuve sollicite pourtant des connaissances et des compétences complètes et riches. Les différentes parties du discours, les différents éléments morphologiques et les unités syntaxiques doivent être connus, identifiés et nommés avec la plus grande précision. L'épreuve, à rédiger obligatoirement en français, évalue également les aptitudes des candidates et des candidats à organiser des contenus, à les formuler dans une langue correcte, à les expliquer avec rigueur et clarté et, le cas échéant, à les illustrer. Toutes ces connaissances et ces compétences ne peuvent être acquises que par un travail assidu et méthodique.

6.2 Repères méthodologiques et bibliographiques

6.2.1 Conseils de préparation

- Se munir d'une grammaire française simple et précise et d'une grammaire espagnole, et reprendre très sérieusement les bases : conjugaison, nature et fonction des mots et des subordonnées.
- Revoir les cours de grammaire ainsi que les notes prises en cours de traduction.
- S'entraîner à partir de cette liste non exhaustive des principaux points susceptibles d'être évalués :
 - L'emploi des déterminants
 - L'emploi des pronoms personnels sujets en français et en espagnol
 - Le traitement de l'allocutaire en français et en espagnol (*tú, usted, vos* dans certains pays d'Amérique latine, etc., ainsi que les pronoms compléments correspondants)
 - L'expression de l'indétermination du sujet, en français (pronom indéfini *on*, entre autres) et en espagnol
 - L'emploi des pronoms relatifs, notamment, les équivalents espagnols du « *dont* » français
 - La mise en relief en français (*c'est ... que/qui*) et en espagnol
 - Les périphrases verbales en espagnol (*estar, ir, venir, andar, llevar...* + gérondif)
 - L'emploi des prépositions en français et en espagnol
 - L'expression de l'opposition : *mais / pero, sino*
 - L'emploi des verbes *ser* et *estar* en espagnol
 - La voix passive en français et en espagnol
 - L'emploi du passé simple et du passé composé en français et en espagnol
 - L'impératif en français et en espagnol
 - L'expression de la conjecture en français et en espagnol

- L'emploi du participe présent français et du gérondif espagnol
 - Les subordonnées et le choix du mode indicatif/subjonctif (complétives, relatives explicatives/déterminatives, temporelles, concessives...)
 - La formation des temps verbaux en espagnol
 - Les règles de l'accentuation écrite en espagnol et leur lien avec l'accent tonique au niveau phonologique

6.2.2 Bibliographie indicative

Grammaires du français

- CHARAUDEAU, P., *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris : Hachette, 1992.
- DENIS D., SANCIER-CHATEAU A., *Grammaire du français*, Paris : Librairie générale française, 1997.
- GREVISSE, M., *Précis de grammaire française*, Bruxelles : De Boeck-Duculot, 2003.
- GREVISSE, M., GOOSSE, A., *Le Bon usage. Grammaire française*, Louvain-la-Neuve : Duculot, 2016 (16^e édition).
- HAMON, A., *Grammaire française. Classe de quatrième et classes suivantes*, Paris : Classique Hachette, 1966.
- LAURENT, N. (dir.), *La conjugaison pour tous* (coll. Bescherelle), Paris : Hatier, 2024.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C., RIOUL R., *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF, 1994.
- WAGNER, R.L., PINCHON, J., *Grammaire du français classique et moderne*, Paris : Hachette Université, 1982.

Grammaires de l'espagnol

- BEDEL, J.-M., *Nouvelle grammaire de l'espagnol moderne*, Paris : PUF, 2019.
- COSTE J., REDONDO A., *Syntaxe de l'espagnol moderne*, Paris : Sedes, 9^e édition, 1994.
- GERBOIN, P., LEROY, C., *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Paris : Hachette, 2013.
- POTTIER, B, DARBORD, B, CHARAUDEAU, P., *Grammaire explicative de l'espagnol*, Paris : Nathan Université, 2000.
- R.A.E., Asociación de Academias de la Lengua Española, *Nueva gramática de la lengua española*, 2 vol., Madrid: Espasa Libros, 2010.

Ouvrages autres

- CAMPRUBI, M., *Études fonctionnelles de grammaire espagnole*, Toulouse-le-Mirail : Presse Universitaire du Mirail, 2001.
- FRETEL, H., ODDO-BONNET, A., OURY, S., *L'épreuve de faits de langue à l'oral du Capes d'espagnol*, Paris : Sedes, 2007.
- GIL, H., MACCHI, Y., *Le thème littéraire espagnol*, Paris : Nathan Université, 2001.

6.3 Question b.

Après avoir analysé les formes soulignées dans « tu me rappelles » (l.20), « Vous voulez dire » (l.23) et « Pour vous » (l. 27), vous présenterez le système du traitement de l'allocutaire en français puis en espagnol. Vous prendrez appui sur votre exposé pour justifier votre traduction de chacune des formes soulignées.

Le traitement de cette question a été relativement inégal selon les candidates et les candidats. Les confusions ont été nombreuses entre *allocutaire*, *locuteur* ou *narrateur*, ces deux derniers termes étant indus. L'erreur la plus fréquente a consisté à réduire le traitement de l'allocutaire ou de l'interlocuteur, sans doute par méconnaissance ou défaut d'analyse du terme même d'allocutaire, à la seule question du vouvoiement. Plusieurs hors-sujets sont également à signaler. Certains candidats ont traité l'ensemble du système des pronoms personnels sujets, en lien avec les pronoms personnels compléments et les adjectifs possessifs correspondants, sans se limiter aux formes renvoyant à l'allocutaire ou à l'interlocuteur. D'autres se sont intéressés à la place du pronom sujet dans la phrase.

Dans les phrases étudiées, d'un point de vue strictement morphologique, *vous* est le pronom personnel de deuxième personne du pluriel et *tu* le pronom personnel de deuxième personne du singulier. En tant que pronoms de deuxième personne ils font référence à un ou plusieurs allocutaires ou interlocuteurs, c'est-à-dire qu'ils ont comme référent la personne ou les personnes à laquelle ou auxquelles s'adresse le locuteur dans ces phrases. Cependant, le pronom personnel *vous*, invariable en français, peut remplir différentes fonctions syntaxiques : c'est ainsi que *vous* fait office de sujet grammatical dans la phrase « *Vous voulez dire que la pensée n'engageait pas toute la personne ?* », alors qu'il correspond au complément tonique ou disjoint, noyau d'un groupe prépositionnel/introduit par une préposition dans le cas de « *Pour vous, je suppose que oui.* ». Dans la phrase « *Tu me rappelles ton père, avec ta manie de poser des questions !* », le pronom personnel « *tu* » remplit la fonction de sujet grammatical du verbe.

Ce sujet invite à réfléchir sur les pronoms personnels permettant de se référer à l'allocutaire ou à l'interlocuteur en français et en espagnol, selon la fonction grammaticale du pronom (sujet, complément atone ou conjoint ou complément tonique ou disjoint) et selon le choix entre le tutoiement ou le vouvoiement. Dans les deux langues, il est possible de s'adresser à un ou plusieurs allocutaires en le(s) tutoyant ou en le(s) vouvoyant, suivant la proximité ou la distance établies entre le locuteur et son interlocuteur. L'expression de la politesse peut également passer dans les deux langues, à travers les formes de vouvoiement, mais le français et l'espagnol recourent à des solutions linguistiques différentes pour distinguer quatre situations, selon le degré de politesse et le nombre d'allocutaires auxquels on s'adresse :

- a) Un seul allocutaire avec qui on entretient des liens de proximité (tutoiement individuel).
- b) Plusieurs allocutaires avec qui on entretient des liens de proximité (tutoiement collectif).
- c) Un seul allocutaire avec qui on entretient des liens plus distants (vouvoiement individuel).
- d) Plusieurs allocutaires avec qui on entretient des liens plus distants (vouvoiement collectif).

En français, pour la 2^e personne du singulier, la forme *tu* remplit la fonction de sujet dans le tutoiement individuel et la forme *te* pour la fonction de complément atone ou conjoint d'un verbe, alors que *toi* est employé comme pronom tonique ou disjoint, qu'il s'agisse d'un pronom réfléchi, d'un pronom complément introduit par une préposition ou d'un pronom jouant le rôle d'un vocatif, permettant d'apostropher l'allocutaire ou l'interlocuteur :

Je te préviens, tu garderas pour toi ce secret.
Ne te rendors pas, Pierre ! Lève-toi tout de suite !
Toi, viens ici.

En revanche, la forme *vous* est employée dans tous les autres cas : tutoiement collectif (Les

enfants, vous devez faire vos devoirs) et vouvoiement individuel (*Monsieur, comment allez-vous ?*) ou collectif (*Messieurs, comment allez-vous ?*). Par ailleurs, *vous* accomplit aussi bien la fonction de sujet que de complément ou de pronom réfléchi :

Je vous préviens, Monsieur, vous garderez pour vous ce secret.

Les enfants, levez-vous tout de suite !

De très nombreux candidats ont omis d'évoquer les formes de tutoiement individuel, et n'ont donc répondu que partiellement à la question portant sur « le traitement de l'allocutaire ». Ils se sont limités, au mieux, à étudier les valeurs de *vous* en français et ses équivalents espagnols, suivant les cas. En espagnol péninsulaire, chacune des quatre situations vues précédemment est marquée différemment au niveau morphologique. Dans les fonctions de sujet et de vocatif, on distingue ainsi quatre formes (*tú*, *vosotros/vosotras*, pour le tutoiement ; *usted*, *ustedes*, pour le vouvoiement), dont l'une varie en genre (*vosotros/vosotras*) :

	Tutoiement	Vouvoiement
Un allocutaire	<i>Tú</i>	<i>Usted</i>
Plusieurs allocutaires	<i>Vosotros/Vosotras</i>	<i>Ustedes</i>

Juan, tú tienes que salir temprano, yo no.

Chicos, vosotros vais a hacer las tareas.

Don Pedro, usted es el único que no ha respondido a mi solicitud.

Por favor, señores, ustedes ya saben de lo que estamos hablando.

Des incohérences fréquentes entre les pronoms et les accords des verbes dans les exemples choisis (*vosotros salen / ustedes queréis*) montrent la confusion qui existe pour certains candidats entre le fonctionnement du français et celui de l'espagnol. Cependant, la présence du pronom sujet est le plus souvent redondante, en espagnol, la terminaison verbale suffisant à exprimer la personne grammaticale et à identifier l'allocutaire ou l'interlocuteur. C'est la raison pour laquelle ce pronom peut fréquemment être omis. En effet, lorsque le locuteur décide d'exprimer le pronom personnel sujet, cela est toujours justifié par des nuances particulières que les candidates et les candidats doivent être en mesure d'expliquer, le cas échéant.

Pour les fonctions de complément atone ou de pronom réfléchi atone, l'espagnol dispose d'une seule forme pour le tutoiement individuel et d'une autre forme pour le tutoiement collectif, tandis que, dans l'expression du vouvoiement, on adopte les formes pronominales de la troisième personne, compte tenu du fait que, morphologiquement, les formes verbales se conjuguent à la troisième personne avec *usted* et *ustedes* (*se*, pour le pronom réfléchi ; les formes en *l-* et la marque du genre et du nombre pour le COD – *lo, la, los, las* – ou seulement la marque du nombre pour le COI – *le, les* –, sauf lorsqu'un pronom COI précède un pronom COD, auquel cas on a alors recours à la forme invariable *se*) :

	Un allocutaire			Plusieurs allocutaires		
	COD	COI	P.rf.	COD	COI	P.rf.
Tutoiement	<i>te</i>			<i>os</i>		
Vouvoiement	<i>lo, la</i>	<i>le, se</i>	<i>se</i>	<i>los, las</i>	<i>les, se</i>	<i>se</i>

En ce qui concerne les pronoms compléments introduits par une préposition, l'espagnol choisit des formes qui sont accentuées à l'oral : *ti* pour le tutoiement singulier (voire la forme *contigo* si le verbe exige l'emploi de la préposition *con* pour introduire le COI) ; *sí* pour le pronom réfléchi tonique COI, le plus souvent suivi de *mismo*, et correspondant au vouvoiement singulier ou pluriel (voire la forme *consigo* si le verbe exige l'emploi de la préposition *con* pour introduire le COI) ; dans les autres cas, on retrouve les formes également employées comme pronoms sujet : *vosotros/vosotras*, *usted* et *ustedes*.

Arturo, a ti te han dejado una nota esta mañana. Tienes que irte.

Amigos, a vosotros os han dejado una nota esta mañana. Tenéis que irlos.

Señor, a usted no lo aprecian mucho: le han dejado una nota esta mañana y tiene que irse.

Señoras, a ustedes no las aprecian mucho: les han dejado una nota esta mañana y tienen que irse.

Señora, la vi ayer en el cine, y recordé que todavía no le he devuelto ese libro. Mañana se lo doy a usted.

Señor, llévase el libro consigo.

Guardó el secreto para sí.

Certains candidats ont donné des explications complémentaires, concernant l'origine de *usted* (en remplacement de la formule de politesse *Vuestra merced*, qui a donné lieu à différentes formes phonétiquement réduites dont *vuesaced* ou *vusted*, par exemple) avant d'arriver au pronom qui s'est imposé pour l'expression du vouvoiement. On pouvait aussi parler de la variation dialectale dans l'expression de la personne grammaticale. Dans le sud de l'Espagne, dans les îles Canaries et en Amérique latine, la distinction entre le tutoiement et le vouvoiement n'est pas marquée au pluriel : les locuteurs ne disposent que de la forme *ustedes* :

Niños/Señores hagan (ustedes) el favor de seguir al bedel.

En Argentine et dans d'autres pays d'Amérique latine, le tutoiement se fait au moyen du pronom *vos* dans les fonctions de sujet ou de complément introduit par une préposition et des formes verbales oxytones au présent et à l'impératif, héritées des formes de la deuxième personne du pluriel :

Me han dicho de vos que te levantas muy temprano y que te acostas muy tarde.

Ces trois derniers points ont été valorisés dans l'évaluation de l'exercice, sans pénaliser les candidates et les candidats qui ne les évoquaient pas car il a été considéré qu'ils ne faisaient pas partie des attendus pour traiter la question (traduction en espagnol d'un texte remémorant des personnalités et la vie en Espagne, avant ou après la guerre civile).

Après la présentation théorique, on peut revenir sur la traduction des trois formes soulignées dans l'énoncé de la question :

1) « tu me rappelles » : La locutrice, Véra, s'adresse à Salvador en le tutoyant. Le pronom personnel de deuxième personne du singulier fait office de sujet du verbe *rappeler*, conjugué à la deuxième personne du singulier du présent de l'indicatif. Il s'agit donc d'un cas de tutoiement individuel, la deuxième personne du singulier est exigée en espagnol. Le pronom personnel *tu* n'est toutefois pas indispensable

puisque la situation de communication ne prête pas à ambiguïté, d'autant plus que dans la phrase on a ensuite l'adjectif possessif se référant déjà à Salvador sous la forme *tu* :

Me recuerdas a tu padre

2) « Vous voulez dire » : le *vous* de deuxième personne du pluriel souligné ici joue le rôle syntaxique de sujet du verbe *vouloir* dans la périphrase volitive *vouloir dire*. La situation de communication est inversée par rapport à la phrase précédente (vouvoiement individuel de la part de Salvador pour s'adresser à Vera), dans la traduction on optera donc pour *usted*, et le verbe est conjugué à la troisième personne, bien que l'omission du pronom personnel sujet soit aussi possible. Si le pronom est présent il peut apparaître devant le verbe *quiere* ou après le verbe *decir* (la justification de la place accordée au pronom sujet n'était pas attendue au vu de la nature de l'énoncé de la question à étudier) :

Quiere decir (usted)/Usted quiere decir

3) « Pour vous » : le *vous* de deuxième personne du pluriel joue ici le rôle syntaxique de complément introduit par une préposition, cette fois-ci, Vera s'adresse à Salvador en l'incluant dans un allocutaire collectif auquel il appartient (la jeunesse, etc.). Il s'agit donc d'un cas de tutoiement collectif, qui dans la norme de l'espagnol péninsulaire s'exprime par *vosotros*, accordé en genre (ici au masculin) :

Para vosotros

Conseils pour la rédaction de cette partie de l'épreuve pour les sessions à venir

En ce qui concerne la question de grammaire contrastive appliquée à la traduction, l'exposé du choix de traduction et sa justification, il est conseillé au candidat de suivre les étapes suivantes :

- Une introduction de quelques lignes pour identifier le morphème ou la structure qui fait l'objet de la question et sans oublier de dégager une problématique qui rende compte, de façon synthétique, de la comparaison entre le fonctionnement des deux langues par rapport à la question traitée. Tout d'abord, dans l'identification des formes à traiter il faudra préciser aussi bien leur nature que leur fonction, car souvent les candidates et les candidats oublient de préciser l'une ou l'autre suivant le cas de figure concerné. La présentation synthétique de la problématique permettra aux candidates et aux candidats de mieux cerner la question à développer, faute de quoi les candidates et les candidats se limitent parfois à traiter l'analyse des exemples extraits du texte, sans percevoir la portée plus générale de la question. Par exemple, il aurait été incomplet de ne traiter que les manifestations du tutoiement individuel, du tutoiement collectif et du vouvoiement individuel dans les deux langues, et de passer outre le cas du vouvoiement collectif, même s'il n'est pas représenté dans les cas à traiter extraits du texte.

- Une première partie pour développer l'étude du fonctionnement en langue-source, en fournissant toujours des exemples pour les catégories qui se dégagent de son exposé. Des tableaux peuvent judicieusement permettre de synthétiser et de clarifier un exposé, en complément (et non en substitution) d'une explication entièrement rédigée et claire.

- Une deuxième partie pour faire de même afin d'expliquer le fonctionnement des classes de mots ou des structures correspondantes en langue-cible, toujours avec des exemples à l'appui.

- Une troisième partie dans laquelle le candidat s'emploiera à justifier ses choix de traduction, tout en rappelant les éléments importants, déjà présentés lors de son développement théorique de la question, et qui ne concernent que la phrase, la proposition ou le syntagme figurant dans le sujet et sa traduction. Il n'est pas conseillé de regrouper les justifications, mais de bien justifier la traduction de chaque forme proposée dans l'énoncé de la question.

Nous invitons les candidates et les candidats à la plus grande rigueur dans le respect de ces étapes afin qu'ils fournissent les explications et les exemples nécessaires au développement théorique en langue-source et en langue-cible, qu'ils identifient chacune des formes soulignées dans l'introduction et qu'ils justifient leur traduction dans la troisième partie.

6.4 Question d.

Vous commenterez la présence de l'accent graphique sur les mots suivants : *todavía* (l. 4), *conversación* (l. 4), *país* (l. 14), *cómo* (l. 19), *tópico* (l. 24), *tú* (l. 24). Vous préciserez la fonction de cet accent graphique dans chaque cas, en veillant à justifier votre réponse.

Cette question mobilisait les connaissances des candidates et des candidats en matière d'accentuation graphique, et le jury exigeait l'emploi d'une terminologie adaptée. Les attentes suivantes étaient donc légitimes : identifier et nommer un hiatus, distinguer une voyelle forte (ou ouverte) d'une voyelle faible (ou fermée), ou encore rattacher les mots oxytons, paroxytons et proparoxytons de la question à leur catégorie accentuelle exacte, la terminologie espagnole de mot *agudo*, *llano* (ou *grave*) et *esdrújulo* ayant également été acceptée.

À la différence de la question b., la question d. n'amenait pas les candidates et les candidats à proposer un exposé systématisé du fonctionnement de l'accentuation graphique en espagnol. Un tel exposé n'était donc pas attendu, et les candidats pouvaient, sans développement théorique préalable, aborder directement le traitement de chacun des cas soumis à leur réflexion. Certaines copies ont cependant présenté, en introduction, les éléments grammaticaux relatifs à la question avant de décliner les spécificités propres à chacun des six termes de l'énoncé : il s'agissait d'une organisation possible, à condition que le contenu de cette présentation introductive soit restée strictement liée aux cas de figure à traiter.

La réponse pouvait également être organisée soit en traitant isolément chacun des six éléments à expliquer, soit en procédant à des regroupements permettant d'établir des rapprochements entre termes relevant de caractéristiques accentuelles semblables, comme nous le faisons dans ce rapport. Le jury n'a privilégié aucune des deux organisations et a fondé ses critères d'appréciation sur la pertinence des explications apportées par les candidats et la clarté de leur démarche.

La réflexion sur l'accentuation graphique des mots *todavía* et *país* conduisait à aborder le traitement de voyelles en contact, l'accent graphique marquant dans les deux cas l'accentuation de la voyelle faible (ou fermée) tonique *i* suivie (cas de *todavía*) ou précédée (cas de *país*) de la voyelle forte (ou ouverte) *a*. Dans chacune des deux situations, les voyelles en contact constituent un hiatus, ce qui nécessite de placer un accent écrit.

Plus spécifiquement, le mot *todavía*, accentué à l'oral sur l'avant-dernière syllabe, fait partie des mots paroxytons qui, selon les règles orthographiques générales de l'accentuation, prennent un accent écrit s'ils se terminent par une consonne autre que *-n* ou *-s*. Or, *todavía* se termine par une voyelle et

porte néanmoins un accent écrit sur l'avant-dernière syllabe. Le placement d'un accent écrit sur le *i* tonique est en effet indispensable, sans quoi la graphie conduirait à la matérialisation de la diphtongue *ia* en lieu et place du hiatus *ía*, et au report de l'accent tonique sur le *a* de la deuxième syllabe du mot. La matérialisation de cet accent écrit constitue ainsi une exception à la règle de l'accentuation orthographique générale.

Pour sa part, le mot *país*, accentué à l'oral sur la dernière syllabe, fait partie des mots oxytons qui, selon les règles orthographiques générales de l'accentuation, prennent un accent écrit s'ils se terminent par une voyelle, un *-n* ou un *-s*. Si le mot *país* se termine par un *-s*, il fallait cependant nécessairement souligner que l'accent écrit marque l'appartenance du *a* et du *i* à deux syllabes distinctes et matérialise ainsi graphiquement le hiatus *aí*. En l'absence d'accent écrit, la graphie conduirait à produire une diphtongue, et donc une lecture fautive faisant du mot un monosyllabe, **pais*, qui n'existe pas.

Le mot *conversación* est oxyton et se termine par la consonne *-n*. L'accent graphique est marqué sur la voyelle de la dernière syllabe, qui est tonique, ce qui correspond à l'application de l'une des trois règles orthographiques générales de l'accentuation graphique des mots toniques polysyllabiques.

Outre cette référence à la règle, le jury a également accepté les justifications selon lesquelles la présence d'un accent graphique constitue une exception à la règle didactique, qui veut qu'un mot polysyllabique non accentué orthographiquement finissant par une voyelle, un *-n* ou un *-s* est prosodiquement paroxyton. Sans exception à cette règle, et par conséquent sans présence de l'accent écrit, la graphie contribuerait à signifier que l'accent tonique relève de l'avant-dernière syllabe, et non de la dernière.

Pour chacun de ces deux mots, les candidates et les candidats étaient amenés à commenter la présence d'un accent diacritique (ou accent grammatical), permettant de distinguer graphiquement des homonymes. Si les candidats ont généralement perçu le rôle joué ici par l'accent écrit, nombre d'entre eux ont cependant éprouvé des difficultés à en justifier de façon exacte et rigoureuse la présence. En effet, il était non seulement nécessaire de savoir nommer cet accent, diacritique ou, selon la terminologie choisie, grammatical, mais il était également indispensable pour la clarté et l'exactitude de l'explication de savoir nommer les catégories grammaticales dont relèvent les termes *tú* et *cómo*, ainsi que celles de leurs homonymes. Il s'agissait de connaissances grammaticales élémentaires, que de futurs enseignants de langue ne peuvent méconnaître mais qui faisaient défaut dans un trop grand nombre de copies.

Ainsi, le monosyllabe *tú* correspond à un pronom personnel sujet de deuxième personne du singulier, alors que la forme *tu* est celle de l'adjectif (ou déterminant) possessif singulier correspondant à la même personne grammaticale.

Pour sa part, dans *Escuchar cómo analizan*, le mot *cómo* est un adverbe interrogatif tonique par opposition à l'adverbe relatif ou à la conjonction atones et transcrits par *como*. Dans le cas de *cómo*, la présence de l'accent déroge à l'une des trois règles orthographiques générales selon laquelle un mot tonique paroxyton se terminant par une voyelle ne comporte pas d'accent graphique.

Enfin, le traitement du mot *tópico* est globalement celui qui a posé le moins de difficultés aux candidats, qui ont su identifier qu'il s'agit d'un mot proparoxyton, portant un accent écrit sur l'antépénultième syllabe, qui est donc tonique. Il répond en cela à l'une des trois règles orthographiques générales, par laquelle tous les mots proparoxytons prennent un accent écrit.

Le jury a par ailleurs accepté des explications qui ont souligné que la présence d'un accent écrit

sur le mot *tópico* constitue une exception à la règle didactique qui veut qu'un mot polysyllabique non accentué orthographiquement finissant par une voyelle, par un *-n* ou par un *-s* est prosodiquement paroxyton, de sorte que *tópico* étant proparoxyton et non paroxyton, il est nécessaire de marquer un accent écrit sur la voyelle tonique.

6.5 Question e.

Vous analyserez les formes verbales suivantes : *preguntándome* (l. 5), *ironizando* (l. 5), *sonriendo* (l. 17). Après avoir identifié ces formes, vous en détaillerez le processus de formation morphologique.

Cette question invitait les candidates et les candidats à identifier des formes relevant du gérondif, et à en expliquer le processus de formation.

Cette dernière question a souvent fait l'objet d'un traitement hâtif de la part de nombreux candidats, qui n'ont expliqué que très superficiellement les processus morphologiques. Sans doute faut-il y voir, en grande partie, la conséquence d'une mauvaise gestion du temps imparti pour l'ensemble de l'épreuve d'admissibilité, point auquel les futures candidates et les futurs candidats doivent veiller à se préparer. Indépendamment de ces éventuelles circonstances, on ne peut qu'être surpris que la formation d'une forme verbale aussi élémentaire que le gérondif ait parfois fait l'objet de descriptions particulièrement erronées.

La question portait explicitement et exclusivement sur la morphologie : il ne s'agissait donc pas de justifier les choix effectués lors de l'exercice de version. Il était par ailleurs indispensable de nommer ces trois formes avec exactitude au regard du système auquel elles appartiennent. Il était ainsi incorrect de les identifier comme des formes relevant du participe présent, catégorie qui n'existe pas en espagnol. Relevant du gérondif, les trois formes verbales proposées dans la question constituent des formes nominales du verbe et sont invariables : elles appartiennent au mode quasi-nominal. Lorsque cela était formulé de façon cohérente, le jury a également accepté les propositions qui ont rattaché le gérondif à un mode « impersonnel ».

Plus spécifiquement, *preguntándome* (verbe régulier *preguntar*) et *ironizando* (verbe régulier *ironizar*) relèvent de la première conjugaison tandis que *sonriendo* (verbe irrégulier *sonreír*) appartient à la troisième conjugaison.

D'une façon générale, les verbes appartenant à la première conjugaison ajoutent au radical de l'infinitif la terminaison *-ando*. La forme *preguntando* résulte donc de l'ajout au radical *pregunt-* de cette terminaison *-ando*. La forme *preguntándome* soumise à la réflexion des candidats étant pronominale, il était également attendu que les candidats procèdent à une explication exhaustive de la morphologie et précisent que cette forme présente un pronom personnel complément d'objet indirect, *me*, obligatoirement employé de façon enclitique et soudé à la terminaison verbale. Ce procédé d'enclise entraîne un changement de catégorie prosodique du mot, qui n'est plus paroxyton mais proparoxyton, et doit porter un accent écrit sur l'antépénultième syllabe.

Appartenant au même groupe verbal que la forme *preguntando*, le gérondif *ironizando* relève des mêmes règles de formation. Ainsi, la terminaison *-ando* s'ajoute au radical *ironiz-*.

La forme *sonriendo* présentait davantage de difficultés que les deux formes précédentes, puisque le verbe *sonreír* appartient à la troisième conjugaison et, par ailleurs, est irrégulier. Dans le cas des verbes de la troisième conjugaison, c'est la terminaison *-iendo* qui s'ajoute au radical de l'infinitif du verbe, en l'occurrence *sonre-* dans le cas de *sonreír*. Cependant, le verbe *sonreír* relève du cas particulier des verbes à inflexion pour lesquels le *e* thématique du radical de l'infinitif évolue en *i* à certaines formes

verbales, et notamment au gérondif. Ce *i* obtenu par inflexion est alors absorbé par le *i* de la terminaison *-iendo* du gérondif, de sorte que la forme du gérondif n'est pas **sonriendo* (**{sonri}{iendo}*), mais *sonriendo* (*{sonr}{iendo}*).

Rapport de la première épreuve d'admission (leçon)

Nicolas Certain, Paúl Coronado Arrascué

1. Modalités et attendus de l'épreuve

La première épreuve d'admission prend appui sur un dossier composé de quatre documents en langue étrangère, en lien avec le programme du concours. La première partie de l'épreuve se déroule en espagnol ; la seconde en français. Chacune de ces deux parties comprend un exposé de dix minutes, suivi d'un échange pouvant durer jusqu'à vingt minutes avec le jury. L'épreuve consiste à analyser un corpus de nature variée, à en dégager les principaux enjeux et à construire une réflexion organisée, fondée sur une compréhension précise des documents, leur mise en relation et la mobilisation de connaissances culturelles et disciplinaires.

La préparation de l'épreuve dure trois heures. Afin de préserver les conditions d'évaluation de la compréhension et de l'analyse du document audiovisuel, celui-ci n'est accessible que pendant la première heure de préparation, au terme de laquelle les tablettes sont reprises. Les candidates et les candidats disposent en revanche, pendant toute la durée de la préparation, d'un dictionnaire unilingue. Cette organisation invite à construire rapidement une première compréhension du document audiovisuel, puis à consacrer le reste du temps à l'analyse du corpus dans son ensemble et à l'élaboration d'une réflexion cohérente.

Plutôt que deux exercices distincts, les deux parties de l'épreuve constituent les deux étapes d'une même réflexion. La première est consacrée à l'analyse du document audiovisuel et à la mise en évidence de ses liens avec les autres documents du dossier. Cette première analyse constitue le point d'appui de la seconde partie, consacrée à l'intérêt culturel, à la portée interculturelle et à l'intérêt éducatif du corpus, ainsi qu'à la justification de son inscription dans l'axe ou la thématique du programme. Les prestations les plus convaincantes se distinguent par leur capacité à construire une lecture d'ensemble du dossier, à articuler l'analyse des documents, la mobilisation des connaissances et une argumentation cohérente, solidement étayée.

Les phases d'échanges avec le jury, en espagnol puis en français, constituent une composante à part entière de l'épreuve. Inscrites dans le prolongement de l'exposé, elles offrent aux candidates et aux candidats la possibilité de préciser une analyse, de développer certaines pistes de réflexion, de justifier un choix d'interprétation, de nuancer un propos ou d'explicitier leur raisonnement. Conduits dans un esprit de dialogue, ces échanges permettent également au jury d'apprécier la capacité à prendre en compte les questions posées, à mobiliser les connaissances avec pertinence et à faire progresser la réflexion au fil de l'épreuve.

Les développements qui suivent explicitent les attentes propres à chacune des composantes de l'épreuve. Ils précisent ce qui caractérise les prestations les plus convaincantes et attirent l'attention sur les principaux points de vigilance, afin d'éclairer les futures candidates et les futurs candidats sur les qualités que cette épreuve permet d'apprécier.

2. Principes généraux et transversaux de l'épreuve

Si chacune des deux parties de l'épreuve répond à des attendus spécifiques, plusieurs principes en traversent l'ensemble. Les prestations les plus convaincantes se distinguent par leur capacité à

construire une réflexion progressive, fondée sur une compréhension fine des documents, leur mise en relation, la mobilisation pertinente des connaissances et une argumentation cohérente. L'épreuve ne vise ainsi pas à apprécier une succession d'exercices indépendants, mais une même démarche intellectuelle, dans laquelle observation, analyse et interprétation se nourrissent mutuellement.

Les développements qui suivent mettent en lumière les principaux principes qui sous-tendent l'appréciation du jury. Ils permettent de mieux comprendre les qualités intellectuelles et professionnelles que cette épreuve vise à apprécier et éclairent la logique d'ensemble des observations formulées dans ce rapport.

2.1 Comprendre pour interpréter

Toute interprétation pertinente repose sur une compréhension précise des documents qui composent le corpus. Le jury a ainsi accordé une attention particulière à la capacité des candidates et des candidats à identifier les informations explicites, à percevoir les éléments implicites et à dégager progressivement les principaux enjeux de sens du dossier. La compréhension ne saurait se réduire à un résumé factuel, à une paraphrase ou à une juxtaposition d'observations : elle consiste à construire une lecture organisée des documents, en rendant compte de manière articulée des éléments qui contribuent à la construction du sens.

Cette compréhension se construit à partir d'une observation attentive des documents. L'interprétation ne procède pas d'une lecture préétablie du corpus ; elle s'élabore progressivement à partir des indices qu'il offre, des relations qui s'établissent entre les documents et de la cohérence qui s'en dégage. Le document audiovisuel constitue, à cet égard, le premier point d'appui de cette réflexion. Son analyse fait émerger les principaux enjeux du dossier, que les autres documents viennent ensuite éclairer, enrichir ou nuancer. Le corpus est ainsi appréhendé comme un ensemble cohérent, dont les différentes composantes se répondent et se complètent pour construire une compréhension plus riche du sujet.

Les prestations les plus convaincantes montrent ainsi que comprendre et interpréter relèvent d'un même mouvement de pensée. Elles s'appuient sur une observation attentive des documents, sélectionnent les éléments véritablement significatifs et les mettent en relation afin de construire une lecture d'ensemble solidement étayée. L'interprétation apparaît alors comme l'aboutissement d'une analyse progressive, fondée sur les documents eux-mêmes et sur les liens qui les unissent.

2.2 Construire une réflexion structurée, cohérente et argumentée

L'épreuve conduit les candidates et les candidats à construire leur réflexion à partir des documents proposés. Le jury a particulièrement apprécié les prestations qui présentaient de manière organisée les principaux enjeux du sujet et proposaient une lecture cohérente de l'ensemble du dossier. La qualité d'une analyse ne tient pas à la multiplication des observations, mais à la capacité à sélectionner les éléments les plus significatifs, à les hiérarchiser et à les articuler pour construire une démonstration progressive et solidement argumentée.

Les prestations les plus convaincantes donnent ainsi à voir une réflexion qui progresse tout au long de l'exposé. Les observations ne sont ni juxtaposées ni traitées de manière isolée : elles s'enchaînent selon un fil directeur clairement identifiable, chaque analyse venant enrichir, préciser ou nuancer la précédente. Cette progression permet de dégager progressivement les principaux enjeux de sens du dossier et de proposer une lecture organisée, dans laquelle les différentes composantes du corpus se

répondent et s'éclairent mutuellement.

Le jury a également été attentif à la capacité des candidates et des candidats à opérer des choix. Les meilleures prestations ne cherchent pas à rendre compte de tous les aspects des documents ; elles identifient les éléments les plus pertinents au regard de la démonstration proposée et les développent avec précision. À l'inverse, l'accumulation d'observations, de références ou d'exemples, même exacts, ne suffit pas à construire une argumentation convaincante lorsqu'elle conduit à un effet de catalogue ou nuit à la lisibilité de l'ensemble.

Enfin, une réflexion argumentée suppose que chaque interprétation soit explicitement justifiée. Les prestations les plus solides fondent leurs analyses sur une observation précise des documents, rendent compte de manière articulée des éléments qui contribuent à la construction du sens et établissent des liens explicites entre les différentes observations. Ainsi, la qualité d'une prestation ne réside pas dans l'exhaustivité, mais dans la capacité à construire un raisonnement cohérent, progressif et solidement étayé.

2.3 Mobiliser les connaissances pour éclairer l'analyse

Les connaissances disciplinaires occupent une place essentielle dans cette épreuve dès lors qu'elles contribuent à élucider le sens des documents, à en éclairer l'analyse et à en approfondir la compréhension. Le jury a ainsi particulièrement apprécié les prestations qui mobilisaient des connaissances de manière pertinente afin de contextualiser les documents, de mettre en perspective les problématiques qu'ils soulèvent et d'étayer les interprétations proposées. Les connaissances ne constituent pas un objectif en elles-mêmes : elles prennent pleinement sens lorsqu'elles sont intégrées au raisonnement et mises au service de la démonstration.

Les prestations les plus convaincantes montrent que la mobilisation des connaissances procède de l'analyse des documents et non l'inverse. Les références culturelles, littéraires, historiques, artistiques ou civilisationnelles viennent enrichir, préciser ou nuancer une interprétation déjà fondée sur l'observation du corpus. Elles permettent de mieux comprendre un contexte, d'éclairer un choix de représentation ou de situer une œuvre dans son environnement de production, tout en évitant des lectures réductrices ou des contresens. Mobilisées à bon escient, elles renforcent la portée de l'analyse sans jamais s'y substituer.

Le jury a été particulièrement attentif à la pertinence de la mobilisation des connaissances autant qu'à leur diversité. Les meilleures prestations ne cherchent pas à multiplier les références ; elles sélectionnent celles qui éclairent véritablement les documents étudiés et les principaux enjeux qu'ils mettent en évidence. À l'inverse, l'accumulation de connaissances ou de références insuffisamment reliées à l'analyse apporte rarement une réelle plus-value à la démonstration et peut conduire à un développement parallèle aux documents, voire à un effet de catalogue.

Ainsi mobilisées, les connaissances ne constituent jamais un discours autonome. Elles accompagnent l'analyse, en renforcent la portée et contribuent à construire une interprétation plus juste, plus nuancée et plus solidement étayée. Leur valeur tient moins à leur quantité qu'à leur capacité à éclairer les documents et à nourrir une réflexion rigoureuse, cohérente et argumentée.

2.4 Profiter des échanges avec le jury pour approfondir la réflexion

Les échanges avec le jury offrent un éclairage complémentaire sur la qualité de la réflexion engagée pendant l'exposé. Ils permettent d'apprécier la manière dont les candidates et les candidats

poursuivent leur analyse au contact des questions qui leur sont posées, en explicitant leurs choix, en approfondissant certains aspects de leur raisonnement ou en faisant évoluer leur interprétation lorsque les échanges l'y conduisent. L'interaction avec le jury constitue ainsi un véritable dialogue intellectuel, fondé sur les documents et sur l'argumentation développée au cours de l'exposé.

Les prestations les plus convaincantes montrent une réelle capacité à tirer parti de cet échange pour enrichir progressivement la réflexion. Les questions du jury ne visent pas nécessairement à remettre en cause l'analyse proposée, mais à en explorer certaines dimensions, à en préciser les fondements ou à ouvrir de nouvelles pistes de réflexion. Elles offrent également aux candidates et aux candidats la possibilité de développer un aspect de leur analyse qui n'aurait pu être pleinement traité au cours des dix minutes d'exposé, sans que cette prolongation modifie la cohérence de la réflexion engagée. Les meilleures candidates et les meilleurs candidats savent ainsi intégrer les apports de l'échange, établir de nouveaux liens entre les documents, préciser leurs analyses ou nuancer leurs interprétations, tout en conservant la cohérence de leur démonstration.

Les échanges permettent ainsi d'apprécier une réflexion capable de se prolonger, de s'enrichir et de se préciser au fil du dialogue. Ils mettent en lumière la capacité des candidates et des candidats à approfondir progressivement leur analyse, à mobiliser avec discernement leurs connaissances et à développer une argumentation toujours fondée sur les documents du dossier. L'interaction avec le jury s'inscrit ainsi dans le prolongement de la démarche intellectuelle engagée lors de l'exposé et en révèle toute la profondeur.

3. Première sous-épreuve : analyse du document audiovisuel

La première partie de l'épreuve vise à apprécier la capacité des candidates et des candidats à comprendre, analyser et interpréter un document audiovisuel en langue espagnole, puis à le mettre en relation avec les autres documents du dossier. L'analyse du document audiovisuel constitue le cœur de l'exercice : elle structure l'ensemble du dossier et permet d'en dégager les principaux enjeux, que les autres documents viennent éclairer, compléter ou mettre en perspective.

Le document audiovisuel proposé est un document authentique de courte durée. Œuvre intégrale ou extrait selon sa nature, il peut relever de genres variés — reportage, documentaire, court-métrage, extrait de film de fiction ou de série, publicité, vidéoclip, vidéo institutionnelle, entre autres. Quelles que soient sa nature et sa forme, il est abordé comme un document multimodal, dont les composantes verbales, visuelles et sonores participent conjointement à la construction du sens. Sa richesse linguistique, culturelle, esthétique et civilisationnelle appelle une analyse qui ne se limite pas au repérage d'informations, mais conduit à construire progressivement une interprétation fondée sur l'observation, la contextualisation, la mobilisation des connaissances et la mise en relation des différents éléments du document.

L'exposé s'organise autour de trois démarches complémentaires : comprendre le document audiovisuel, analyser les procédés formels qui construisent le sens, puis mettre ce document en relation avec les autres éléments du dossier. Ces trois démarches ne constituent pas des exercices indépendants, mais participent d'une même démarche d'interprétation.

3.1 Présentation, contextualisation, structuration et restitution du document audiovisuel

La première étape consiste à comprendre le document audiovisuel dans sa globalité afin d'en

dégager les principaux enjeux. Cette démarche s'appuie sur quatre opérations complémentaires : présenter le document, le contextualiser, en mettre en évidence la structure et en restituer le contenu. Ces quatre opérations, étroitement liées les unes aux autres, participent d'une même démarche de compréhension qui prépare l'analyse.

La candidate ou le candidat présente tout d'abord le document en identifiant les caractéristiques qui éclairent sa compréhension. Il convient notamment d'en préciser la nature – reportage, documentaire, court-métrage, extrait de film de fiction ou toute autre forme audiovisuelle – cette identification ne saurait être purement formelle, car elle engage déjà la compréhension du document. Il importe ainsi d'éviter les confusions entre des genres qui répondent à des modalités d'énonciation et de représentation différentes. Les éléments fournis par le paratexte – titre, réalisatrice ou réalisateur, date, source ou contexte de diffusion – gagnent également à être mobilisés lorsqu'ils contribuent à éclairer le sens du document. Le thème ou l'idée directrice est ensuite formulé avec précision afin de constituer le point d'appui de l'analyse.

Cette présentation s'accompagne d'une contextualisation adaptée au document. Selon les cas, celle-ci peut conduire à situer le document dans son contexte géographique, historique, culturel ou artistique, à caractériser la situation d'énonciation ou encore à identifier la variété d'espagnol employée lorsque celle-ci contribue à la compréhension du document. Les éléments retenus ont vocation à nourrir l'interprétation et non à donner lieu à un relevé exhaustif d'informations.

La candidate ou le candidat met ensuite en évidence l'organisation générale du document en dégagant les principaux mouvements qui le structurent. Il ne s'agit pas de proposer un découpage purement mécanique, mais de montrer comment le document progresse, comment il construit son sens et comment les différentes séquences ou les différents moments qui le composent s'articulent entre eux. Cette structuration fait apparaître la logique interne du document et prépare l'analyse des procédés formels. Dans un des documents audiovisuels proposés cette année, les prestations les plus convaincantes ont ainsi su montrer comment la répétition de situations analogues, les ellipses temporelles et la permanence du même espace contribuaient à structurer le récit et constituaient des clés essentielles de son interprétation.

La restitution constitue enfin l'aboutissement de cette première démarche. Elle ne saurait se réduire à un résumé factuel. Toute paraphrase linéaire ou tout effet de catalogue sont à éviter. Il s'agit de rendre compte, de manière organisée, des dimensions explicites comme implicites du document, en hiérarchisant les informations essentielles et en faisant apparaître les principaux enjeux qui se dégagent de son observation. Les meilleures prestations ne se limitaient pas à raconter le document : elles faisaient déjà émerger les éléments qui permettraient ensuite d'en expliquer la portée et la construction. La restitution ne constitue donc pas une fin en soi : elle prépare l'analyse en mettant en évidence les éléments qui fondent l'interprétation du document.

3.2 Analyser les procédés formels au service de la construction du sens

L'analyse des procédés formels prolonge la démarche de compréhension engagée dans la première étape de l'exposé. Elle constitue le cœur de l'explication du document audiovisuel. Il s'agit de montrer comment les choix de réalisation participent à la construction du sens global du document. Les observations ne prennent pleinement leur valeur que lorsqu'elles sont mises en relation avec les enjeux de l'extrait et nourrissent son interprétation. Les prestations les plus convaincantes étaient ainsi celles qui sélectionnaient quelques procédés véritablement significatifs et montraient précisément comment ils contribuaient à la construction du sens, plutôt que de multiplier des observations descriptives sans

véritable fil directeur.

Il n'est pas attendu des candidates et des candidats qu'ils soient spécialistes de cinéma ou d'analyse de l'image. En revanche, la maîtrise d'une terminologie élémentaire permet de nommer avec précision les principaux procédés observés et de construire une analyse plus rigoureuse. Elle n'est cependant jamais évaluée indépendamment de sa contribution à l'interprétation du document. Ainsi, lorsqu'un terme technique n'est pas maîtrisé, il est toujours préférable de décrire précisément le procédé observé plutôt que d'employer un vocabulaire approximatif ou mal contrôlé.

3.2.1 L'image

Les choix visuels orientent le regard du spectateur et contribuent à la construction du sens. Les candidates et les candidats sont ainsi invités à analyser les principaux procédés audiovisuels : cadrages, échelles de plans, mouvements de caméra, composition de l'image, lumière, couleurs, décors, costumes ou encore jeu des acteurs.

L'analyse des échelles de plans permet de montrer comment la réalisation oriente le regard du spectateur. Ainsi, un plan d'ensemble peut situer les personnages dans leur environnement social, historique ou géographique, tandis qu'un plan rapproché ou un gros plan attire l'attention sur une émotion, un geste ou un détail particulièrement expressif. Les décors, les objets, les costumes ou les couleurs ne constituent pas de simples éléments d'arrière-plan. Ils participent à la caractérisation des personnages, à la représentation d'un milieu social ou culturel et à la création d'une atmosphère. Les regards, les expressions du visage, les gestes et, plus largement, le langage corporel peuvent également révéler ce qui demeure implicite dans les dialogues et contribuer à éclairer les relations entre les personnages. Dans un des documents audiovisuels proposés cette année, les analyses les plus abouties ne se sont pas contentées d'identifier les cadrages ou les décors : elles ont montré comment la répétition de certains plans, la permanence du lieu ou l'expressivité des regards traduisaient le passage du temps et la transmission entre les générations

3.2.2 Le son

La bande sonore fait pleinement partie de l'analyse. Les dialogues, la voix off, la musique, les bruitages, les ambiances sonores ou encore les silences participent à la construction du sens et méritent une attention particulière. Ils peuvent créer une atmosphère, renforcer une émotion, instaurer une tension, guider la compréhension du spectateur ou encore introduire un décalage entre ce qui est montré et ce qui est entendu.

La voix off, lorsqu'elle est présente, ne se limite pas à commenter les images. Elle peut introduire un point de vue personnel, apporter un éclairage historique ou culturel, guider la lecture du document ou instaurer une distance critique. Le jury a constaté que cette dimension demeurerait encore trop souvent évoquée de manière superficielle, alors même qu'elle joue fréquemment un rôle déterminant dans l'interprétation du document. À l'inverse, les prestations les plus convaincantes montraient comment les choix sonores – voix, silences, musique ou bruitages – dialoguaient avec les images pour enrichir ou parfois nuancer leur signification.

3.2.3 L'organisation de la vidéo

L'analyse porte également sur l'organisation du document. Le montage, le rythme,

l'enchaînement des séquences, les transitions, les ruptures temporelles ou les effets de contraste participent à la progression du récit et à la construction de l'interprétation. En rapprochant des images qui ne se répondent pas immédiatement, le montage peut faire émerger un parallèle, un contraste, une continuité ou une rupture qui contribue pleinement au sens du document. Il ne s'agit pas de décrire la technique pour elle-même, mais d'expliquer les effets produits par ces choix de réalisation.

L'analyse peut également mettre en évidence les écarts entre les différentes composantes du document audiovisuel. Les images, les dialogues, la musique ou encore le jeu des acteurs se complètent, se renforcent ou, au contraire, produisent des effets de contraste ou de décalage. Ces tensions constituent souvent un élément essentiel de la construction du sens et invitent le spectateur à dépasser une lecture strictement littérale du document. Dans un des dossiers proposés cette année, plusieurs candidates et candidats ont ainsi montré comment les ellipses, le rythme du montage ou la répétition de séquences analogues contribuaient à construire une réflexion sur la mémoire, la transmission et le passage du temps, plutôt qu'à assurer une simple continuité narrative.

3.2.4 L'articulation entre observations formelles et interprétation

Le jury invite les candidates et les candidats à éviter deux écueils opposés. Le premier consiste à dresser un inventaire des procédés audiovisuels sans les mettre en relation avec le sens du document. Le second conduit, à l'inverse, à proposer une analyse uniquement centrée sur le contenu en négligeant la manière dont le document est réalisé. L'analyse attendue articule constamment observations formelles et interprétation. Cette exigence concerne tous les types de documents audiovisuels, y compris les documentaires et les reportages, qui mobilisent eux aussi des choix de cadrage, de montage, d'énonciation et de traitement sonore porteurs de sens.

L'analyse des procédés formels ne procède ni d'un relevé technique ni d'un commentaire esthétique autonome. Elle constitue une démarche d'interprétation qui consiste à expliquer comment les choix de réalisation permettent au document de produire du sens. Elle n'a pas vocation à recenser l'ensemble des procédés mobilisés dans le document, mais repose sur la sélection des observations les plus significatives, dont l'étude éclaire les enjeux de l'extrait et nourrit son interprétation. Les candidates et les candidats sont ainsi invités à articuler ces observations dans une lecture cohérente du document, au service de la construction du sens. Les meilleures prestations observées cette année montraient précisément cette capacité à faire dialoguer l'analyse des procédés audiovisuels avec les enjeux du document, sans jamais dissocier la forme du sens.

3.3 *Mettre le document audiovisuel en relation avec les autres documents du dossier*

L'analyse du document audiovisuel se prolonge par sa mise en relation avec les autres pièces du dossier. Cette étape ne constitue pas un exercice distinct : elle permet d'approfondir, de compléter et, le cas échéant, de nuancer l'interprétation du document principal grâce aux textes et aux documents iconographiques qui composent le corpus. Le document audiovisuel demeure ainsi le point d'ancrage de la réflexion ; les autres documents ont vocation à enrichir son analyse et à en mettre en perspective les principaux enjeux. Cette articulation constitue explicitement l'un des attendus de la première partie de l'épreuve et fait l'objet d'une évaluation spécifique. Le jury a constaté que les prestations les plus convaincantes ne traitaient jamais les quatre documents de manière indépendante : elles prenaient constamment appui sur le document audiovisuel pour construire des rapprochements progressifs avec les autres éléments du dossier.

3.3.1 Construire une mise en relation organisée

La mise en relation prend appui sur les principaux enjeux dégagés dans le document audiovisuel. Elle consiste à montrer comment chacun des autres documents éclaire, prolonge, complète ou nuance son interprétation. Les candidates et les candidats sont ainsi invités à construire une mise en perspective organisée, en faisant apparaître le fil directeur qui relie le document audiovisuel aux autres pièces du dossier. Les sujets étant élaborés autour d'une problématique commune, cette démarche permet d'en faire émerger les principaux enjeux.

3.3.2 Mobiliser les documents et les connaissances au service de l'interprétation

Les candidates et les candidats ne sont pas tenus de mobiliser de manière exhaustive l'ensemble des documents du dossier. Ils sélectionnent les rapprochements les plus pertinents au regard de l'analyse proposée et les développent avec précision. Chaque document complémentaire est ainsi mobilisé dans la mesure où il apporte une contribution spécifique à la compréhension du document audiovisuel : il peut prolonger une réflexion, en préciser un aspect, offrir un contrepoint ou enrichir sa portée historique, culturelle ou artistique.

La mise en relation s'appuie également sur la mobilisation de connaissances littéraires, culturelles, artistiques, historiques ou civilisationnelles. Celles-ci ne sont pas attendues pour elles-mêmes : elles prennent leur sens lorsqu'elles permettent de contextualiser les documents, d'éclairer leur interprétation ou d'en préciser les références. Elles viennent ainsi enrichir la réflexion sans jamais se substituer à l'analyse des documents.

3.3.3 Établir des rapprochements signifiants

Les rapprochements établis entre le document audiovisuel et les autres documents peuvent être de nature diverse. Ils peuvent mettre en évidence des convergences, des complémentarités, des contrastes, des échos, des évolutions ou des ruptures. Ils peuvent également porter sur une représentation du monde, un procédé artistique, un point de vue, un symbole, une esthétique ou une réflexion culturelle ou civilisationnelle.

Le rapprochement attendu ne saurait toutefois se réduire à l'identification d'un thème partagé ou à la reprise d'un mot-clé commun aux différents documents. Il suppose une véritable conceptualisation du lien qui unit le document audiovisuel aux autres pièces du dossier, afin de montrer ce que chaque document apporte à la compréhension de la vidéo. Les prestations les plus convaincantes montraient ainsi comment des procédés d'expression différents – narratifs, poétiques, plastiques ou audiovisuels – pouvaient converger vers une même réflexion, tout en révélant des sensibilités, des points de vue ou des représentations distincts.

Les différences entre les documents présentent, à cet égard, un intérêt tout aussi important que leurs convergences. Des choix esthétiques distincts, des contextes historiques différents, des points de vue divergents ou des traitements contrastés d'une même question peuvent constituer des éléments particulièrement féconds d'interprétation. Le jury a ainsi valorisé les analyses capables d'expliquer ce que ces écarts apportaient à la compréhension du corpus, plutôt que de rechercher à tout prix une unité artificielle entre les documents.

3.3.4 Présenter une mise en relation cohérente

La mise en relation suppose un véritable cheminement intellectuel. Les rapprochements doivent être organisés et explicitement justifiés afin de montrer en quoi ils approfondissent progressivement l'interprétation du document audiovisuel.

Le jury invite les candidates et les candidats à éviter deux écueils majeurs. Le premier consiste à traiter les documents complémentaires pour eux-mêmes, soit en les présentant successivement, soit en multipliant des rapprochements artificiels, sans montrer ce qu'ils apportent à la compréhension du document audiovisuel. Le second consiste à déséquilibrer l'analyse, soit en accumulant des connaissances culturelles détachées des documents, soit en développant excessivement les documents complémentaires au détriment du document audiovisuel.

La mise en relation vise ainsi à montrer comment les textes et les documents iconographiques approfondissent, complètent ou nuancent l'interprétation du document audiovisuel. Les candidates et les candidats sont invités à sélectionner les rapprochements les plus pertinents afin d'en éclairer progressivement les principaux enjeux, sans jamais perdre de vue que le document audiovisuel constitue le cœur de cette première partie de l'épreuve. Les meilleures prestations donnaient ainsi le sentiment d'une démonstration progressive, dans laquelle chaque rapprochement faisait avancer l'interprétation du document audiovisuel et contribuait à éclairer la problématique d'ensemble du dossier, plutôt qu'à juxtaposer des analyses indépendantes.

4. Seconde sous-épreuve : analyse du dossier

La seconde partie de l'épreuve, présentée en français, prolonge la réflexion engagée lors de l'analyse du document audiovisuel en invitant les candidates et les candidats à porter leur attention sur les trois autres documents du dossier. Il ne s'agit pas de concevoir une exploitation pédagogique détaillée, mais de montrer en quoi ces documents présentent un intérêt pour l'enseignement de l'espagnol, en mettant en évidence leur portée culturelle, interculturelle et éducative, ainsi que leur inscription dans les programmes.

Cette seconde partie demeure fondée sur une démarche d'analyse. Les candidates et les candidats sont d'abord amenés à comprendre, analyser et interpréter les documents complémentaires, en mobilisant les connaissances et les outils d'analyse adaptés à leur nature. Cette lecture constitue le point de départ d'une réflexion plus large sur les enjeux de formation que le dossier permet d'aborder avec les élèves. Le jury a constaté que les prestations les plus convaincantes consacraient un véritable temps à cette analyse disciplinaire avant d'aborder les dimensions culturelle, interculturelle et éducative du dossier. Elles montraient ainsi que ces dernières découlaient de la compréhension des documents et non d'un discours pédagogique plaqué.

L'exposé conduit ainsi à dégager successivement les principaux enjeux des documents, à mettre en évidence leur intérêt culturel, interculturel et éducatif, puis à justifier leur inscription dans l'axe ou la thématique du programme. Comme dans la première partie de l'épreuve, l'entretien permet ensuite d'approfondir, de préciser ou de nuancer les analyses et les arguments développés au cours de l'exposé.

4.1 Comprendre, analyser et interpréter les autres documents du dossier

La seconde partie de l'épreuve débute par l'étude des trois documents complémentaires du

dossier. Avant de mettre en évidence leur intérêt culturel, interculturel ou éducatif, les candidates et les candidats sont invités à présenter ces documents en français et à en dégager les principaux enjeux et caractéristiques, sans se limiter d'emblée à leur articulation avec l'extrait audiovisuel. Cette première étape demeure pleinement disciplinaire : elle mobilise les connaissances scientifiques, culturelles et méthodologiques acquises au cours de la formation universitaire et constitue le fondement de la réflexion développée dans la suite de l'exposé. Le jury attend ainsi que cette première analyse fasse apparaître une véritable compréhension des documents, dont découleront ensuite naturellement les enjeux de formation susceptibles d'être travaillés avec les élèves.

Le jury n'attend pas une étude exhaustive de chacun des documents. Compte tenu du temps imparti, les candidates et les candidats sont invités à en proposer une présentation claire, synthétique et organisée, qui mette en évidence les idées essentielles, les éléments les plus féconds et les enjeux majeurs. Les informations apportées par le paratexte — titre, auteur, date, contexte de publication, de création ou d'exposition — peuvent utilement être mobilisées lorsqu'elles éclairent la compréhension du document. Cette présentation ne saurait toutefois se limiter à une restitution du contenu ou à une juxtaposition d'observations : elle suppose de mettre en évidence les procédés qui contribuent à la construction du sens et d'en proposer une interprétation argumentée. Les prestations les plus convaincantes étaient celles qui savaient rapidement identifier les éléments essentiels de chaque document afin de construire une lecture organisée, sans se perdre dans des analyses descriptives ou des commentaires ligne à ligne.

L'analyse est adaptée à la nature de chaque document. Un texte littéraire conduit à observer, par exemple, sa composition, son point de vue, ses procédés d'écriture ou ses effets stylistiques ; un document iconographique appelle une attention particulière à la composition, aux choix plastiques, aux couleurs, au cadrage ou aux effets visuels ; un document historique, culturel ou médiatique invite à prendre en compte son contexte de production, ses modalités d'énonciation, son organisation interne et les intentions qui le sous-tendent. Il ne s'agit pas d'appliquer une grille uniforme, mais de mobiliser, pour chaque support, les outils d'analyse les plus pertinents. Dans les dossiers proposés cette année, le jury a ainsi apprécié les prestations qui adaptaient véritablement leur démarche d'analyse à la nature des documents, en mobilisant des outils différents pour l'œuvre littéraire, le document iconographique ou le texte de nature plus documentaire, plutôt que de reproduire une méthode identique pour chacun d'eux.

Comme dans l'analyse du document audiovisuel, les observations formelles n'ont de valeur que dans la mesure où elles contribuent à éclairer la construction du sens. Le jury attend ainsi que les candidates et les candidats associent constamment les procédés observés à leur interprétation, en s'appuyant sur une terminologie précise et maîtrisée lorsqu'elle est pertinente. Lorsqu'un terme technique n'est pas connu avec suffisamment de certitude, une description juste du procédé observé demeure préférable à l'emploi d'un vocabulaire approximatif. Les meilleures prestations ne se limitaient jamais à relever des procédés d'écriture, des choix plastiques ou des caractéristiques discursives : elles expliquaient systématiquement ce que ces procédés apportaient à la compréhension des documents.

Cette analyse suppose enfin de mobiliser les connaissances culturelles, historiques, artistiques ou civilisationnelles nécessaires à la compréhension des documents. Ces connaissances ne valent toutefois que par l'éclairage qu'elles apportent à l'interprétation : elles ne sont ni plaquées, ni exposées pour elles-mêmes, mais sélectionnées en fonction de leur pertinence au regard des documents étudiés. Le jury a particulièrement apprécié les candidates et les candidats qui mobilisaient quelques références précises et directement utiles à l'interprétation des documents, sans transformer cette première partie de l'exposé en un développement autonome d'histoire culturelle, littéraire ou civilisationnelle. Les

prestations les plus convaincantes sont ainsi celles qui savent hiérarchiser les observations, retenir les éléments les plus féconds et construire une lecture cohérente des documents, qui servira ensuite de point d'appui à la réflexion sur leur intérêt culturel, interculturel et éducatif.

4.2 Identifier l'intérêt culturel, interculturel et éducatif du dossier

Après avoir analysé les documents complémentaires, les candidates et les candidats sont invités à mettre en évidence l'intérêt qu'ils présentent pour l'enseignement de l'espagnol. Il ne s'agit ni d'élaborer une exploitation pédagogique détaillée ni de proposer une progression de cours, mais d'identifier les éléments les plus saillants du dossier, de les hiérarchiser et de montrer pourquoi ils méritent d'être travaillés en classe. Cette réflexion repose sur trois dimensions complémentaires : l'intérêt culturel, la portée interculturelle et l'intérêt éducatif. Loin d'être juxtaposées, ces trois dimensions se nourrissent mutuellement et découlent directement de l'analyse préalable des documents.

4.2.1 Intérêt culturel du dossier

Pour mettre en évidence l'intérêt culturel du dossier, les candidates et les candidats étaient invités à montrer ce que les documents donnaient à comprendre des mondes hispaniques. Cette réflexion pouvait conduire à éclairer une période historique, une pratique sociale, une œuvre, un courant artistique, une figure emblématique ou encore une représentation culturelle.

Le jury n'attendait pas un exposé de civilisation ou d'histoire littéraire. Les connaissances mobilisées devaient être sélectionnées, hiérarchisées et directement mises au service de l'interprétation des documents.

Les meilleures prestations procédaient généralement en trois temps : elles identifiaient d'abord le principal enjeu culturel porté par chaque document, mobilisaient ensuite quelques références précises permettant de l'éclairer, puis montraient en quoi ces références enrichissaient la compréhension du corpus dans son ensemble. À l'inverse, le jury a parfois observé des développements très érudits sur les auteurs ou les contextes historiques, qui, faute d'être reliés aux documents étudiés, n'apportaient que peu d'éléments à leur interprétation.

4.2.2 Portée interculturelle du dossier

La portée interculturelle ne consistait pas à comparer mécaniquement la France et les pays hispanophones. Le jury attendait une réflexion montrant comment les documents invitaient les élèves à interroger leurs représentations, à comprendre d'autres réalités culturelles et à mettre en perspective des expériences humaines parfois différentes, parfois communes.

Les prestations les plus convaincantes dépassaient rapidement le constat des ressemblances ou des différences pour s'intéresser à ce que ces écarts révélaient des sociétés représentées et du regard porté sur elles. Elles faisaient ainsi de l'interculturel un outil de compréhension plutôt qu'un simple exercice de comparaison.

Dans un des dossiers proposés cette année, plusieurs candidates et candidats ont ainsi montré comment les représentations de la vieillesse, de la solidarité familiale ou de la transmission entre générations pouvaient être confrontées à d'autres modèles familiaux connus des élèves, sans jamais opposer les cultures de manière caricaturale mais en faisant apparaître des valeurs, des sensibilités ou

des expériences largement partagées.

Le jury a particulièrement apprécié les analyses qui faisaient émerger des questionnements susceptibles d'alimenter la réflexion des élèves, plutôt que des généralisations sur les sociétés hispaniques.

4.2.3 Intérêt éducatif du dossier

Enfin, les candidates et les candidats étaient invités à montrer ce que les documents permettaient effectivement de faire découvrir, comprendre ou questionner chez les élèves. Il ne s'agissait pas de construire une séance de cours, mais d'identifier les principaux apprentissages que le dossier rendait possibles et de justifier leur intérêt dans le cadre de l'enseignement de l'espagnol.

Cette réflexion pouvait notamment porter sur plusieurs dimensions complémentaires :

- linguistique, lorsque le corpus permettait de travailler un lexique, des structures grammaticales ou des procédés d'expression en lien avec les documents ;
- pragmatique, lorsqu'il favorisait la prise de parole, l'expression des émotions, le récit d'expériences, l'argumentation ou la confrontation de points de vue ;
- culturelle et artistique, lorsqu'il conduisait les élèves à découvrir des œuvres, des auteurs, des artistes, des formes d'expression ou des références majeures des mondes hispaniques ;
- civique et citoyenne, lorsqu'il invitait à réfléchir à des questions de société, à interroger certaines représentations ou à développer l'esprit critique ;
- réflexive, enfin, lorsque les documents faisaient écho à l'expérience des élèves et leur permettaient de s'interroger sur leur propre histoire, leurs représentations ou leurs héritages culturels.

Le jury n'attendait évidemment pas que chacune de ces dimensions soit systématiquement développée. Les meilleures prestations savaient sélectionner celles qui découlaient le plus naturellement du corpus étudié et les hiérarchiser avec cohérence.

Plus largement, le jury a particulièrement apprécié les prestations qui faisaient apparaître les apprentissages comme une conséquence de l'analyse des documents et non comme une liste d'objectifs pédagogiques préétablis.

4.3 Justifier l'inscription du dossier dans l'axe ou la thématique du programme

La dernière étape de l'exposé consiste à justifier l'inscription du dossier dans l'axe ou la thématique du programme proposé dans le sujet. Il ne s'agit ni de rechercher un mot-clé commun aux documents ni de réciter les intitulés des programmes. Le jury attend que les candidates et les candidats montrent, à partir de l'analyse qu'ils ont conduite, pourquoi ce dossier trouve naturellement sa place dans le cadre retenu par le sujet et en quoi celui-ci permet d'en éclairer les principaux enjeux.

Les prestations les plus convaincantes ne partaient pas de l'intitulé du programme pour chercher à y faire entrer les documents. Elles procédaient au contraire dans l'autre sens : à partir des principaux enjeux dégagés dans le corpus, elles montraient progressivement pourquoi ceux-ci trouvaient pleinement leur place dans l'axe ou la thématique proposés.

Il semble utile de préciser que le jury n'attend pas une connaissance encyclopédique des programmes. Il attend que les candidates et les candidats soient capables d'en mobiliser les principes de manière pertinente.

Les références aux programmes gagnent ainsi à être précises et ciblées. Les meilleures prestations citaient les éléments véritablement utiles à la démonstration, sans multiplier les références institutionnelles ni transformer cette partie de l'épreuve en commentaire des textes officiels. Le cadre

programmatische constitue un point d'aboutissement de l'analyse et non son point de départ.

La justification de l'axe ou de la thématique permet également de mettre en évidence la cohérence d'ensemble du corpus. Le jury a particulièrement apprécié les prestations qui montraient comment chacun des documents contribuait, selon des modalités propres, à éclairer une même problématique, tout en conservant sa spécificité. La justification de l'axe ou de la thématique apparaissait alors comme l'aboutissement logique de l'ensemble de l'exposé et non comme un exercice ajouté en conclusion.

À l'inverse, le jury a parfois observé des justifications réduites à quelques mots-clés ou à la simple reprise de l'intitulé du programme, sans véritable démonstration. De telles approches ne permettaient pas de rendre compte de la richesse des documents ni de la cohérence du dossier.

5. Sujets proposés lors de la session 2026

Cette année, l'ancrage civilisationnel et historique renvoyait à des référents incontournables qu'une lauréate ou un lauréat se doit de maîtriser. Les documents proposés, de natures très diverses — reportages, documentaires, extraits de longs-métrages ou de séries, courts-métrages, photographies, tableaux, poèmes, extraits de mémoires, romans ou discours — couvraient des époques variées et différentes aires géographiques, illustrant la richesse et la diversité des mondes hispaniques. Ils ont permis à la candidate ou au candidat d'aborder des problématiques dépassant le seul programme limitatif du concours, tout en s'inscrivant dans le thème des programmes de collège « Langages » et dans l'axe des programmes de lycée « Vivre entre générations ».

Les sujets proposés ont permis d'aborder des enjeux variés liés à la transmission, à la mémoire, aux langages et à la construction des identités. Plusieurs dossiers invitaient ainsi à réfléchir aux relations entre générations, à la transmission d'un héritage culturel ou familial et au rôle de la mémoire familiale ou historique dans la compréhension du présent et la construction de l'avenir.

D'autres sujets interrogeaient les normes familiales, les conventions sociales et les formes d'émancipation à l'égard de la tradition. La langue y occupait une place centrale, comme signe d'identité, patrimoine immatériel menacé ou vecteur de mémoire collective. Certains dossiers mettaient notamment en lumière l'importance du multilinguisme dans les mondes hispaniques et le rôle de la transmission intergénérationnelle dans la préservation des langues ancestrales.

Les langages artistiques constituaient également un fil directeur important. La musique, le cinéma, la langue des signes, la littérature ou les arts visuels étaient envisagés comme autant de moyens d'exprimer des émotions, de communiquer des expériences humaines et de créer des liens. La musique pouvait ainsi apparaître comme un langage universel, vecteur de transformation sociale et de développement personnel, tandis que la langue des signes était abordée comme un outil d'accessibilité autant que comme une forme d'expression artistique.

Enfin, plusieurs dossiers invitaient à réfléchir au pouvoir de la lecture, du livre et des mots dans la formation de l'individu. La lecture y apparaissait comme un accès au savoir, une ouverture au monde, une source de plaisir intellectuel et un outil de construction de l'imaginaire. Les livres pouvaient aussi être représentés comme des objets ambivalents, porteurs d'émancipation mais parfois perçus comme suspects lorsque leur influence était contrôlée ou combattue, invitant ainsi à interroger le pouvoir transformateur de la lecture dans la transmission des savoirs et la compréhension du monde.

Le dossier suivant est composé de quatre documents :

Document 1 : Arantxa Echevarría (directora de cine española), *Carmen y Lola*, 2017.

Document 2 : Laura Esquivel (escritora mexicana), *Como agua para chocolate*, 1989.

Document 3 : Maitena (historietista argentina), *Todas las mujeres alteradas*, 2009.

Document 4 : Carmen Mariscal (fotógrafa mexicana), *La esposa esposada* (installation photographique), Maison de l'Amérique latine de Paris, 2018.

Ce dossier s'inscrit dans l'axe du programme limitatif du concours : « Vivre entre générations » (seconde).

I. EN ESPAÑOL, presentará, analizará y comentará el documento audiovisual (documento 1). A continuación explicará brevemente cómo se relaciona el documento 1 con cada uno de los documentos del dossier.

II. EN FRANÇAIS, vous mettrez en avant l'intérêt culturel, interculturel et éducatif de ce dossier, et expliquerez en quoi il serait intéressant de l'exploiter dans un contexte d'apprentissage. Vous justifierez également l'inscription de ce dossier dans l'axe « Vivre entre générations ».

Document 2

Una de estas tardes, antes de que Mamá Elena dijera que ya se podían levantar de la mesa, Tita, que entonces contaba con quince años, le anunció con voz temblorosa que Pedro Muzquiz quería venir a hablar con ella...

—¿Y de qué me tiene que venir a hablar ese señor?

5 Dijo Mamá Elena luego de un silencio interminable que encogió¹⁵ el alma de Tita.

Con voz apenas perceptible Tita respondió:

—Yo no sé.

10 Mamá Elena le lanzó una mirada que para Tita encerraba todos los años de represión que habían flotado sobre la familia y dijo:

—Pues más vale que le informes que si es para pedir tu mano, no lo haga. Perdería su tiempo y me haría perder el mío. Sabes muy bien que por ser la más chica de las mujeres a ti te corresponde cuidarme hasta el día de mi muerte.

15 Dicho esto, Mamá Elena se puso lentamente de pie, guardó sus lentes dentro del delantal y a manera de orden final repitió:

—¡Por hoy, hemos terminado con esto!

Tita sabía que dentro de las normas de comunicación de la casa no estaba incluido el diálogo, pero aun así, por primera vez en su vida intentó protestar a un mandato de su madre.

20 —Pero es que yo opino que...

—¡Tú no opinas nada y se acabó! Nunca, por generaciones, nadie en mi familia ha protestado ante esta costumbre y no va a ser una de mis hijas quien lo haga.

25 Tita bajó la cabeza y con la misma fuerza con que sus lágrimas cayeron sobre la mesa, así cayó sobre ella su destino. Y desde ese momento supieron ella y la mesa que no podían modificar ni tantito la dirección de estas fuerzas desconocidas que las obligaban, a la una, a compartir con Tita su sino¹⁶, recibiendo sus amargas lágrimas desde el momento en que nació, y a la otra a asumir esta absurda determinación.

30 Sin embargo, Tita no estaba conforme. Una gran cantidad de dudas e inquietudes acudían a su mente. Por ejemplo, le agradaría tener conocimiento de quién había iniciado esta tradición familiar. Sería bueno hacerle saber a esta ingeniosa persona que en su perfecto plan para asegurar la vejez de las mujeres había una ligera falla. Si Tita no podía casarse ni tener hijos, ¿quién la cuidaría entonces al llegar a la senectud¹⁷? ¿Cuál era la solución acertada en estos casos? ¿O es que no se esperaba que las hijas que se quedaban a cuidar a sus madres sobrevivieran mucho tiempo después del fallecimiento de sus progenitoras? ¿Y dónde se quedaban las mujeres que se casaban y no podían tener hijos, quién se encargaría de atenderlas? Es más, quería saber, ¿cuáles fueron las investigaciones que se llevaron a cabo para concluir que la hija menor era la más indicada para velar por su madre y no la hija mayor? ¿Se había tomado alguna vez en cuenta la opinión de las hijas afectadas?

¹⁵ encoger (v. tr.): retirar contrayendo algo / apocar el ánimo

¹⁶ sino (n. m.): destino

¹⁷ senectud (n. f.): vejez, período de la vida humana que sigue a la madurez



Document 4



Le dossier suivant est composé de quatre documents :

Document 1 : Alex Montoya (director de cine español), *La casa*, 2024.

Document 2 : Elvira Navarro (escritora española), «El padre», *Las voces de Adriana*, 2025.

Document 3 : Pablo Neruda (poeta chileno), «Oda a la edad», *Tercer libro de las odas*, 1957.

Document 4 : Graciela Iturbide (fotógrafa mexicana), *José Luis Cuevas en el asilo de ancianos Mundet*, Ciudad de México, 1971.

Ce dossier s'inscrit dans l'axe du programme limitatif du concours : « Vivre entre générations » (seconde).

I. EN ESPAÑOL, presentará, analizará y comentará el documento audiovisual (documento 1). A continuación, explicará brevemente cómo se relaciona el documento 1 con cada uno de los documentos del dossier.

II. EN FRANÇAIS, vous mettrez en avant l'intérêt culturel, interculturel et éducatif de ce dossier, et expliquerez en quoi il serait intéressant de l'exploiter dans un contexte d'apprentissage. Vous justifierez également l'inscription de ce dossier dans l'axe « Vivre entre générations ».

Document 2

El padre

Su padre se negaba a andar y se fumaba casi dos cajetillas de rubio al día. Quizá le estaba pidiendo que ella fuera la becaria¹⁸ de su muerte y en eso residía ser una buena hija: en permitir que se matara con la nicotina y sin levantarse de su butaca. Al fin y al cabo, el deseo de que mejorase, de que durara muchos años y recuperase las piernas, era de ella. No quería quedarse sin padre porque eso significaría la desaparición de su familia. Tampoco que se volviera dependiente, pues entonces la vida sería penosa para los dos. Y no sabía qué hacer: ¿llevárselo a vivir con ella o dejarle en manos de una cuidadora?

Por otra parte, ¿quién era ella para obligarle a actuar de un determinado modo? Siempre le había molestado que los adultos trataran a sus padres como si fueran niños. Si él se ventilaba¹⁹ cuarenta cigarros diarios y diez horas de televisión, no se debía a que quisiera matarse. Esa era la interpretación de Adriana. Él solamente disfrutaba a su manera, y la comodidad siempre había sido prioritaria. Bueno, no del todo. Antes del ictus²⁰, la comodidad había ido a la par con el servicio a los demás. Su generosidad no conocía límites. Pero ahora hacer favores se había convertido en algo doloroso. Le costaba demasiado moverse. Él, que nunca había tenido ningún problema de salud grave, por primera vez sufría el cuerpo, lo sentía como un enemigo. Caminaba con andador, y no sin esfuerzo; al haber perdido masa muscular y coordinación, arrastraba las piernas, una dañada por la embolia y la otra por una operación de cadera. Usaba la musculatura del abdomen, lo que le producía dolor en la espalda. También le dolían los pies y se ahogaba. Cuando ella le «obligaba» (¡de nuevo esa palabra!) a pasear, él se detenía cada cinco minutos para sentarse en el andador, encenderse un cigarro y mirarla con odio. Ella no soltaba el hueso. «Tienes que caminar», «Tienes que ir a rehabilitación», «Tienes que dejar de fumar», insistía. Acto seguido, se justificaba: «Te lo digo por tu bien». Aquellas seis palabras, que su madre le repitió siempre en vida y que Adriana detestaba, se escapaban ahora de su boca a borbotones²¹. Se había convertido en una máquina expendedora de «Te lo digo por tu bien». Su madre se encarnaba en ella; la censora y la manipuladora la invadían, como en una película de posesiones diabólicas.

¹⁸ becaria (n. f.): persona que disfruta de una subvención para realizar estudios o investigaciones

¹⁹ ventilarse (v. prnl. coloq.): terminar algo rápidamente

²⁰ ictus (n. m.): enfermedad cerebral de origen vascular que se presenta de un modo súbito

²¹ a borbotones (loc. adv.): con precipitación

Document 3

Oda a la edad

Yo no creo en la edad.

Todos los viejos
llevan
en los ojos
5 un niño,
y los niños
a veces
nos observan
como ancianos profundos.

10 ¿Mediremos
la vida
por metros o kilómetros
o meses?
¿Tanto desde que naces?
15 ¿Cuánto
debes andar
hasta que
como todos
en vez de caminarla por encima
20 descansemos, debajo de la tierra?

Al hombre, a la mujer
que consumaron
acciones, bondad, fuerza,
cólera, amor, ternura,
25 a los que verdaderamente
vivos
florecieron
y en su naturaleza maduraron,
no acerquemos nosotros
30 la medida
del tiempo
que tal vez
es otra cosa, un manto
mineral, un ave
35 planetaria, una flor,
otra cosa tal vez,
pero no una medida. [...]

Ahora,
tiempo, te enrolla,
40 te deposito en mi
caja silvestre
y me voy a pescar
con tu hilo largo
¡los peces de la aurora!

Document 4



Gravida Stashide

Le dossier suivant est composé de quatre documents :

Document 1 : Judit Sellés (directora de cine española), *Nuestro lugar especial*, 2024.

Document 2 : Yoseba MP (seudónimo de Joseba Muruzábal, pintor español), «La superabuela Soledad, “a Poppins de Sar”», serie *Fenómenos do rural*, Santiago de Compostela, 2016.

Document 3 : Raquel Lanseros (poeta española), «Amores imposibles», *El sol y las otras estrellas*, 2024.

Document 4 : Ignacio Martínez de Pisón (escritor español), *La ternura del dragón*, 1984.

Ce dossier s’inscrit dans l’axe du programme limitatif du concours : « Vivre entre générations » (seconde).

I. EN ESPAÑOL, presentará, analizará y comentará el documento audiovisual (documento 1). A continuación explicará brevemente cómo se relaciona el documento 1 con cada uno de los documentos del dossier.

II. EN FRANÇAIS, vous mettrez en avant l’intérêt culturel, interculturel et éducatif de ce dossier, et expliquerez en quoi il serait intéressant de l’exploiter dans un contexte d’apprentissage. Vous justifierez également l’inscription de ce dossier dans l’axe « Vivre entre générations ».

Document 2



Document 3

Amores imposibles

- Hace cuarenta años, todas las horas les pertenecían.
Lo que veían cuando se miraban
era la raíz del mundo.
Siempre intuyeron
- 5 que no necesitaban nada más
 dos cuerpos desiguales frente a una misma incógnita
 las manos enlazadas
 compartiendo presente, sueños y agua.
- 10 Hoy se encuentran de nuevo. Al fondo de sus ojos
 han vuelto a vislumbrar²² aquel solaz²³
 cuando todo era suyo
 cuando ambos eran todo.
- 15 Las despedidas nadie las decide
 los que saben las llaman ley de vida.
 La abuela octogenaria y el corpulento nieto
 se abrazan en la tarde.
 Te quiero, se susurran.
- 20 Hay amores sagrados que no terminan nunca
 aunque estén condenados a ser breves
 aunque pertenezcan a tiempos distintos.
 Aunque sean amores imposibles.

²² vislumbrar (v. tr.): ver un objeto tenue o confusamente por la distancia o falta de luz

²³ solaz (n. m.): consuelo, placer, esparcimiento, alivio de los trabajos

Document 4

Entrar en casa de sus abuelos fue para Miguel lo mismo que entrar en una novela, porque sólo en una novela era imaginable encontrar aquel mundo magnífico, fascinante como un reino de leyenda. La oscuridad antigua y enigmática de la antesala aparecía atravesada por un haz¹ soberbio de luz limpia en que el aire flotaba majestuoso y casi visible.

Una anciana de pelo canoso y sonrisa tenue le dijo mi niño, mi niño, por fin has llegado. «Ya casi no te acordarás de mí, la última vez que te vi aún no sabías hablar», añadió, y Miguel, dejándose besuquear, contempló la panoplia con sables² y cristalerías de colores. Después ella le tomó de la mano, dijo ya sabes lo que ha dicho el médico, que debes guardar cama una temporadita, y echó a andar despacio por el pasillo larguísimo.

Miguel miraba las habitaciones que iban dejando a ambos lados y era como si ante sus ojos alguien pasara con rapidez las páginas de un libro mágico. En una habitación alcanzó a ver una talla³ de una virgen suspirando entre los muebles, en otras varios cuadros enormes, un deslumbrante⁴ uniforme de general, una colección de copas doradas. No parecía haber un solo rincón sin muebles en aquella casa inmensa. Incluso en el pasillo había una vitrina con abanicos, pistolas, con libros antiguos repletos de blasones.

Todo era tan distinto del internado. Miguel no podía dejar de mirar con asombro a un lado y a otro, sin advertir siquiera sus propias toses⁵.

¹ haz (n. m.): rayo

² sable (n. m.): arma blanca semejante a la espada

³ talla (n. f.): obra de escultura, especialmente en madera

⁴ deslumbrante (adj.): que produce gran impresión con estudiado exceso de lujo

⁵ tos (n. f.): movimiento convulsivo y sonoro del aparato respiratorio

Le dossier suivant est composé de quatre documents :

Document 1 : Patricio Guzmán (director de cine chileno), *Mi país imaginario*, 2022.

Document 2 : Isabel Allende (escritora chilena), *La casa de los espíritus*, 1982.

Document 3 : Antonio Skármeta (escritor chileno), *No pasó nada*, 1980.

Document 4 : Anónimo, Arpillera²⁹ chilena, técnica mixta textil (aplicación y bordado sobre arpillera o saco borde de ganchillo), *Exposición: Arte, mujer y memoria de Chile*, MOLAA (Museum of Latin American Art), 2019-2020.

Ce dossier s'inscrit dans l'axe du programme limitatif du concours : « Vivre entre générations » (seconde).

I. EN ESPAÑOL, presentará, analizará y comentará el documento audiovisual (documento 1). A continuación explicará brevemente cómo se relaciona el documento 1 con cada uno de los documentos del dossier.

II. EN FRANÇAIS, vous mettrez en avant l'intérêt culturel, interculturel et éducatif de ce dossier, et expliquerez en quoi il serait intéressant de l'exploiter dans un contexte d'apprentissage. Vous justifierez également l'inscription de ce dossier dans l'axe « Vivre entre générations ».

²⁹ Una arpillera es un cuadro textil narrativo y colectivo elaborado sobre tela de saco (yute u otra tela gruesa) con retazos cosidos y bordados que representan escenas de la vida y la represión durante la dictadura.

Document 2

De una plumada, los militares cambiaron la historia, borrando los episodios, las ideologías y los personajes que el régimen desaprobaba. Acomodaron los mapas, porque no había ninguna razón para poner el norte arriba, tan lejos de la benemérita¹ patria, si se podía poner abajo, donde quedaba más favorecida y, de paso, pintaron con azul de Prusia vastas orillas de aguas territoriales hasta los límites de Asia y de África y se apoderaron en los libros de geografía de tierras ajenas, corriendo las fronteras con toda impunidad, hasta que los países hermanos perdieron la paciencia, pusieron un grito en las Naciones Unidas y amenazaron con echarles encima los tanques de guerra y los aviones de caza. La censura, que al principio sólo abarcó² los medios de comunicación, pronto se extendió a los textos escolares, las letras de las canciones, los argumentos de las películas y las conversaciones privadas. Había palabras prohibidas por el bando militar, como las palabras «compañero», y otras que no se decían por precaución, a pesar de que ningún bando las había eliminado del diccionario, como libertad, justicia y sindicato. Alba se preguntaba de dónde habían salido tantos fascistas de la noche a la mañana, porque en la larga trayectoria democrática de su país, nunca se habían notado, excepto algunos exaltados durante la guerra, que por monería³ se ponían camisas negras y desfilaban con el brazo en alto, en medio de las carcajadas⁴ y la silbatina de los transeúntes, sin que tuvieran ningún papel importante en la vida nacional. Tampoco se explicaba la actitud de las Fuerzas Armadas, que provenían en su mayoría de la clase media y la clase obrera y que históricamente habían estado más cerca de la izquierda que de la extrema derecha. No comprendió el estado de guerra interna ni se dio cuenta de que la guerra es la obra de arte de los militares, la culminación de sus entrenamientos, el broche dorado de su profesión. No están hechos para brillar en la paz. El Golpe les dio la oportunidad de poner en práctica lo que habían aprendido en los cuarteles, la obediencia ciega, el manejo de las armas y otras artes que los soldados pueden dominar cuando acallan los escrúpulos del corazón.

¹ benemérito (adj.): digno, estimable

² abarcar (v. tr.): incluir, contener

³ monería (n. f.): gesto, ademán o acción graciosa infantil

⁴ carcajada (n. f.): risa impetuosa y ruidosa

Document 3

En el colegio antes ninguno de mi clase sabía dónde quedaba Chile. Yo después se lo mostré en el mapa. Muchos se reían porque no podían creer que hubiera un país tan flaco. Y en realidad en el mapa se ve como un tallarín¹. Me preguntaban que cuánta gente cabía allá dentro. Cuando yo les dije que cabían como diez millones, creyeron que les estaba tomando el pelo.

Yo les dije que el Estadio Nacional de Chile era más grande que el Olympia Stadion de aquí y que allá se había jugado el mundial del 62, cuando ganó Brasil, segundo Checoslovaquia y tercero Chile. Ellos no saben que en ese Estadio después los militares metieron mucha gente presa, y allí mataron a mi tío Rafael que era profesor y el mejor amigo de mi papi.

Yo nunca ando contando estas cosas porque no me gusta que la gente se ponga triste. Ahora Brasil ya no es el mejor equipo del mundo, sino Argentina. Yo les mando postales a mis amigos de allá con las fotos de Maier y Beckenbauer.

Al comienzo no nos acostumbábamos para nada. Mi papá y mi mami no tenían trabajo, mi hermano chico se enfermó con mucha fiebre por el cambio de clima y vivíamos en una pieza los cuatro, en el departamento de un amigo alemán que había estado en Chile. Mi mami era la que más sufría porque allá teníamos una casita con patio en Nuñoa con hartas² piezas, y cada uno tenía lugar para hacer lo que quería.

¹ tallarín (n. m.): pasta alimenticia de harina en forma de tira estrecha y larga

² harto (adj.): mucho

Document 4



Le dossier suivant est composé de quatre documents :

Document 1 : « El canto de las manos », *Días de cine*, TVE, 11 de diciembre de 2025.

Document 2 : Federico García Lorca (escritor español), «Poema de la guitarra», *Poema del cante jondo*, 1931.

Document 3 : Chavela Vargas (cantante mexicana), *Y si quieres saber de mi pasado*, 2022.

Document 4 : Fernando Botero (pintor colombiano), *Músicos*, 1979, 190 x 217 cm.

Ce dossier s'inscrit dans le thème du programme limitatif du concours : « Langages » (cycle 4).

I. EN ESPAÑOL, presentará, analizará y comentará el documento audiovisual (documento 1). A continuación explicará brevemente cómo se relaciona el documento 1 con cada uno de los documentos del dossier.

II. EN FRANÇAIS, vous mettrez en avant l'intérêt culturel, interculturel et éducatif de ce dossier, et expliquerez en quoi il serait intéressant de l'exploiter dans un contexte d'apprentissage. Vous justifierez également l'inscription de ce dossier dans le thème « Langages ».

Document 2

Poema de la guitarra

- Empieza el llanto³⁶
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
- 15 callarla.
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 malherido³⁷
por cinco espadas.

³⁶ llanto (n. m.): efusión de lágrimas acompañada frecuentemente de lamentos y sollozos

³⁷ malherir (v. tr.): dañar a una persona gravemente

Document 3

Desgarrar¹ el alma en cada canción, ofrecer pausada pero muy vivamente todo cuanto tenían en sí las letras, sentir hasta las entrañas² la música, y apurar³ cada verso y cada acorde, fueron aspectos que fui definiendo con los años, aunque siempre estuvieron en mi mente. Ser –como dicen que soy– la representante de la canción del amor y del dolor, me ha costado mucho esfuerzo, en la escena y en la vida. No fue fácil acercarse a un mundo cerrado, compuesto por hombres, o por mujeres con una fuerza y un coraje poco comunes. Fueron muchos años de trabajo y esfuerzo... No negaré que me corría mis juergas⁴ y que la pachanga⁵ y la fiesta me resultaban tan interesantes como cualquier otra cosa. Pero también admiraba el arte de Frida y de Diego, y pensaba mucho en las canciones de José Alfredo, de Agustín, de Cuco. Tal vez no sepan y tal vez les interese conocer cómo me enfrento a una canción nueva: creo que siempre lo he hecho del mismo modo. Leo y releo la canción, la digo en voz alta, compongo la historia, adquiero el personaje y lo asumo del modo en que yo creo que ha de fundamentarse la historia. Por esa razón, con el paso del tiempo, muchas canciones han variado, y ello ha dependido en buena parte de mi estado de ánimo. No quiero decir que yo viva las canciones, aunque éstas siempre tienen algo del intérprete y pudiera asegurarse que todas las tragedias amorosas tienen alguna semejanza: más bien me refiero a que trato de apurar con la voz todo lo que tienen dentro esas composiciones. La hermosura o la belleza de una canción, a mi juicio, no dependen tanto del papel frío o de la partitura que se entrega a los músicos –alguna vez mis músicos han tocado con partitura... ¡qué insensatez!–, sino de lo que el intérprete sea capaz de obtener de la historia que representa.

¹ desgarrar (v. tr.): causar gran pena o despertar mucha compasión

² entraña (n. f.): parte más íntima o esencial de una cosa o asunto

³ apurar (v. tr.): extremar, llevar hasta el cabo

⁴ correrse uno juergas (loc. verb. coloq.): participar en una fiesta

⁵ pachanga (n. f.): alboroto, fiesta, diversión bulliciosa

Document 4



Le dossier suivant est composé de quatre documents :

Document 1 : Ernesto Contreras (director de cine mexicano), *Sueño en otro idioma*, 2017⁴³.

Document 2 : Laura Esquivel (escritora mexicana), *Malinche*, 2006.

Document 3 : Humberto Ak'abal (escritor guatemalteco), «El canto viejo de la sangre (Ojer bix re ri kik'el)», *Las palabras* crecen, 2009.

Document 4 : pintura mural⁴⁴, serie «Paisaje Lingüístico» de la Secretaría de las Culturas y Artes de Oaxaca (México), 2015.

Ce dossier s'inscrit dans le thème du programme limitatif du concours : « Langages » (cycle 4).

I. EN ESPAÑOL, presentará, analizará y comentará el documento audiovisual (documento 1). A continuación explicará brevemente cómo se relaciona el documento 1 con cada uno de los documentos del dossier.

II. EN FRANÇAIS, vous mettrez en avant l'intérêt culturel, interculturel et éducatif de ce dossier, et expliquerez en quoi il serait intéressant de l'exploiter dans un contexte d'apprentissage. Vous justifierez également l'inscription de ce dossier dans le thème « Langages ».

⁴³ el zikril: lengua inventada para la película, inspirada fonética y estructuralmente en lenguas indígenas mesoamericanas (náhuatl, zoque, mixe, etc.)

⁴⁴ El texto del mural es bilingüe: español y zoque (lengua indígena del sur de México).

Document 2

No entender el idioma de los indígenas era lo mismo que navegar sobre un mar negro. Para él, el maya era igual de misterioso que el lado oscuro de la luna. Sus ininteligibles voces lo hacían sentirse inseguro, vulnerable. Por otro lado, no confiaba del todo en su traductor. No sabía hasta dónde el fraile¹ Jerónimo de Aguilar era fiel a sus palabras o era capaz de traicionarlas.

El fraile le había llegado prácticamente caído del cielo. Sobreviviente de un naufragio años atrás, Jerónimo de Aguilar había sido hecho prisionero por los mayas. En cautiverio, había aprendido la lengua y las costumbres de aquella cultura. Cortés se había sentido muy afortunado cuando se enteró de su existencia y rápidamente lo hizo rescatar. De inmediato, Aguilar le proporcionó a Cortés información importantísima acerca de los mayas y, sobre todo, del imperio mexica, extenso y poderoso.

Aguilar resultó muy útil como intérprete entre Cortés y los indígenas de Yucatán, pero no había mostrado habilidad alguna para la negociación y el convencimiento, ya que, de haberla tenido, las primeras batallas entre españoles e indígenas no habrían sido necesarias. Cortés prefería recurrir al diálogo que a las armas. Peleaba sólo cuando fracasaba en el campo de la diplomacia. Y pronto tuvo que hacerlo.

Cortés había ganado la primera batalla. Su instinto de triunfo había logrado la derrota de los indígenas en Centla. Desde luego, la presencia de los caballos y la artillería había jugado el papel más importante en esa su primera victoria en suelo extraño. Sin embargo, lejos de encontrarse con ánimo festivo y celebrando, un sentimiento de impotencia se había apoderado de su mente.

Desde pequeño había desarrollado la seguridad en sí mismo por medio de la facilidad que poseía para articular las palabras, entretejerlas², aplicarlas, utilizarlas de la manera más conveniente y convincente. A todo lo largo de su vida, a medida que había ido madurando, comprobaba que no había mejor arma que un buen discurso. Sin embargo, ahora se sentía vulnerable e inútil, desarmado. ¿Cómo podría utilizar su mejor y más efectiva arma ante aquellos indígenas que hablaban otras lenguas?

¹ fraile (n. m.): religioso de ciertas órdenes, ligado por votos solemnes

² entretejer (v. tr.): trabar y enlazar algo con otra cosa

Document 3

El canto viejo de la sangre

Yo no mamé¹ la lengua castellana
cuando llegué al mundo.

5 Mi lengua nació entre árboles
y tiene sabor de tierra;
la lengua de mis abuelos es mi casa.

10 Y si uso esta lengua que no es mía,
lo hago como quien usa una llave nueva
y abre otra puerta y entra a otro mundo
donde las palabras tienen otra voz
y otro modo de sentir la tierra.

Esta lengua es el recuerdo de un dolor
y la hablo sin temor ni vergüenza
porque fue comprada
con la sangre de mis ancestros.

15 En esta nueva lengua
te muestro las flores de mi canto,
te traigo el sabor de otras tristezas
y el color de otras alegrías...

20 Esta lengua es solo una llave más
para cantar el canto viejo de mi sangre.

¹ mamar: chupar con los labios y la lengua la leche de los pechos / aprender algo en la infancia

Document 4



Le dossier suivant est composé de quatre documents :

Document 1 : «Los editores alertan en un informe sobre el estancamiento de la lectura», *www.elpais.com*, 11/01/2017.

Document 2 : Gabriela Mistral (escritora chilena), *Pasión de leer y contar*, 1935.

Document 3 : Salvador Dalí (pintor español), *Libro transformándose en mujer desnuda*, 1940, 41 x 51 cm.

Document 4 : Gabriel García Márquez (escritor colombiano), «Prólogo», *Clave: diccionario de uso del español actual*, 1997.

Ce dossier s'inscrit dans le thème du programme limitatif du concours : « Langages » (cycle 4).

I. EN ESPAÑOL, presentará, analizará y comentará el documento audiovisual (documento 1). A continuación explicará brevemente cómo se relaciona el documento 1 con cada uno de los documentos del dossier.

II. EN FRANÇAIS, vous mettrez en avant l'intérêt culturel, interculturel et éducatif de ce dossier, et expliquerez en quoi il serait intéressant de l'exploiter dans un contexte d'apprentissage. Vous justifierez également l'inscription de ce dossier dans le thème « Langages ».

Document 2

Pasión de leer, seguro contra la soledad muerta de los huecos¹ de la vida interna, o sea de los más. Sirviese la lectura solamente para colmar² este hondón³ del fastidio, y ya habría cumplido su encargo. Pasión preciosa de fojear⁴ el mundo por mano más hábil que la propia; pasión de recorrer lo no recorrido en sentimiento o acción; arribo⁵ a posadas donde dormir soñando unos sueños. Si no mejores, diferentes del propio. Y pasión del idioma, hablado por uno más donoso⁶, o más ágil, o más rico que nosotros. Se quiere como a la entraña⁷ a la lengua, y eso no se sabe sino leyendo en escritura feliz un logro del prójimo, que nos da más placer que la nuestra, que nos llega a producir una alegría pasada a corporal, a fuerza de ser tan viva.

¹ hueco (adj.): vano, vacío y sin sustancia

² colmar (v. tr.): llenar una medida, un cajón, un cesto, etc., de modo que lo que se echa en ellos exceda su capacidad y levante más que los bordes

³ hondón (n. m.): lugar profundo rodeado de terrenos más altos

⁴ fojear (v. tr.): mover o pasar ligeramente las hojas de un libro o de un cuaderno

⁵ arribo (n. m.): llegada

⁶ donoso (adj.): gracioso, chistoso

⁷ entraña (n. f.): órgano, víscera

Document 3



Document 4

Tenía cinco años cuando mi abuelo el coronel me llevó a conocer los animales de un circo que estaba de paso en Aracataca. El que más me llamó la atención fue una especie de caballo maltrecho¹ y desolado con una expresión de madre espantosa. «Es un camello», me dijo el abuelo. Alguien que estaba cerca le salió al paso².
5 «Perdón, coronel», le dijo. «Es un dromedario». Puedo imaginarme ahora cómo debió sentirse el abuelo de que alguien lo hubiera corregido en presencia del nieto, pero lo superó con una pregunta digna:

—¿Cuál es la diferencia?

—No la sé —le dijo el otro—, pero éste es un dromedario.

10 El abuelo no era un hombre culto, ni pretendía serlo, pues a los catorce años se había escapado de la clase para irse a tirar tiros en una de las incontables guerras civiles del Caribe, y nunca volvió a la escuela. Pero toda su vida fue consciente de sus vacíos, y tenía una avidez de conocimientos inmediatos que compensaban de sobra sus defectos.

15 Aquella tarde del circo volvió abatido a la casa y me llevó a su sobria oficina con un escritorio de cortina, un ventilador y un librero con un solo libro enorme. Lo consultó con una atención infantil, asimiló las informaciones y comparó los dibujos, y entonces supo él y supe yo para siempre la diferencia entre un dromedario y un camello. Al final me puso el mamotreto³ en el regazo⁴ y me dijo:

20 —Este libro no sólo lo sabe todo, sino que es el único que nunca se equivoca.

Era el diccionario de la lengua, sabe Dios cuál diccionario y de cuándo, muy viejo y ya a punto de desencuadernarse. Tenía en el lomo un Atlas colosal, en cuyos hombros se asentaba la bóveda del universo. «Esto quiere decir —dijo mi abuelo— que los diccionarios tienen que sostener el mundo». Yo no sabía leer ni escribir, pero podía
25 imaginarme cuánta razón tenía el coronel si eran casi dos mil páginas grandes, abigarradas⁵ y con dibujos preciosos. En la iglesia me había asombrado el tamaño del misal, pero el diccionario era más grande. Fue como asomarse al mundo entero por primera vez.

—¿Cuántas palabras habrá? —pregunté.

30 —Todas —dijo el abuelo. [...]

La noche en que conocí el diccionario se me despertó tal curiosidad por las palabras, que aprendí a leer más pronto de lo previsto. Así fue mi primer contacto con el que había de ser el libro fundamental en mi destino de escritor.

¹ maltrecho (adj.): maltratado, malparado

² salir al paso de algo (loc. verb.): darse por enterado de ello e impugnar su veracidad o su fundamento

³ mamotreto (n. m.): libro o legajo muy abultado, principalmente cuando es irregular y deforme

⁴ regazo (n. m.): parte del cuerpo comprendida entre la cintura y las rodillas de una persona sentada

⁵ abigarrado (adj.): heterogéneo, reunido sin concierto

Le dossier suivant est composé de quatre documents :

Document 1 : Manuel Gutiérrez Aragón (director de televisión español), *El Quijote*, TVE, 1991.

Document 2 : María de Zayas y Sotomayor (escritora española), «El castigo de la miseria», *Novelas amorosas y ejemplares* [1637], 2020.

Document 3 : Mario Vargas Llosa (escritor peruano-español-dominicano), «Elogio de la lectura y la ficción», fragmento del discurso de la entrega de los Premios Nobel, 2010.

Document 4 : Cartel del Día del libro, Ministerio de Cultura, Madrid, 2021.

Ce dossier s'inscrit dans le thème du programme limitatif du concours : « Langages » (cycle 4).

I. EN ESPAÑOL, presentará, analizará y comentará el documento audiovisual (documento 1). A continuación explicará brevemente cómo se relaciona el documento 1 con cada uno de los documentos del dossier.

II. EN FRANÇAIS, vous mettrez en avant l'intérêt culturel, interculturel et éducatif de ce dossier, et expliquerez en quoi il serait intéressant de l'exploiter dans un contexte d'apprentissage. Vous justifierez également l'inscription de ce dossier dans le thème « Langages ».

Document 2

5 Marcela se salió fuera, que ella no tenía ánimo para ver visiones. Y luego el astuto
mágico se vistió una ropa de bocacé negro y una montera⁶⁰ de lo mismo, y tomando un libro
de unas letras góticas en la mano, algo viejo el pergamino⁶¹ para dar más crédito a su burla,
hizo un cerco en el suelo y se metió dentro con una varilla⁶² en las manos, y empezó a leer
entre dientes murmurando en tono melancólico y grave, y de cuando en cuando pronunciaba
algunos nombres extravagantes y exquisitos que jamás habían llegado a los oídos de don
Marcos; el cual tenía abiertos, como dicen, los ojos de un palmo, mirando a todas partes si
sentía ruido, para ver el demonio que le había de decir todo lo que deseaba. El encantador
hería⁶³ luego con la vara en el suelo, y en un brasero que estaba junto a él con lumbre echaba
10 sal y azufre y pimienta. Alzando la voz decía:

15 —Sal aquí, demonio Calquimorro, pues eres tú el que tienes cuidado de seguir a los
caminantes, y les sabes sus designios⁶⁴ y guaridas⁶⁵. Di, aquí en presencia del señor don
Marcos y mía, qué camino lleva esta gente, y dónde y qué modo se tendrá de hallarlos. Sal
presto o guárdate de mi castigo. ¿Estás rebelde o no quieres obedecerme?, pues aguarda
que yo te apretaré hasta que lo hagas.

Y diciendo esto volvía a leer en el libro. A cabo de rato tornaba a herir con el palo en
el suelo, refrescando el conjuro dicho y sahumero⁶⁶, de suerte que ya el pobre don Marcos
estaba ahogándose. Y viendo ya ser hora de que saliese, dijo:

20 —¡Oh tú que tienes las llaves de las puertas infernales, manda al Cerbero que deje
salir a Calquimorro, demonio de los caminos, para que diga dónde están estos caminantes, o
si no te fatigaré cruelmente!

⁶⁰ montera (n. f.): gorra, prenda para abrigo de la cabeza

⁶¹ pergamino (n. m.): piel animal que sirve para escribir en ella

⁶² varilla (n. f.): barra larga y delgada

⁶³ herir (v. tr.): chocar con

⁶⁴ designio (n. m.): propósito, intención

⁶⁵ guarida (n. f.): amparo o refugio para librarse de un daño o peligro

⁶⁶ sahumero (n.m.): humo aromático que se da a algo para purificarlo

Document 3

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 entrañas¹ de París, convertido en Jean Valjean, con el cuerpo inerte de Marius a cuestas.

La lectura convertía el sueño en vida y la vida en sueño y ponía al alcance del pedacito de hombre que era yo el universo de la literatura. Mi madre me contó que las primeras cosas que escribí fueron continuaciones de las historias que leía pues me apenaba que se terminaran o quería enmendarles² el final. Y acaso sea eso lo que me he pasado la vida haciendo sin saberlo: prolongando en el tiempo, mientras crecía, maduraba y envejecía, las historias que llenaron mi infancia de exaltación y de aventuras.

Me gustaría que mi madre estuviera aquí, ella que solía emocionarse y llorar leyendo los poemas de Amado Nervo y de Pablo Neruda, y también el abuelo Pedro, de gran nariz y calva reluciente, que celebraba mis versos, y el tío Lucho que tanto me animó a volcarme en cuerpo y alma a escribir aunque la literatura, en aquel tiempo y lugar, alimentara tan mal a sus cultores³. Toda la vida he tenido a mi lado gentes así, que me querían y alentaban, y me contagiaban su fe cuando dudaba. Gracias a ellos y, sin duda, también, a mi terquedad⁴ y algo de suerte, he podido dedicar buena parte de mi tiempo a esta pasión, vicio y maravilla que es escribir, crear una vida paralela donde refugiarnos contra la adversidad, que vuelve natural lo extraordinario y extraordinario lo natural, disipa el caos, embellece lo feo, eterniza el instante y torna la muerte un espectáculo pasajero.

¹ entraña (n. f.): parte más íntima o esencial de una cosa o asunto

² enmendar (v. tr.): arreglar, quitar defectos

³ cultor (n. m.): devoto, adorador

⁴ terquedad (n. f.): obstinación



Rapport de la seconde épreuve d'admission (entretien)

Antonio Cala, Stéphanie Cariou

1. Modalités et attendus de l'épreuve

1.1 Rappel du format de l'épreuve

L'entretien de la seconde épreuve d'admission se déroule en français. Il dure trente-cinq minutes et est noté sur 20 (coefficient 5). La note 0 est éliminatoire. Il vise à évaluer la motivation et la capacité du ou de la candidate à se projeter dans le métier d'enseignant ainsi que sa connaissance des valeurs de la République, sa capacité à les mettre en œuvre et à les transmettre aux élèves.

1.2 Déroulement de l'épreuve

L'épreuve comporte un premier temps d'échange d'une durée de quinze minutes. Il débute par une présentation de cinq minutes au maximum, sans notes, au cours de laquelle le candidat présente sa motivation ainsi que les éléments de son parcours et de ses expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours, en valorisant notamment les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation est suivie d'un échange avec le jury d'une durée de dix minutes, permettant au candidat de préciser, d'illustrer ou de compléter son propos.

L'épreuve se poursuit par un entretien de vingt minutes, organisé autour de deux questionnements, l'un d'ordre général, l'autre contextualisé, ce dernier étant en lien avec l'enseignement de l'espagnol. Les deux questions portent sur l'appréhension des valeurs de la République, dont la laïcité, ainsi que sur l'aptitude du candidat à se projeter dans le métier, à transmettre et incarner les exigences du service public d'éducation, à comprendre les grands enjeux liés à la transition écologique et à appréhender l'épanouissement de l'élève dans toutes ses dimensions.

Pour chacune des deux questions, le déroulement est identique. Le jury remet le sujet au candidat, en donne lecture et lui laisse un temps de préparation de deux minutes, pendant lequel une feuille de brouillon est mise à sa disposition. Le candidat est ensuite invité à développer sa réponse. Les prestations les plus convaincantes ont généralement consacré environ quatre minutes à un exposé structuré, laissant ainsi une place suffisante à un échange approfondi avec le jury, d'une durée voisine de quatre minutes.

Les différentes questions proposées lors de la session 2026 sont présentées dans la suite du présent rapport.

1.3 Différences entre les épreuves d'entretien des concours externes BAC+3 et BAC+5

L'épreuve d'entretien du CAPES BAC+3 présente de nombreux points communs avec

celle du CAPES BAC+5. Les deux concours apprécient la qualité de l'expression orale, la connaissance de l'institution scolaire, les capacités d'analyse ainsi que l'adoption d'une posture professionnelle conforme aux exigences du métier. En revanche, leur finalité diffère sensiblement. Le CAPES BAC+5 évalue des candidats déjà engagés dans une démarche de professionnalisation, tandis que le CAPES BAC+3 vise à identifier des profils présentant les aptitudes et le potentiel nécessaires pour devenir enseignants, en s'attachant tout particulièrement à leur réflexion éthique, à leur motivation et à leur adhésion aux valeurs du service public d'éducation. Cette différence d'objectif conduit à des attentes spécifiques lors de l'entretien. Le tableau ci-dessous met en perspective les caractéristiques propres à chacun des deux concours.

	CAPES BAC+5 (Arrêté 2021, sessions transitoires 2026 et 2027)	CAPES BAC+3 (Arrêté 2025, à partir de la session 2026)
Nature de l'épreuve	Entretien sur la motivation et l'aptitude à se projeter dans le métier d'enseignant au sein du service public d'Éducation. Candidats souvent déjà engagés dans une logique de professionnalisation (master MEEF). → Ce que le jury évalue : la capacité à adopter une posture de futur fonctionnaire stagiaire .	Entretien sur la motivation et l'aptitude à se projeter dans le métier d'enseignant au sein du service public d'Éducation. Majorité de candidats sans expérience d'enseignement. Objectif : identifier des candidats capables de devenir enseignants grâce à leur réflexion éthique, leur capacité à faire preuve de bon sens et de discernement face à des situations professionnelles. → Ce que le jury évalue : la capacité à devenir élève fonctionnaire .
Support	Fiche individuelle de renseignement transmise en amont (non notée, peut orienter les questions du jury).	Aucun support écrit ; questions proposées par le jury à partir des thématiques réglementaires.
Partie 1	Exposé du parcours personnel et professionnel du candidat et de ses motivations. Celui-ci doit être en mesure d'identifier des compétences professionnelles acquises lors de son parcours et de les transposer concrètement à un contexte d'enseignement. → Ce que le jury évalue : capacité d'analyse professionnelle et la connaissance solide du système éducatif.	Exposé du parcours de formation, des expériences et de la motivation. Le candidat valorise son parcours en prenant appui notamment sur les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. → Ce que le jury évalue : capacité à se projeter dans le métier et la compréhension des missions de l'enseignant.
Partie 2	Étude de deux mises en situation professionnelles contextualisées, l'une d'enseignement, l'autre relative à la vie scolaire. → Ce que le jury évalue : la capacité du candidat à mobiliser sa connaissance du système éducatif (textes, dispositifs, acteurs, politiques éducatives), à adopter un positionnement professionnel argumenté, conforme au cadre réglementaire et déontologique de l'Éducation nationale, et à proposer des pistes concrètes d'action.	Étude de deux questions, l'une d'ordre général, l'autre contextualisée, c'est-à-dire en lien avec le contexte d'enseignement de l'espagnol. → Ce que le jury évalue : capacité du candidat à montrer sa compréhension générale des missions et valeurs du service public, à cerner avec bon sens et discernement les enjeux éducatifs, éthiques et institutionnels pour chaque question posée, et à construire un raisonnement argumenté.

2. Principes généraux de l'épreuve

L'épreuve d'entretien constitue un temps d'échange privilégié entre le candidat et le jury. Au-delà des connaissances mobilisées, il permet d'apprécier la motivation du candidat, sa capacité à se projeter dans le métier d'enseignant ainsi que la qualité de son analyse, de son argumentation et de son positionnement professionnel. Les prestations les plus convaincantes reposent sur plusieurs principes communs, qui se retrouvent tout au long de l'épreuve.

2.1 Adopter une démarche réflexive et un raisonnement professionnel

La première partie de l'entretien invite les candidats à présenter leur parcours et leur motivation. Il ne s'agit pas de retracer un curriculum vitae ni d'énumérer des expériences successives, mais de montrer en quoi celles-ci ont progressivement construit un projet professionnel cohérent et une réflexion sur le métier d'enseignant.

La seconde partie prolonge cette démarche réflexive à travers l'analyse de questions professionnelles. Il ne s'agit pas d'apporter une réponse attendue ou unique, mais de construire un raisonnement fondé sur l'identification des enjeux de la situation, la mobilisation de connaissances pertinentes et la justification des choix proposés.

Ainsi, tout au long de l'épreuve, le jury apprécie moins l'accumulation de connaissances que la capacité des candidats à donner du sens à leur parcours, à leur réflexion et à leurs propositions.

2.2 Mobiliser des connaissances au service de l'analyse

Les connaissances institutionnelles, réglementaires et éducatives constituent des points d'appui utiles pour mettre le parcours en perspective et indispensables pour éclairer l'analyse des questions proposées.

Toutefois, les prestations les plus convaincantes ne consistent pas à réciter des textes ou à multiplier les références. Les connaissances prennent toute leur valeur lorsqu'elles éclairent l'analyse, permettent de contextualiser une réponse et contribuent à construire une argumentation cohérente.

Les valeurs de la République, dont la laïcité, constituent le cadre dans lequel s'inscrit la réflexion professionnelle attendue.

2.3 Adapter son argumentation aux situations rencontrées

Quelle que soit la partie de l'épreuve, le jury apprécie les candidats capables d'expliciter leur réflexion, de justifier leurs choix et de les relier aux missions du service public d'éducation.

Il n'était pas attendu une réponse unique. Les meilleures prestations montrent au contraire que plusieurs approches peuvent être envisagées, dès lors qu'elles sont argumentées, réalistes et cohérentes avec le cadre institutionnel.

Les réponses les plus solides procèdent par analyse, hiérarchisent les enjeux et

envisagent les implications de la situation dans son contexte professionnel.

2.4 Profiter des temps d'échanges avec le jury

Tout au long de l'épreuve, les questions, les relances et les demandes de précision permettent aux candidats de développer, de préciser ou de nuancer leur réflexion. Elles ne visent ni à les déstabiliser ni à les conduire vers une réponse prédéterminée.

Les prestations les plus convaincantes sont celles dans lesquelles les candidats savent prendre appui sur les échanges pour approfondir leur propos et faire évoluer leur argumentation lorsque les questions les y conduisent, tout en conservant la cohérence de leur raisonnement.

2.5 Faire preuve de qualités professionnelles tout au long de l'épreuve

Au-delà des attendus propres à chacune des deux parties de l'épreuve, le jury a observé que certaines qualités professionnelles contribuaient, de manière transversale, à la qualité des prestations.

Les échanges les plus convaincants ont d'abord été marqués par une véritable honnêteté intellectuelle. Les candidats les mieux préparés n'ont pas cherché à masquer les limites de leurs connaissances ou à réciter des réponses convenues ; ils ont su construire un raisonnement personnel, reconnaître, lorsque cela était nécessaire, les incertitudes qui subsistaient et mobiliser leurs connaissances avec discernement.

La prise de recul a constitué un autre marqueur des meilleures prestations. Les candidats qui ont su dépasser les réactions immédiates, mettre en perspective les différents enjeux et construire des analyses équilibrées ont démontré des qualités particulièrement attendues chez un futur professeur.

Enfin, le jury a été attentif à la qualité de l'expression orale et à la posture adoptée tout au long de l'entretien. Une langue française précise et adaptée au contexte du concours, une attitude ouverte, un registre de langue maîtrisé ainsi qu'une communication respectueuse et sereine contribuent pleinement à la crédibilité de la prestation et participent de l'image professionnelle attendue d'un futur enseignant.

3. Première partie de l'entretien : présenter son parcours et sa motivation

La première partie de l'entretien constitue le premier temps d'échange entre le candidat et le jury. Elle permet au candidat de présenter les éléments de son parcours, ses expériences et sa motivation, puis de les mettre en perspective au regard de son projet professionnel. Le jury n'attend pas un parcours particulier, mais la capacité à donner du sens aux expériences présentées, à en dégager les principaux enseignements et à montrer en quoi elles conduisent au choix du métier de professeur d'espagnol.

3.1 Une présentation construite autour d'un projet professionnel

La première partie de l'épreuve se déroule sans temps de préparation spécifique. La candidate ou le candidat est invité(e) à présenter, de façon structurée, sa formation universitaire et ses expériences les plus significatives, en les mettant en lien avec les missions de l'enseignant.

Cet exposé doit être construit et bien préparé en amont. Il est souhaitable que le candidat adopte un rythme de parole adapté et qu'il s'adresse à l'ensemble des membres du jury.

Tout parcours, même le plus atypique, est recevable dès lors que le candidat ou la candidate sait, lors de sa présentation, tirer parti des éléments qui lui permettent de se projeter dans son futur métier. L'essentiel est de mettre en perspective ce qui, dans le parcours présenté, quel qu'il soit, éclaire et justifie le choix de se présenter au concours et de devenir enseignant ou enseignante. Il est par ailleurs souhaitable, dans une perspective réflexive, d'évoquer aussi bien les points saillants du parcours que ceux qui pourraient, de prime abord, sembler moins pertinents pour le futur métier : les analyser avec le recul nécessaire relève au contraire d'une forme de responsabilité et d'honnêteté intellectuelles. Rappelons que toute expérience peut être valorisée.

La présentation ne saurait toutefois se réduire à un curriculum vitae oral ou à une succession chronologique d'expériences. Les prestations les plus convaincantes sont celles qui s'organisent autour d'un fil conducteur clair et mettent en évidence la manière dont les différentes étapes du parcours ont progressivement nourri un projet professionnel cohérent. Le jury n'attend pas un parcours exemplaire ; il attend un candidat capable d'expliquer avec lucidité pourquoi les expériences qu'il a vécues le conduisent aujourd'hui à choisir le métier d'enseignant.

3.2 Les prestations les plus convaincantes

Lors de cette première session, le jury a apprécié et valorisé aussi bien des parcours dits « classiques » que des trajectoires plus atypiques. Les présentations ont ainsi témoigné d'une grande diversité dans leur organisation : certaines adoptaient une approche chronologique, tandis que d'autres privilégiaient une structuration thématique. Quelle que soit l'option retenue, l'enjeu était de mettre en évidence les expériences, compétences et engagements qui éclairent le choix de s'engager dans le métier d'enseignant et qui constituent des atouts pour l'exercice des missions qui lui sont confiées. Plusieurs candidates et candidats ont su illustrer leur propos par des exemples pertinents issus d'expériences d'enseignement, d'engagement associatif ou de parcours professionnels variés, ce qui a contribué à donner de la profondeur et de la crédibilité à leur présentation.

Au-delà de la diversité des parcours, les prestations les plus convaincantes présentaient plusieurs caractéristiques communes. Elles reposaient sur une sélection raisonnée des expériences les plus significatives plutôt que sur un inventaire exhaustif. Les candidats savaient mettre en évidence les compétences développées au cours de leur parcours, expliciter les enseignements qu'ils en avaient tirés et établir des liens explicites avec les missions du professeur d'espagnol. Leur motivation apparaissait ainsi comme le résultat d'un cheminement

personnel et professionnel, davantage que comme une affirmation de principe.

Le jury a également apprécié les présentations qui témoignaient d'une véritable capacité de réflexion sur les expériences vécues. Qu'il s'agisse d'un stage, d'un séjour à l'étranger, d'une activité professionnelle, d'un engagement associatif ou d'une première expérience d'enseignement, les meilleurs candidats ne se contentaient pas de décrire ces expériences ; ils montraient en quoi elles avaient contribué à construire leur représentation du métier et à conforter leur projet professionnel.

3.3 L'échange avec le jury

À l'issue de la présentation, l'entretien permet au jury d'approfondir certains aspects du parcours évoqué par le candidat et d'apprécier sa capacité à expliciter sa réflexion. Les questions posées ne visent pas à déstabiliser le candidat, mais à l'inviter à préciser certains choix, à développer une expérience particulière ou à mettre davantage en perspective les éléments présentés.

Les échanges ont ainsi porté sur des expériences d'enseignement, des stages, des mobilités internationales, des engagements associatifs ou encore des reconversions professionnelles. Le jury a également pu interroger les candidats sur leur connaissance du métier, sur les raisons qui fondent leur projet professionnel ou sur la manière dont certaines expériences avaient contribué à construire leur représentation de l'enseignement.

Les prestations les plus convaincantes étaient celles dans lesquelles les candidats savaient s'appuyer sur les questions du jury pour approfondir leur réflexion et enrichir leur présentation. Les réponses demeuraient cohérentes avec le projet professionnel exposé et permettaient de mieux comprendre le cheminement personnel ayant conduit au choix du métier de professeur d'espagnol.

3.4 Recommandations du jury

Au regard des prestations observées lors de cette première session, le jury invite les futurs candidats à préparer cette première partie de l'entretien comme un exercice de réflexion sur leur parcours plutôt que comme un simple exposé biographique. Une présentation efficace repose sur une sélection raisonnée des expériences les plus significatives, mises en perspective au regard des compétences qu'elles ont permis de développer et du projet professionnel qu'elles ont progressivement fait émerger.

Le jury recommande également de préparer avec soin l'organisation et la durée de l'exposé. Un entraînement régulier permet de développer suffisamment les éléments les plus significatifs du parcours, sans dépasser les cinq minutes imparties, et de conserver un rythme de parole adapté.

Enfin, les candidats gagneront à s'approprier le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ainsi que les programmes de langues vivantes du collège et du lycée. Sans qu'une connaissance exhaustive des textes réglementaires et des instructions officielles soit attendue, leur mobilisation pertinente constitue un véritable atout pour mettre les expériences présentées en perspective et montrer une première compréhension des exigences du métier.

4. Seconde partie de l'entretien : analyser une situation professionnelle

La seconde partie de l'entretien constitue le cœur de l'épreuve. Elle invite les candidats à analyser deux questions, l'une générale, l'autre contextualisée, afin de mettre en évidence leur compréhension des missions du service public d'éducation, leur aptitude à mobiliser des connaissances pertinentes et leur capacité à construire un raisonnement professionnel. Conformément aux recommandations nationales, les questions posées n'appellent pas une réponse pratique ou un plan d'action, mais visent à apprécier la réflexion personnelle du candidat et sa capacité à identifier et à comprendre les enjeux d'une situation.

4.1 Une analyse fondée sur l'identification des enjeux

Rappelons que les questions posées n'appellent pas une réponse pratique et opérationnelle, mais permettent au candidat de mettre en évidence l'identification et la compréhension qu'il a des enjeux présents dans une situation donnée. La présentation et l'analyse de chaque question par le candidat sont suivies d'un échange avec le jury, dont l'objectif est de l'aider à compléter et à affiner son propos.

Lors de cette première session, le jury a particulièrement apprécié les candidats qui prenaient le temps d'identifier les différents enjeux de la situation avant de construire leur réponse. Les prestations les plus convaincantes ne se limitaient pas à une réaction immédiate ou à l'expression d'une opinion ; elles montraient une capacité à distinguer les dimensions éducatives, institutionnelles, éthiques et disciplinaires de la situation proposée et à les articuler dans un raisonnement cohérent.

À l'inverse, certaines prestations demeuraient au niveau du constat ou de la reformulation de la question, sans véritable analyse des enjeux ni hiérarchisation des éléments à prendre en compte.

4.2 Des connaissances mobilisées au service du raisonnement

Dans ce contexte, il est attendu des candidats qu'ils soient en mesure d'appréhender les valeurs et principes de la République — liberté, égalité et fraternité —, qu'ils sachent les articuler avec les principes du service public d'éducation, notamment la laïcité, la probité, l'exemplarité et la neutralité, et qu'ils connaissent les principaux textes officiels sur lesquels ils peuvent appuyer leur réflexion. Ils doivent également être capables d'expliquer ce qu'implique le fait de les faire vivre et respecter au sein de l'École, à travers la mission éducative et la responsabilité sociétale de l'enseignant.

Le jury a particulièrement apprécié la précision des connaissances mobilisées lorsqu'elles venaient éclairer le raisonnement. Les textes réglementaires, les programmes d'enseignement ou les principes du service public d'éducation ne constituaient pas des réponses en eux-mêmes ; ils prenaient leur sens lorsqu'ils étaient convoqués pour analyser une situation, étayer une argumentation ou mettre en perspective les enjeux identifiés.

Ainsi, citer la loi du 11 février 2005 ne suffisait pas : les prestations les plus convaincantes montraient en quoi ce texte permettait d'éclairer les enjeux d'une situation concrète, par

exemple lorsqu'il s'agissait de réfléchir aux conditions de scolarisation d'un élève en situation de handicap.

Par ailleurs, au-delà de la maîtrise de la terminologie, il est attendu de candidates et de candidats se destinant à l'enseignement qu'ils sachent appréhender finement, et dans leurs diverses dimensions, des concepts tels que la diversité, la radicalisation, la discrimination, l'égalité entre les filles et les garçons, les préjugés et les stéréotypes ou encore la citoyenneté et l'écocitoyenneté.

Les meilleures prestations dépassaient ainsi les définitions théoriques pour montrer comment ces notions prenaient concrètement sens dans l'exercice du métier.

4.3 Une argumentation contextualisée et étayée

Le jury a particulièrement apprécié les candidats capables d'ancrer leur réflexion dans leur discipline de recrutement. Certains ont ainsi pris appui sur les programmes de langues vivantes, sur le CECRL ou sur leur connaissance de l'aire linguistique et culturelle hispanique pour montrer comment les enjeux soulevés par la question pouvaient être éclairés dans le cadre de l'enseignement de l'espagnol.

Les réponses les plus convaincantes développaient une réflexion adaptée au contexte présenté, fondée sur les missions de l'École, les valeurs de la République et les finalités de la discipline. Elles témoignaient d'une capacité à mettre en relation des connaissances institutionnelles, disciplinaires et éducatives au service d'un raisonnement cohérent, sans chercher à élaborer un plan d'action qui n'était pas attendu.

À l'inverse, le jury a parfois observé des réponses reposant sur une succession de principes généraux ou de mots-clés insuffisamment articulés, sans véritable mise en perspective de la situation proposée

4.4 L'échange avec le jury

Au cours de l'échange qui suivait chaque présentation, le jury cherchait avant tout à approfondir le raisonnement engagé par le candidat. Les relances visaient à préciser certains points, à inviter les candidats à nuancer leur analyse ou à envisager d'autres dimensions de la situation.

Les prestations les plus convaincantes étaient celles dans lesquelles les candidats savaient tirer parti de cet échange pour enrichir leur réflexion. Ils acceptaient de revenir sur certains aspects de leur réponse, développaient leur argumentation et faisaient évoluer leur analyse lorsque les questions du jury les conduisaient à envisager de nouveaux éléments.

4.5 Recommandations du jury

L'expérience de cette première session montre qu'une préparation efficace de cette seconde partie de l'entretien repose moins sur l'accumulation de connaissances que sur leur mobilisation dans le cadre d'un raisonnement structuré. Les futurs candidats gagneront ainsi à s'entraîner à analyser des questions professionnelles variées, à identifier et à hiérarchiser les différents enjeux qu'elles soulèvent, puis à construire une argumentation fondée sur les valeurs

de la République, les principes du service public d'éducation et les finalités de leur discipline.

Une bonne connaissance des principaux textes de référence, des programmes de langues vivantes et des politiques éducatives constitue un atout réel, à condition qu'elle soit mise au service d'une réflexion contextualisée. Enfin, les échanges avec le jury doivent être envisagés comme une occasion de préciser et d'enrichir le raisonnement engagé, et non comme une succession de questions destinées à mettre les candidats en difficulté.

4.6 Liste des questions posées lors de la session 2026

4.6.1 Questions générales

- Quelle doit être la posture de l'enseignant(e) dans la transmission des valeurs de la République ?
- Comment le (la) professeur(e) contribue-t-il (elle) à la lutte contre les préjugés et les stéréotypes ?
- Quel rôle l'enseignant(e) doit-il (elle) jouer dans la promotion de la fraternité entre les élèves ?
- **Comment concilier le respect de la diversité culturelle des élèves et le principe de laïcité ? (cf. analyse proposée)**
- L'école doit-elle contribuer à l'écocitoyenneté ?
- Quel rôle peut jouer l'École dans la prévention des radicalisations, tout en respectant la liberté de pensée ?
- Dans le cadre du Parcours avenir, comment les enseignants peuvent-ils contribuer à l'accompagnement à une orientation non genrée ?
- Quels sont les objectifs de l'enseignement moral et civique (EMC) dans le cadre de la formation des élèves ?
- Quelles sont les différences entre laïcité et neutralité religieuse ? Comment les expliquer à des élèves ?

4.6.2 Questions contextualisées

- Des parents reprochent à un(e) professeur(e) d'espagnol d'avoir utilisé un tableau religieux dans une séquence culturelle, estimant que le devoir de neutralité n'a pas été respecté. Qu'en pensez-vous ?
- Lors de la réunion parents-professeurs, un parent conteste votre projet pédagogique sur le recyclage en affirmant que c'est à l'histoire-géographie et à l'enseignement moral et civique de travailler sur l'engagement citoyen. Qu'en pensez-vous ?
- L'enseignement de l'espagnol contribue à la formation des élèves sur la transition écologique. Qu'en pensez-vous ?
- Pendant le cours d'espagnol, un(e) élève diffuse une vidéo TikTok contenant des propos discriminatoires. Qu'en pensez-vous ?
- Pour un projet en espagnol, un(e) élève refuse de travailler en binôme avec un(e) camarade ayant des difficultés liées à un handicap car, selon lui (elle), cela le (la) pénaliserait lors de l'évaluation notée de ce travail. Qu'en pensez-vous ?
- Des élèves vous proposent de créer un groupe WhatsApp pour échanger avec vous sur le

cours d'espagnol. Qu'en pensez-vous ?

- Un parent d'élève vous reproche de consacrer trop de temps aux documents culturels en espagnol, et pas assez sur la langue. Qu'en pensez-vous ?

- **Un(e) élève refuse de participer à un projet vidéo en espagnol car il (elle) ne veut pas apparaître à l'image. Qu'en pensez-vous ? (cf. analyse proposée)**

- Lors d'une séquence sur l'égalité des genres dans le monde hispanique, certains élèves affirment que « c'est normal que les femmes fassent le ménage ». Qu'en pensez-vous ?

4.7 Analyse de deux sujets de la session 2026

4.7.1 Question générale

Comment concilier le respect de la diversité culturelle des élèves et le principe de laïcité ?

Cette question invite à interroger une tension apparente entre deux exigences fondamentales de l'École républicaine : d'une part, la reconnaissance de la diversité culturelle des élèves, qui découle des valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité ; d'autre part, le respect du principe de laïcité, qui structure le fonctionnement du service public d'éducation. Concilier ces deux exigences suppose, au préalable, de clarifier ce que recouvre chacune d'elles, avant d'envisager les modalités concrètes de leur articulation au sein de la classe.

Distinguer le culturel et le cultuel pour dépasser une fausse opposition

La diversité culturelle des élèves renvoie à la pluralité de leurs origines, de leurs langues, de leurs pratiques sociales et de leurs sensibilités, qui constitue une richesse pour le vivre-ensemble scolaire. Le principe de laïcité, quant à lui, ne s'oppose pas à cette diversité culturelle : il encadre, entre autres, la dimension cultuelle, c'est-à-dire ce qui relève des cultes et des convictions religieuses. Ce principe trouve son fondement dans la loi du 9 décembre 1905 de séparation des Églises et de l'État, et a été élevé au rang de principe constitutionnel par l'article 1er de la Constitution de 1958, qui dispose que la France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. De cette séparation découle la neutralité de l'État, des collectivités territoriales et des services publics, neutralité qui ne consiste pas à nier les convictions des élèves, mais à garantir, par l'absence de toute reconnaissance officielle d'un culte, l'égalité de traitement de tous, quelles que soient leurs croyances ou leur absence de croyance.

Il importe donc de ne pas réduire la laïcité à une série d'interdits portant sur les signes religieux, mais d'en saisir la dimension émancipatrice : elle est avant tout ce qui permet à chaque élève de penser librement, de développer son esprit critique et de distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, conformément aux compétences attendues du professeur dans le référentiel de compétences professionnelles (CC1). En ce sens, loin de s'opposer à la diversité culturelle des élèves, la laïcité en est la condition de possibilité : c'est elle qui garantit, dans l'espace commun de la classe, le pluralisme des convictions et la liberté de conscience de chacun.

Articuler les deux exigences dans l'action pédagogique quotidienne

Cette articulation se traduit concrètement par la mise en œuvre des valeurs de la République qui implique le refus de toute discrimination, le respect de l'égalité entre les filles et les garçons, et la construction d'un pacte républicain fondé sur la solidarité et le respect mutuel. Le professeur, en tant que fonctionnaire, est tenu à une obligation de neutralité et au respect du principe de laïcité, qui le contraint à ne manifester aucune conviction personnelle dans l'exercice de ses fonctions, tout en respectant la liberté de conscience et la dignité de chacun de ses élèves.

Conformément à l'article L. 111-1 du code de l'éducation, le service public de l'éducation doit faire partager aux élèves les valeurs de la République, tout en prenant en compte la diversité de leurs besoins (CC4) et en inscrivant son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif (CC2). Concrètement, cela suppose de faire accéder les élèves à une culture commune et partagée, éloignée de tout prosélytisme (qu'il soit idéologique, économique ou religieux), notamment à travers les enseignements eux-mêmes : les programmes de langues vivantes prévoient ainsi, par exemple, d'aborder le sens de l'architecture d'un édifice religieux, non pas dans une perspective confessionnelle, mais dans une visée de connaissance et de compréhension du monde hispanique. Les parcours éducatifs, en particulier le parcours d'éducation artistique et culturelle et le parcours citoyen, ainsi que les entrées culturelles des programmes, offrent à cet égard des leviers précieux pour favoriser le décentrement des élèves et leur ouverture à l'altérité, dans le respect du cadre laïc.

Relier le cadre républicain à ses effets concrets sur les élèves

Concilier diversité culturelle et laïcité suppose donc de ne pas opposer ces deux exigences, mais de comprendre que la seconde est la condition de possibilité de la première au sein de l'École. Il revient au professeur d'incarner ce cadre au quotidien, en agissant en éducateur responsable, selon des principes éthiques (CC6), et en reliant sans cesse les principes républicains à leurs effets concrets sur le vivre-ensemble scolaire. Une réflexion sur les situations dans lesquelles le principe de laïcité pourrait être mis en cause peut également conduire le candidat à identifier les différents acteurs de l'équipe éducative sur lesquels le professeur est susceptible de s'appuyer : ses pairs, le professeur principal, la direction ou le service de la vie scolaire. Cette mise en perspective ne constitue toutefois pas un plan d'action attendu, mais permet de montrer que l'exercice du métier s'inscrit dans un cadre collectif et institutionnel, sans jamais perdre de vue que la finalité de ce cadre demeure l'émancipation de chaque élève, par l'accès à une culture commune qui ne nie ni n'efface sa diversité culturelle, mais l'inscrit dans un horizon partagé.

4.7.2 Question contextualisée

Un(e) élève refuse de participer à un projet vidéo en espagnol car il (elle) ne veut pas apparaître à l'image. Qu'en pensez-vous ?

Cette situation, fréquente en classe de langue vivante, met en tension deux exigences qu'il convient d'articuler plutôt que d'opposer : la poursuite d'un objectif pédagogique –

travailler l'expression orale, la communication et la créativité en espagnol à travers la réalisation d'une vidéo – et le respect du choix individuel d'un élève qui ne souhaite pas s'exposer à l'image. Avant toute chose, il importe de reconnaître que ce refus exprime une volonté personnelle légitime, qui ne traduit pas nécessairement un manque d'investissement dans le projet, mais peut relever d'un simple inconfort face à l'exposition publique ou à la mise en avant de soi – une réticence que de nombreux élèves partagent à des degrés divers.

Identifier les valeurs et principes en jeu

Cette situation engage le respect de la liberté individuelle et de la dignité de l'élève, ainsi que l'égalité de traitement entre tous les élèves, quelle que soit leur sensibilité personnelle. Elle suppose également que l'enseignant accueille ce refus sans jugement ni a priori sur ses motivations, qu'elles relèvent d'une simple timidité, d'une conviction personnelle ou de toute autre raison que l'élève n'est pas tenu d'explicitier. Le raisonnement peut ainsi conduire à considérer que l'élève ne saurait être contraint de s'exposer à l'image contre son gré et que les objectifs pédagogiques doivent être conciliés avec le respect de ce choix.

Envisager les implications pédagogiques de la situation

Plusieurs aménagements permettent de répondre concrètement à cette situation sans renoncer aux apprentissages visés : l'élève peut ainsi contribuer au projet sans apparaître à l'image, en participant à l'écriture du scénario, à la réalisation d'une voix off, au montage ou à la création de sous-titres en espagnol. Ces tâches mobilisent tout autant les compétences langagières et créatives recherchées, et permettent d'évaluer la participation de l'élève sur d'autres critères que sa seule présence à l'écran : qualité de l'expression orale, créativité, capacité à collaborer au sein du groupe. Cette différenciation pédagogique, loin d'être une simple concession, valorise la diversité des contributions possibles à un projet collectif et permet à chaque élève de participer à sa mesure, sans pression ni sentiment d'exclusion.

Saisir l'occasion d'une éducation au respect et au vivre-ensemble

Au-delà de l'aménagement ponctuel, cette situation est aussi l'occasion de sensibiliser l'ensemble de la classe au respect des choix individuels et à l'entraide dans le cadre d'un projet commun. Elle permet de construire un climat de confiance où chaque élève se sent écouté et respecté, et de développer une responsabilité collective fondée sur la prise en compte des limites de chacun. Ce faisant, le professeur contribue, par cette situation concrète, à une éducation plus large au respect d'autrui et à la tolérance, qui prépare les élèves à vivre en société : apprendre à concilier l'expression de ses choix individuels avec la participation à un projet collectif constitue, en ce sens, un apprentissage à part entière de la vie en collectivité.

4.8 Ressources et textes de référence

Cette première session a permis de constater que de nombreux candidats s'étaient préparés avec sérieux et le jury a entendu des prestations de grande qualité. Il invite les futures candidates et les futurs candidats à se préparer activement à cette épreuve exigeante, notamment en consultant le site : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/>, sur lequel ils trouveront de nombreux conseils ainsi que les ressources suivantes :

- Code de l'éducation : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191
- Publications du conseil des sages de la laïcité : <https://www.education.gouv.fr/publications-notes-et-avis-du-conseil-des-sages-de-la-laicite-et-des-valeurs-de-la-republique-469133>
- Référentiel de compétences du métier d'enseignant : <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-454473>
- Programmes de langues vivantes (mise en œuvre progressive à partir de la rentrée 2025) : <https://www.education.gouv.fr/bo/2025/Hebdo22/MENE2504621A>