



**MINISTÈRES  
ÉDUCATION  
JEUNESSE  
SPORTS  
ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR  
RECHERCHE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**Direction générale des ressources humaines**

## **RAPPORT DU JURY**

**SESSION 2025**

**Concours : Agrégation interne**

**Section : Langues de France**

**Option : Catalan**

Rapport de jury présenté par :

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

Michel MARTINEZ-PEREZ  
Professeur des universités  
Vice-président du jury

## Table des matières

Introduction .....	3
1. ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ .....	4
1.1 Composition en français sur un programme de civilisation .....	4
1.1.1. Quelques remarques sur les attendus du jury pour le traitement du sujet :.....	5
1.1.2 Éléments de corrigé et conseils méthodologiques.....	8
1.1.3. Les critères d'évaluation .....	9
1.2. Composition en catalan-portant sur le programme de littérature ou de civilisation du concours .....	9
1.3. Traduction .....	12
1.3. 1 Thème.....	12
1.3.2 Version .....	16
2. ÉPREUVES D'ADMISSION .....	20
2.1. Exposé en français de la préparation d'un cours suivi d'un entretien en français .....	20
2.2. Explication en catalan d'un texte au programme suivie d'un thème improvisé .....	23

*Les rapports des jurys des concours de recrutement sont établis sous la responsabilité des présidents de jury.*

## Introduction

La session 2025 de l'agrégation interne langues de France s'est déroulée dans de très bonnes conditions.

Le jury tient à souligner la bonne préparation de la plupart des candidats et la qualité des prestations des candidats admis, comme des candidats admissibles parfois très proches de la réussite. Cela est d'autant plus notable que l'agrégation interne langues de France demeure un concours très exigeant : outre l'excellence disciplinaire, le cadre du concours interne suppose une maîtrise et une capacité de réflexion concernant l'enseignement des langues de France.

Concernant l'option catalan, la session 2025 n'a pas compté de lauréat.

Le jury dans son ensemble est bien conscient de l'engagement que constitue la préparation à ce concours, menée souvent en parallèle avec une vie professionnelle et familiale prenante. J'invite vivement les candidats malheureux de la session à ne pas se décourager et à tenter à nouveau leur chance tout en reconnaissant l'investissement que cela suppose.

Quelques données chiffrées sur le concours :

Concours	Candidats Inscrits	Présents épreuves écrites	Candidats admissibles	Présents épreuves orales	Postes offerts	Candidats admis
Agrégation interne public	8	2	1	1	1	0

Ces mots introductifs sont aussi l'occasion de saluer la précieuse collaboration des membres du directoire, l'implication de tous les membres du jury, l'accueil du lycée Monet à Paris où se sont déroulées et l'implication des appariteurs et la contribution de la DGRH du ministère tout au long de la session.

La présidente du jury

# 1.ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

## 1.1 Composition en français sur un programme de civilisation

*Rapport établi par Catherine Pietrus*

### **Présentation de l'épreuve :**

Durée de l'épreuve : 7 heures.

Coefficient 1.

Comme lors des sessions précédentes, le sujet de la composition en français était commun à l'ensemble des langues de l'agrégation interne des langues de France.

En lien avec la thématique du programme : « L'École et les langues de France depuis la Troisième République », la citation proposée portait sur les enjeux des langues régionales à l'École.

Les candidats devaient composer sur le sujet suivant :

Dans un article de 2014 (1) intitulé « Les langues à l'école, les langues et l'école ; Tentations monolingues versus réalités plurilingues », Céline Goi établit les constats suivants :

*« Les langues dites "vivantes étrangères" et les langues régionales sont aujourd'hui enseignées dans les écoles de France. Les unes et les autres sont relativement peu parlées par les enfants eux-mêmes dans leur environnement familial et amical. L'enseignement institué de ces langues est un gain collectif et individuel important car il permet une ouverture à l'altérité linguistique des langues vivantes étrangères et à la reconnaissance, la transmission et la vitalité des langues du patrimoine lorsqu'il s'agit des langues régionales. »*

Vous discuterez ces propos à la lueur de vos connaissances et réflexions personnelles sur les liens entre l'École et les langues de France depuis la Troisième République, en ouvrant votre développement à des aires linguistiques variées.

(1) Article publié dans la revue *Diversité*, N°176, 2014, *Langues des élèves, langue(s) de l'École*.

### 1.1.1. Quelques remarques sur les attendus du jury pour le traitement du sujet :

Si, pour un sujet de cette nature, un regard diachronique est attendu de la part du candidat, l'énumération de références généralistes et le panorama historique sans perspective problématisée sont à proscrire. Par ailleurs, trop de copies ne formulaient pas de réelle problématique. Il convient de rappeler que la problématique est un questionnement général qui doit permettre de donner un cadre au sujet. Ne pas poser de problématique, c'est de fait se priver d'encadrer efficacement sa pensée et de pouvoir l'énoncer clairement. De la même manière, le fait de poser en introduction une série de questions ne constitue pas une problématique mais révèle la difficulté à extraire l'enjeu du sujet. Or, la problématique permet de structurer la réflexion, de tirer de ce questionnement un plan logique qui permettra d'y répondre en conclusion. Enfin, des références au cadre réglementaire commun aux LVE et LVR étaient attendues, tout comme la mise en relief de la spécificité des LVR et la référence précise à différentes aires linguistiques.

Il n'était pas nécessaire de connaître les travaux de Cécile Goi, professeure des Universités en Sciences de l'éducation et de la formation, pour traiter le sujet. Les candidats sont invités à entendre une réflexion sur l'intérêt de l'enseignement des langues vivantes étrangères et des langues vivantes régionales à l'Ecole. Le titre de l'article « Tentations monolingues versus réalités plurilingues » pouvait constituer un écueil, la citation constitue le sujet.

Le sujet repose sur une mise en parallèle des langues de France avec les langues vivantes étrangères afin de soutenir la thèse de l'autrice de l'article : l'apport de ces enseignements à l'Ecole est précieux sur le plan individuel et collectif, même si elles sont peu parlées par les enfants hors de l'Ecole. L'autrice précise la richesse de cet enseignement en associant d'une part les langues vivantes étrangères à une « ouverture à l'altérité linguistique » et d'autre part les langues vivantes régionales à la « reconnaissance, transmission, vitalité de langues du patrimoine ». L'article défend le bien-fondé de la prise en charge par l'Ecole de l'enseignement des LVE et des LVR en ayant recours à plusieurs arguments. Une concession indique tout d'abord que ces langues sont peu parlées dans les familles et entre amis. Un premier argument éducatif pose l'ouverture à l'altérité culturelle, à savoir la construction de la personne, de compétences psycho-sociales et de compétences linguistiques. Un deuxième argument éthico-culturel renvoie à la reconnaissance des langues vivantes régionales, sans préciser s'il s'agit d'une reconnaissance de son existence, de son intérêt ou de l'identité dont elle est porteuse. Le dernier argument, tourné vers la langue elle-même, fait de l'Ecole un « conservatoire » patrimonial.

Le parallèle entre langues vivantes étrangères et régionales tend à montrer que pour l'apprenant, il s'agit avant tout de langues vivantes. Les apprentissages pour la construction de l'élève comme citoyen, pour ses compétences linguistiques, sont

intéressants aussi bien pour l'efficacité du système éducatif qui forme mieux ses élèves en incluant LVE et LVR, que pour l'élève qui développe des compétences grâce à ces enseignements.

Cette vision, assez massivement (mais pas unanimement) portée aujourd'hui, est en opposition forte avec la perception qui a eu cours longtemps : la place des LVE a été longtemps minorée dans les curricula, tandis que les LVR étaient considérées comme des obstacles aux apprentissages du français de l'Ecole de la République. L'autrice fait donc le constat d'un réel changement de paradigme : ces enseignements linguistiques sont maintenant perçus comme des atouts pour les élèves et le système éducatif.

La thèse qu'il conviendra d'explicitier et d'étayer est donc la suivante : L'enseignement « institué » des LVE et des LVR, c'est-à-dire officiellement intégré dans les curricula, associé à des grilles horaires, à des concours de recrutement d'enseignants, des programmes d'enseignement, est une chance pour les élèves et le système éducatif.

Si un regard diachronique est attendu de la part du candidat, l'énumération de références généralistes et le panorama historique sans perspective problématisée sont à proscrire. Par ailleurs, trop de copies ne formulaient pas de réelle problématique. Il convient de rappeler que la problématique est un questionnement général qui doit permettre de donner un cadre au sujet. Ne pas poser de problématique, c'est de fait se priver d'encadrer efficacement sa pensée et de pouvoir l'énoncer clairement. De la même manière, le fait de poser en introduction une série de questions ne constitue pas une problématique mais révèle la difficulté à extraire l'enjeu du sujet. Or, la problématique permet de structurer la réflexion, de tirer de ce questionnement un plan logique qui permettra d'y répondre en conclusion. Enfin, des références au cadre réglementaire commun aux LVE et LVR étaient attendues, tout comme la mise en relief de la spécificité des LVR et la référence précise à différentes aires linguistiques.

Plusieurs éléments du sujet étaient à discuter :

- Le constat initial semble très optimiste. Les langues vivantes régionales ne sont pas aussi enseignées que le laisse entendre la citation. Il convient d'en souligner la fragilité.
- La distinction entre langues de France et langues vivantes régionales est à interroger par les candidats. Le terme « régionales » choisi par l'Education nationale invisibilise les langues de France qui ne sont pas enseignées.
- Le fait que les langues régionales ne soient pas parlées dans les familles est posé comme une évidence, ce n'est pourtant pas le cas dans toutes les aires linguistiques, notamment dans les outre-mer.
- La citation semble n'attribuer l'ouverture à l'altérité qu'aux seules langues vivantes étrangères. Elle semble tisser un continuum des langues anciennes, vers les langues régionales puis les langues vivantes étrangères, soit des plus patrimoniales aux plus utiles pour les élèves.
- Les termes de « reconnaissance » et de « patrimoine » méritent d'être interrogés, tout comme la notion de « gain individuel et collectif ».

Certaines copies ont judicieusement discuté et nuancé la citation de C. Goi en s'appuyant sur la réalité du terrain et en comparant différentes aires linguistiques :

- *« Dans son premier constat, Mme Cécile Goi émet le postulat que ces langues régionales sont enseignées dans toutes les écoles. Il faut nuancer ces propos car il s'avère dans les faits que les langues régionales ne sont enseignées que là où il y a une demande et un enseignant. Malgré l'ouverture des CAPES de langues régionales (LR), nombreuses sont les écoles sans enseignant de LR. »*
- *« Si dans les cours d'écoles réunionnaises et mahoraises, les langues régionales sont beaucoup parlées, ce n'est pas le cas partout comme le souligne Mme Goi. En effet, en Bretagne, malgré une volonté de promouvoir l'utilisation du breton, cette langue ne doit sa survie qu'à son enseignement. »*

Des candidats se sont appuyés sur la diversité des aires linguistiques pour appuyer leur argumentation :

- *« Les langues régionales, langues de France, ne sont pas mortes. Des acteurs en quête d'identité ont combattu pour leur conservation de part et d'autre du territoire français. Cela débute par la création d'associations, devenues après écoles privées, et de centre d'éducation populaire, à la fin des années 60 et au courant des années 70. En effet, « Ikastola » créé par Mme Noblia en 1969 est une association qui a vu le jour dans le but de conserver la langue basque qui s'amenuisait au fur et à mesure. Le breton M. L'Hostis emboite le pas et s'en suit la création de l'école « Diwan » en 1977 par le maire de la commune. L'Occitanie verra apparaître l'école « Calandreta » à Pau dans la même période. »*

Une copie a souligné la mise sur le même plan des LVE et des LVR :

- *« Depuis 2016, la LVC a intégré le CECRL et les élèves ont les mêmes objets d'étude au lycée, et les mêmes thématiques au collège. Le fait qu'elles soient traitées de la même manière que les autres langues, cela confère à l'enseignement du sérieux et permet une continuité entre les diverses disciplines linguistiques. »*

Le sujet proposait une réflexion complexe. Il était tentant de se focaliser sur la question des langues de France, mais il convenait de s'intéresser aussi à celle des langues vivantes étrangères et de s'interroger sur les différences pointées dans la citation – que l'on pouvait tout à fait contester en partie.

On a apprécié la capacité de certains candidats à se saisir du sujet dans son entièreté et à bien faire ressortir la différence de situation entre langues vivantes étrangères et langues de France, mais aussi, au sein des langues de France, entre les situations des langues parlées en métropoles et celles des outre-mer.

### **Les écueils constatés :**

Certains candidats ont choisi de ne traiter qu'une partie du sujet en éludant les LVE :

- *« Bien que Mme Goi lie les LVE et les langues régionales, nous étudierons essentiellement les langues de France, leur devenir et leur relation avec l'école »*

Certaines copies font une confusion entre l'enseignement des LVE et la place des langues issues de l'immigration dans le cadre scolaire :

- *« Est-ce que pour Cécile Goi ces langues « vivantes étrangères » seraient en fait les langues de l'immigration présentes sur le territoire national et ultrapériphérique ? »*

L'introduction est parfois trop développée ce qui amène soit des redites, soit des manques dans le développement. Les éléments diachroniques ont tout intérêt à être intégrés dans la démonstration.

Traiter langues vivantes étrangères et langues vivantes régionales en même temps et dans la même approche a fait disparaître pour certains candidats le traitement propre de la place et des enjeux de la langue vivante régionale à l'école.

On attend d'un candidat à l'agrégation qu'il fasse preuve de connaissances académiques mais aussi de recul vis-à-vis des sujets d'étude. On n'attendait donc pas une dissertation militante sur la place des langues de France à l'école mais une réflexion et une analyse sur une situation qui a connu bien des changements au fil du temps, avec ses avancées et ses reculs. On n'attendait pas non plus un catalogue de ces évolutions comme cela a trop souvent été le cas, généralement, d'ailleurs, lorsqu'aucune problématique n'était clairement formulée. Certains candidats abandonnaient alors la réflexion nécessaire au profit d'un simple inventaire.

### 1.1.2 Éléments de corrigé et conseils méthodologiques

Le jury est ouvert aux propositions des candidats en matière d'organisation de l'argumentation et aucun plan prédéfini n'était attendu. Toutefois, quelques invariants dissertatifs peuvent utilement être rappelés.

La clarté de la pensée et du propos doit s'accompagner d'une clarté de la présentation de la copie. On peine parfois à discerner les différentes parties, voire à discerner l'introduction du début du développement. Aller à la ligne une fois qu'une idée importante a été énoncée avant de passer à la suivante, sauter des lignes entre les parties facilite non seulement la lecture du jury, mais aide aussi le candidat à structurer sa pensée. De même, une référence régulière au sujet permet de construire la progression de la réflexion.

On attend des candidats qu'ils fassent preuve de neutralité en excluant tout discours militant, par exemple en termes « d'obstacles » et « d'espoirs » quant à l'enseignement des langues vivantes régionales.

Enfin, la qualité de la langue d'une copie d'agrégation se doit d'être très correcte, en termes de lexique, de syntaxe et d'orthographe. Plusieurs défauts d'expression ont été remarqués de façon récurrente :

- Éviter les phrases sans verbe, ou dont le seul verbe est celui de la subordonnée relative.
- Éviter le futur prospectif pour les événements passés.
- Éviter les abréviations et les chiffres.
- Éviter les expressions familières ou relâchées : « *L'école va passer cette langue aux nouvelles générations* ».



### 1.1.3. Les critères d'évaluation

- Le candidat propose une analyse pertinente du sujet, de ses enjeux.
- Il avance des idées étayées témoignant d'une réflexion nuancée et riche.
- Il organise sa réflexion de manière lisible et cohérente.
- Il mobilise des connaissances précises, des références variées au service de sa réflexion.
- Il compose sa copie dans une langue respectant les normes syntaxiques et orthographiques.
- Il s'appuie sur des références à plusieurs langues de France.
- Il propose une réflexion nourrie par l'interdisciplinarité du programme (histoire, ethnologie, littérature, socio-linguistique...).

## 1.2. Composition en catalan-portant sur le programme de littérature ou de civilisation du concours

*Rapport établi par Maria Llombart et Estrella Massip i Graupera*

Durée de l'épreuve: 7 heures.

Coefficient 1.

La question au programme de civilisation de l'agrégation interne de catalan de la session 2025 était « Féminismes des années soixante à aujourd'hui ». Les candidats/candidates étaient invités à travailler sur le sujet suivant concernant la question de civilisation :

*Mary Nah, catedràtica emèrita d'història contemporània (Universitat de Barcelona), afirma en la seva classe "El moviment feminista a Catalunya: acció i pensament":*

*"La política i el compromís social i democràtic van marcar el feminisme de la Transició [democràtica], però cal assenyalar que aquest nou feminisme no es pot interpretar solament en termes polítics clàssics, ja que el seu epicentre definitori va ser la constatació que allò que és personal és polític, desfent les fronteres entre públic i privat. Atès que redefineix el context de política per tal d'incloure-hi les dimensions personals, va iniciar un llarg procés de redefinició de la cultura política. En aquest sentit, els aspectes íntims i personals de la vida privada van cobrar una dimensió central en la*

*identificació de l'opressió femenina i, per tant, en el projecte de transformació personal i social de les dones”.*

*A partir d'aquesta afirmació, desenvolopeu una dissertació on podreu mobilitzar els vostres coneixements sobre aquesta temàtica als països de llengua catalana.*

*Mary Nash, “El moviment feminista a Catalunya: acció i pensament” (mòdul d'ensenyament), 2013, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya (UOC).*

Le jury rappelle que c'est sur la base d'une connaissance personnelle des œuvres, découlant de lectures régulières et approfondies des œuvres et de sa bibliographie critique, que l'exercice de composition demande au candidat de manifester sa compréhension du sujet, de reformuler celui-ci en dégagant la problématique sous-jacente, d'explicitier ensuite cette problématique de manière ordonnée et limpide. Ainsi, l'introduction devait comprendre trois éléments : la mise en perspective du sujet, la problématique découlant de cette mise en perspective, et l'annonce d'un plan ordonné. Le sujet de composition étant une citation, il fallait l'analyser en explicitant les idées qu'elle contenait, et dégager, grâce à cette analyse, le « problème » qu'elle posait. Il ne fallait donc pas, en guise de problématique, répéter simplement les mots de la citation. Le développement devait suivre les parties du plan proposé dans l'introduction, et ces parties devaient être visuellement identifiables par un saut de ligne. Les arguments avancés devaient être étayés par des citations précises des œuvres du programme. Les candidats/candidates ne devaient en aucun cas appuyer leurs réflexions exclusivement sur l'une des œuvres au programme : le jury attend des candidats à l'agrégation qu'ils aient une solide culture générale et qu'ils aient connaissance de la bibliographie figurant au programme ; celle-ci peut, bien entendu, ne pas être lue en entier, d'autant que certains ouvrages sont parfois difficiles d'accès, mais la connaissance d'une seule œuvre ne peut suffire. En ce qui concerne l'argumentation, elle devait être toujours en dialogue avec la citation proposée. La conclusion devait apporter une réponse au questionnement posé dans la problématique.

Le jury tient à signaler que la qualité de la langue est un élément essentiel, d'autant plus pour le recrutement d'un concours d'une telle exigence comme l'agrégation. La composition devait donc être rédigée dans une langue catalane soutenue et précise. Le jury ne pourrait tolérer, dans le cadre de cet exercice en langue catalane, un lexique familier ni des fautes de grammaire.

Dans les lignes suivantes, le jury soumet une proposition de problématisation et de plan de composition. Il s'agit de quelques pistes de réflexion induites par la lecture du sujet ; en aucun cas elles ne constituent l'unique traitement possible du sujet. Ces réflexions sont livrées ici en français ; elles sont attendues en catalan de la part des candidats.

L'exercice nécessitait une connaissance approfondie des courants féministes apparus en Catalogne et dans les territoires de langue catalane durant les années 1960 et 1970. Pour cela, il fallait inscrire les luttes féministes dans le cadre plus large de la mobilisation antifranquiste et du combat pour la récupération des libertés démocratiques. Cette articulation conférait à ce mouvement des caractéristiques singulières, le distinguant des dynamiques des mouvements féministes européens et nord-américains. Il était donc essentiel de s'appuyer sur le contexte historique afin d'élaborer une réflexion structurée et argumentée mobilisant l'ensemble de ces connaissances.

Dans ce contexte, la réflexion de Mary Nash concernant la rupture entre sphère publique et sphère privée à partir de la maxime « le personnel est politique », constitue un outil fondamental pour saisir la singularité et la force transformatrice du féminisme catalan durant la Transition démocratique et au-delà. La question centrale soulevée par Nash réside dans la redéfinition du politique et de la culture politique à travers l'intégration des expériences personnelles et intimes des femmes au sein du débat social. Ce nouveau regard a permis de mettre en lumière des formes d'oppression jusqu'alors invisibles, et a impulsé un projet de transformation à la fois individuelle et collective.

Mais comment ce processus s'est-il concrétisé dans les pays de langue catalane ? Quelles en ont été les étapes, les continuités et les ruptures ? Et comment le féminisme a-t-il évolué face aux nouveaux enjeux sociaux et culturels ? Une autre problématique envisageable était : Comment l'idée que « le personnel est politique » a-t-elle influencé la configuration du féminisme dans les Pays catalans depuis les années 1960, et quelles en ont été les limites et les potentialités dans le contexte sociopolitique contemporain ?

Afin de répondre à ces questions, le plan à proposer pourrait s'articuler selon trois axes. Dans une première partie, il s'agirait d'aborder le contexte historique et les racines du féminisme dans les pays de langue catalane, en s'arrêtant notamment sur l'émergence du mouvement dans les années 1960 et jusqu'à la Transition. Dans la deuxième partie, il s'agirait de s'attarder sur ce qui est politique, en explorant comment la maxime « le personnel est politique », issue des Etats Unis, a influencé le féminisme catalan, ses revendications et ses pratiques. La troisième partie traiterait de l'évolution du mouvement féministe jusqu'à aujourd'hui, en abordant ses continuités, ses transformations et ses nouveaux défis, ainsi que ses principales conquêtes et les enjeux actuels et futurs. Cette analyse permettrait de comprendre comment les mouvements féministes dans les pays de langue catalane ont été un moteur de changement social et culturel, capable de remettre en question les structures les plus profondes de la société.

## 1.3. Traduction

*Rapport établi par Míriam Almarcha París et Michel Martínez Pérez.*

### **Présentation de l'épreuve**

Durée de l'épreuve: 5 heures.

Coefficient 1.

Le jury tient à rappeler que la traduction universitaire est un exercice qui obéit à une dynamique double : d'un côté la fidélité au texte source, dans ses spécificités sémantiques, syntaxiques et stylistiques ; et d'un autre côté la correction de la langue cible, dans ses particularités grammaticales et ses expressions idiomatiques. Contrairement à la traduction commerciale, pour laquelle un certain degré de réécriture peut être acceptable, c'est la fidélité maximale au texte original, dans la limite du respect de la langue cible, qui est visée.

### 1.3. 1 Thème

**Le sujet : Texte original en français, extrait de *Désert*, J.-M. G Le Clézio, 1980.**

Les trois points de grammaire à expliquer sont indiqués en gras.

Lalla remonte vers la vieille ville, elle gravit lentement les marches de l'escalier défoncé où coule **l'égout qui sent fort**. En haut de l'escalier, elle tourne à gauche, puis elle marche dans la rue du Bon-Jésus. Sur les vieux murs lépreux, il y a des signes écrits à la craie, des lettres et des dessins incompréhensibles, à demi effacés. Par terre, il y a plusieurs taches rouges comme le sang, où rôdent des mouches. La couleur rouge résonne dans la tête de Lalla, fait un bruit de sirène, un sifflement qui creuse un trou, vide son esprit. Lentement, avec effort, Lalla enjambe une première tache, une deuxième, une troisième. Il y a de drôles de choses blanches mêlées aux taches rouges, comme des cartilages, des os brisés, de la peau, et la sirène résonne encore plus fort dans la tête de Lalla. Elle essaie de courir le long de la rue en pente, mais les pierres sont humides et glissantes, **surtout quand on a des sandales de caoutchouc**. Rue du Timon, il y a encore des signes écrits à la craie sur les vieux murs, des mots, peut-être des noms ? Puis une femme nue, aux seins pareils à des yeux, et Lalla pense au journal obscène déplié sur le lit défait, dans la chambre d'hôtel. Plus loin, c'est un phallus énorme dessiné à la craie sur une vieille porte, comme un masque grotesque.

Lalla continue à marcher, en respirant avec peine. La sueur coule toujours sur son front, le long de son dos, mouille ses reins, pique ses aisselles. Il n'y a personne dans les rues à cette heure-là, seulement quelques chiens au poil hérissé, qui rongent leurs os en grognant. Les fenêtres au ras du sol sont fermées par des grillages, des barreaux. Plus haut, les volets sont tirés, les maisons semblent abandonnées. Il y a un froid de mort qui sort des bouches des soupirails, des caves, des fenêtres noires. C'est comme une haleine de mort qui souffle le long des rues, qui emplit les recoins pourris au bas

des murs. Où aller ? Lalla avance lentement de nouveau, elle tourne encore une fois à droite, vers le mur de la vieille maison. Lalla a toujours un peu peur, quand elle voit **ces grandes fenêtres garnies de barreaux**, parce qu'elle croit que c'est une prison où les gens sont morts autrefois : on dit même que la nuit, parfois, on entend les gémissements des prisonniers derrière les barreaux des fenêtres.

- **Remarques générales :**

Le texte de thème, extrait de *Désert*, de J. M. G. Le Clézio (1980), présentait un certain nombre de difficultés lexicales et grammaticales qui, globalement, ont été surmontées par les candidats de façon pertinente. La lecture des traductions montre un excellent niveau de catalan ; les fautes liées au lexique sont mineures et les contresens, non-sens ou barbarismes grammaticaux restent rares. Aucun refus de traduction n'a été relevé. Notons toutefois l'importance de bien lire les intitulés : un candidat a traduit le chapeau introducteur alors qu'il explicitement précisé de ne pas le faire dans la consigne.

- **Typologie des erreurs commises par les candidats**

• **Lexique**

- Orthographe lexicale : *adalt* (pour *a dalt*) ; *herissat* (pour *eriçat*)
- Mots inappropriés : *també* n'est pas pertinent pour traduire « puis » ; *ànima* pour « esprit » non plus ; *volen* pour « rôdent » est une sous-traduction.
- Barbarismes : *sotans* (pour caves) est un barbarisme résultant d'un hispanisme, *eriçonat* (pour *eriçat*), *roeixen* (pour *roseguen*).

• **Grammaire**

- « Sur les vieux murs » a été traduit par : *als vells murs*. *Sobre* eût été plus pertinent.
- « dans la chambre » : a été traduit par : *en la cambra* (hispanisme). *A la cambra* était requis.
- « comme des cartilages... » : *com ara cartílag* souhaité. *Cartílag* (au singulier) plus pertinent qu'au pluriel en catalan.
- « où rôdent des mouches » : a été traduit par : *on hi volen mosques*. *Hi* est inutile ici. *On/Hi volen mosques*. L'un ou l'autre (*on/hi*) aurait été accepté mais pas la combinaison des deux.
- « La sueur coule toujours sur son front » : *li llisca pel front*. Plus pertinent que *li llisca al front* (préposition).

• **Aspects stylistiques :**

- Lalla (prénom). En catalan, il fallait ajouter l'article obligatoire devant les prénoms : *la Lalla*. L'article féminin (*la*) est manifestement redondant avec le prénom Lalla mais il fallait l'assumer et donc l'ajouter.
- « Lalla continue à marcher (...) La sueur coule toujours sur son front » : dans la seconde partie, il fallait garder la forme progressive déjà utilisée pour la première : *segueix caminant / segueix regalimant/llicant*.

#### - **Choix de traduction**

- « Lalla remonte vers la vieille ville, **elle gravit lentement** les marches de l'escalier défoncé où coule l'égout qui sent fort. »

Au-delà de la difficulté lexicale de la traduction de « gravir », se pose le défi de ne pas répéter le verbe « pujar » éventuellement déjà utilisé pour traduire le verbe « remonter ». Les deux candidats ont utilisé le verbe « pujar » pour les deux premiers verbes de cette phrase ce qui n'est pas très heureux, ni pertinent puisqu'il n'y a pas de répétition en français. Il fallait aussi penser à utiliser la forme progressive (*va pujant*) renforcée par « a poc a poc » ou « lentement » pour renforcer l'adverbe « lentement » du texte original.

- « Elle essaie de courir le long de la rue en pente, **mais les pierres sont humides et glissantes**, surtout quand on a des sandales de caoutchouc. »

Il convenait de traduire « glissantes » par une forme verbale, plus naturelle et spontanée en catalan. Les candidats ne s'y sont pas trompés. La traduction de « mais » aurait également pu être entre virgules après « les pedres són humides i rellisquen ». Rappelons que l'accent diacritique sur « són » fait partie de la liste des 15 accents restés en vigueur et qu'il faut donc continuer à le marquer. La question de ser/estar devait se poser également en préférant la première option en raison de la nature singulière du caractère glissant des escaliers dû à une humidité ambiante typique des villes portuaires comme Tanger.

- « Lalla continue à marcher, **en respirant avec peine** »

La forme progressive attendue pour traduire la première forme verbale (« continue à marcher » devient « segueix/continua caminant ») risque d'être redondant avec « en respirant » mais il faut l'assumer. En catalan, il fallait ajouter « tot » devant le participe présent : « tot respirant ». Quant au lexique, le verbe *panteixar* (« tot panteixant ») proposé par l'un des candidats est également très pertinent dans la mesure où il fait l'économie de « avec peine » inclus déjà dans le sens du verbe catalan.

#### - **Conseils aux futurs candidats**

Si le correcteur peut comprendre la présence de certaines fautes de lexique (approximations, voire calques du français ou de l'espagnol), en revanche des fautes d'orthographe élémentaire sont inadmissibles, autant que les barbarismes verbaux. La préparation au concours implique une révision rigoureuse dans les deux langues : conjugaisons et emploi parfois différencié des temps (notamment du passé) et des modes (subjonctif) ; fondamentaux orthographiques et grammaticaux ; ponctuation.

À l'issue de chacune des traductions, des relectures lentes et attentives sont indispensables pour détecter et corriger les fautes dont beaucoup sont évitables. Le commentaire des choix de traduction doit être rédigé. Les schémas sont à exclure.

- **Proposition de traduction du texte :**

La Lalla s'enfila/torna cap a la ciutat vella, va pujant a poc a poc els esglaons de l'escala destrossada per on s'escola la/una claveguera pudent/pudenta. A dalt de l'escala, trenca/gira cap a l'esquerra/a mà esquerra, i camina pel/s'endinsa cap al carrer de Bon-Jésus. Sobre les antigues/velles parets leproses/antics murs leprosos, hi ha signes escrits amb guix, lletres i dibuixos incomprensibles, mig esborrats. Al/Pel terra/sòl, hi ha unes gotes de color vermell com la sang, hi/on ronden mosques/amb mosques al voltant. El color vermell ressona/brunzeix/retruny al cap/dins del cap de la Lalla, fa un soroll de sirena, un xiulet que forada/enclota, buida la seva ment/el seu esperit. Lentament, fent un esforç, la Lalla passa per sobre d'una primera taca, una segona, una tercera. Hi ha coses estranyes de color blanc barrejades a/que es barregen amb les taques, com ara cartílag, ossos trencats/esmicolats, pell, i la sirena ressona/brunzeix/retruny encara més fort dins del cap de la Lalla. Tracta/Prova/Mira de /Intenta córrer pel carrer costerut, però les pedres són humides i rellisquen, sobretot quan/i més si es duen/porten/hom porta sandàlies de cautxú. Al/Pel carrer del Timon, també hi ha signes escrits/hi ha més signes escrits amb guix sobre les velles parets, mots, potser noms? Finalment, una dona nua, amb tetes/pits com ulls, i la Lalla pensa en el diari obscè obert sobre el llit desfet, a l'habitació/a la cambra de l'hotel. Més lluny, es veu un fal·lus/penis enorme dibuixat amb guix sobre una porta vella, com una màscara grotesca.

La Lalla continua/segueix caminant, tot panteixant/respirant amb dificultat. La suor li segueix regalimant/lliscant pel front, per l'esquena, li mulla/xopa la ronyonada, li pica les aixelles. No hi ha ningú pels carrers a aquesta/aquella hora, només alguns gossos amb els pèls eriçats, que roseguen ossos grunyint/rondinant. Les finestres arran de terra tenen/estan tancades amb reixes, barrots. Més a dalt/amunt, les persianes estan baixades/els contravents estan tancats, les cases semblen abandonades. Un fred de mort surt per les boques dels respiradors/espiralls, del soterrani, de les finestres negres. És com un alè de mort que bufa pels carrers, que omple els racons podrits a baix/de la part baixa de les parets. On anar/Cap a on anar? La Lalla torna a caminar lentament, gira de nou a mà dreta, cap a la paret de la casa vella. La Lalla segueix tenint certa por, quan veu aquelles finestres guarnides de reixes, perquè creu que és una

presó on, abans, va morir gent: diuen que, a vegades, se senten els gemecs dels presos darrere dels barrots de les finestres.

J.M.G. Le Clézio, *Désert*, 1980

### 1.3.2 Version

**Le sujet : Texte en catalan : Pep Coll, *L'Any que va caure la roca*, Barcelona, Proa, 2020, pp. 11-12.**

Les trois points de grammaire à expliquer sont indiqués en gras.

No hem sabut mai a quina hora de la nit el poble va desaparèixer de la faç de la Terra. Érem molt joves, llavors, i tot i així ens sentíem els més desgraciats del món. La condició d'hereu ens havia condemnat de per vida a quedar-nos a casa amb els pares i padrins, mentre que els nostres germans havien tingut el privilegi d'anar-se'n a la ciutat, a treballar en una feina neta, a continuar els estudis, o a fer el que els vingués de gust. Com deia l'Esteve del Guillot, la desgràcia ens venia d'haver heretat dels vells un munt de béns inútils. Pitjor que ser uns desheretats. Dissabte **fèiem cap tots a la discoteca**. Per bé que la majoria **ens hi deixàvem caure** amb poc entusiasme, teníem ganes d'escapar-nos d'aquell món de vells, de bèsties i de rocs, de carrers empedrats, bruts de fem, abonyegat per les roques enormes que sobresortien de les cases com tumors d'un mal lleig. Havent sopat ens entreteníem bona estona al bany ensabonant-nos de cap a peus, perfumant-nos a raig d'ampolla per treure'ns del damunt la pols dels camins, les brosses o cospins enganxats als cabells, la pudor de fem que arrossegàvem tota la setmana. La mare ens havia deixat damunt del llit la roba neta i planxada. La majoria dels nostres vells veien amb bons ulls la sortida nocturna del dissabte. L'esperança que a la discoteca trobaríem una dona per casar-nos podia més que la por a l'accident de cotxe, a l'alcohol o a altres porqueries encara pitjors que ells sortosament ignoraven. Es negaven a admetre que les dones havien fugit del país com de la pesta, que les poques que hi havien quedat, el *rebuig* de la ramada com deia el Bepgròs, s'estimaven mil vegades més aparellar-se amb un castellà mort de gana abans que amb un pagès del poble més rònc i miserable del Pallars. Tanmateix, els dissabtes d'hivern la discoteca semblava el mercat del mascle. I així i tot, suportàvem tres o quatre hores de patxum-patxums eixordadors tot fent veure que ens divertíem, només per poder presumir l'endemà que havíem passat la nit al Yellow. Si ens quedàvem engorronits a casa, ens sentíem encara més desgraciats. La nit del dissabte era sagrada per nosaltres: encara que s'ensorrés el món, **hauríem tocat el dos del poble**. No l'oblidarem mai, el dissabte 11 de gener de l'any 1975, la nit que ens havia de canviar la vida, la dels nostres familiars i la del poble de Malpui per sempre més. A dos quarts de dotze en punt el clàxon del Land Rover del Jaumet va reclamar des de la placeta de la Font els seus tres passatgers habituals. El conductor era tan puntual per anar a la discoteca com per anar a l'Escola Agrària, per bé que la nit del dissabte es mostrava més indulgent amb els tardaners. No li venia de cinc minuts perquè, a banda d'avorrir-se com un xut tota la nit, els ocupants li pagaven la gasolina. Un duro per cap. En canvi,



els dimarts i dijous al vespre, quan feia de taxista de tota la colla a càrrec de l'Escola Agrària, no volia fer tard a classe.

#### - Remarques générales

Le texte de version, extrait de *L'any que va caure la roca*, de Pep Coll (2020), présentait aussi un certain nombre de difficultés lexicales et grammaticales qui, globalement, ont été surmontées par les candidats de façon rigoureuse. La lecture des traductions montre un très bon niveau de français ; les fautes liées au lexique sont mineures et les contresens, non-sens ou barbarismes grammaticaux restent rares. Aucun refus de traduction n'a été relevé.

#### - Typologie des erreurs commises par les candidats

##### • Lexique

- Orthographe lexicale : *grand-parents* au lieu de *grands-parents* ; un *castillan* (nom) donc *Castillan* (avec majuscule) ; *Terre* (majuscule) ; *après* au lieu d'*après* ; Pour « ens entreteníem », *nous nous occupions dans la salle de bain* ne convenait pas. *Nous passions* ou *nous nous affairions* auraient été plus justes ; *rejetées* au lieu de *rejetées* ; *onze heures et demi* au lieu d'*onze heures et demie* ;
- Mots inappropriés : *face* de la *Terre* (au lieu de *surface*) pour « faç » ; *parents* (au lieu d'*anciens*) pour « vells » ; *Herbes collées* aux cheveux (au lieu d'*accrochées/emmêlées*) ; *broutilles* au lieu de *brindilles*.

##### • Grammaire

- Confusion disparût/disparut. Un candidat a mis un accent circonflexe alors que le temps conjugué est le passé simple.

##### • Aspects stylistiques :

- Pour la traduction de la première personne du pluriel en catalan, il fallait conserver « Nous » (narration littéraire) et éviter « On » (trop familier).
- Un candidat n'a pas réussi vraiment à se détacher du texte catalan et a souvent proposé des solutions trop littérales aux principaux écueils du texte.

#### - Choix de traduction

- « *Dissabte fèiem cap tots a la discoteca* »

La locution « fer cap » veut simplement dire arriver à destination, elle n'inclut pas de notion de précipitation et ne se situe pas au départ d'un transfert mais bien à

destination. Les candidats se sont trompés sur le sens de cette expression. Familier, le verbe « débarquer » retenu pour la proposition de traduction correspond à cette idée d'arrivée en nombre en boîte de nuit des jeunes villageois dépeint dans l'extrait. Le registre également familier de l'expression suivante (*deixar-s'hi caure*) nous y autorise. Concernant *discoteca*, le terme « boîte » paraît plus adapté que « discothèque », toutefois correct, dans un souci d'équivalence langagière générationnelle.

- « *Per bé que la majoria **ens hi deixàvem caure** amb poc entusiasme...* »

L'expression *deixar-s'hi caure* n'a pas été rendue de façon satisfaisante. L'idée de se laisser porter en suivant le mouvement a fait défaut dans les solutions proposées par les candidats. Nous proposons donc « se laisser porter avec peu d'entrain/enthousiasme ».

- « *encara que s'ensorrés el món, **hauríem tocat el dos** del poble* »

« Tocar el dos » veut dire quitter les lieux, partir. L'idée de quitter un endroit dans la précipitation introduite par l'un des candidats n'est pas systématique mais elle est correcte. Il fallait peut-être s'éloigner un peu de la version.

#### - **Conseils aux futurs candidats**

Les mêmes conseils s'appliquent que pour la version.

À l'issue de chacune des traductions, des relectures lentes et attentives sont indispensables pour détecter et corriger les fautes dont beaucoup sont évitables.

Proposition de version :

Nous n'avons jamais su à quelle heure de la nuit le village disparut de la surface de la Terre. Nous étions alors/à l'époque très jeunes et, malgré cela, nous nous sentions/nous pensions être/nous avons l'impression d'être les plus malheureux du/au monde. La condition d'aîné et d'héritier nous avait condamnés à rester chez nos parents et nos grands-parents à vie, alors que nos frères (et sœurs) avaient eu le privilège d'aller à la ville, d'exercer un métier propre/de ne pas se salir au travail, de poursuivre leurs études ou de faire ce dont ils avaient envie/ce que bon leur semblait. Comme le disait Esteve, de la maison/de chez Guillot, le/ce malheur nous venait de l'héritage/s'était abattu sur nous par l'héritage des anciens d'un tas de biens inutiles. Bien pire/Pire que si nous avions été déshérités. Le samedi soir, nous débarquions tous en boîte de nuit/discothèque. Même si pour la plupart nous nous y laissions porter avec peu d'entrain/enthousiasme, nous avions envie d'échapper à ce monde de vieux, de bêtes et de roches, de rues pavées, recouvertes/souillées de fumier, cabossées/déformées par les rochers énormes qui dépassaient des maisons comme des tumeurs d'une terrible maladie.

Après dîner, nous passions un long moment/nous nous affairions longuement dans la salle de bains à nous savonner de la tête aux pieds, à grand renfort de parfum/nous

parfumant par rasades, pour nous débarrasser de/pour nous ôter la poussière des chemins, les saletés ou les brindilles accrochées à/emmêlées dans nos cheveux, la puanteur de fumier que nous traînions/portions sur nous/qui nous poursuivait toute la semaine. Notre mère nous avait laissé/nous laissait sur notre lit nos vêtements propres et repassés. La plupart des anciens autour de nous voyaient d'un bon œil la sortie nocturne du samedi. L'espoir de trouver une femme avec qui nous marier en boîte était plus puissant que la crainte d'un accident de voiture, de l'alcool ou d'autres cochonneries/saloperies bien pires encore que, par chance, ils ignoraient. Ils refusaient d'admettre que les femmes avaient fui le pays comme de la peste, que les quelques-unes/rares qui y étaient restées, les brebis égarées/le rebut du troupeau comme disait Bepgròs, préféraient cent fois s'accoupler avec un Castillan crève-la-faim qu'avec un paysan du hameau le plus pauvre/sinistré et misérable du Pallars. Cependant/Toutefois/Néanmoins, les samedis d'hiver, en boîte, ressemblaient à la foire/au marché aux mâles. Et malgré cela, nous supportions trois ou quatre heures de boum-boum assourdissant tout en faisant croire que nous nous amusions, avec pour seul but de pouvoir nous vanter le lendemain d'avoir passé (toute) la nuit au Yellow. Si nous restions cloîtrés/enfermés/emmitouflés/confinés chez nous, nous nous sentions encore plus malheureux. La nuit/soirée du samedi était sacrée pour nous : quand bien même le monde se serait effondré/écroulé sous nos yeux, nous aurions quitté le/serions partis du village/nous aurions mis les voiles/nous aurions pris la poudre d'escampette. [Alternative plus libre : « La nuit/soirée du samedi était sacrée pour nous : rien, pas même le monde s'écroulant/disparaissant/s'effondrant sous nos yeux, ne pouvait nous empêcher de mettre les voiles un samedi soir. ]

Jamais nous n'oublierons ce samedi 11 janvier 1975, la nuit qui allait changer nos vies, celles de nos familles et celle du village de Malpui à tout jamais. À vingt-trois heures trente précises, le klaxon du Land Rover de Jaumet réclama/appela/convia/rassembla, depuis la placette de la Font, ses trois passagers habituels. Le chauffeur était aussi ponctuel pour aller en boîte que pour aller à l'École agraire, même si le samedi soir il était plus indulgent/il faisait preuve de plus d'indulgence avec les retardataires. Il n'était pas à cinq minutes près car, même s'il s'ennuyait comme un rat mort toute la soirée, ses passagers lui payaient l'essence. Cinq pesetas par personne. En revanche, le mardi et jeudi soir, quand il faisait le taxi pour toute la bande pour le compte de l'École agraire, il ne voulait pas être en retard en cours.

Pep Coll, *L'Any que va caure la roca*, Barcelona, Proa, 2020, pp. 11-12

## 2. ÉPREUVES D'ADMISSION

### 2.1. Exposé en français de la préparation d'un cours suivi d'un entretien en français

*Rapport établi par Míriam Almarcha París et Joan Peytaví Deixona*

#### **Présentation de l'épreuve**

Durée de la préparation : 3 heures.

Durée de l'épreuve : 1 heure maximum,

(exposé : 40 minutes maximum, entretien : 20 minutes maximum).

Coefficient 2

L'épreuve est basée sur un dossier composé d'un ou de plusieurs documents dans la langue de l'option (tels que textes, documents audiovisuels, iconographiques ou sonores) fourni au candidat. Outre les questions de sujets et de discipline, le jury pose les questions qu'il juge pertinentes et qui lui permettent d'évaluer la capacité du candidat, futur agent du service public d'éducation, à intégrer dans son enseignement la construction des apprentissages des élèves et leurs besoins, à se représenter la diversité des conditions d'exercice du métier, à avoir une connaissance approfondie de son contexte (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et des valeurs qui le portent, dont celles de la République. Le jury peut, à cet effet, prendre appui sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation fixé par l'arrêté du 1er juillet 2013.

#### **- Remarques générales :**

Lors de cette épreuve en lien avec la pédagogie et la didactique, les candidats apportent une réponse problématisée à partir des documents proposés. Il est donc indispensable que les candidats construisent une réflexion cohérente et pertinente autour de la problématique annoncée, la nourrissent de manière riche et variée pour illustrer la progression de leur cheminement, le tout avec une langue de qualité, sans fautes, un registre soigné ainsi qu'un vocabulaire adapté à cette épreuve de préparation de cours.

#### **- Sujet et thématique**

Le dossier est accompagné de consignes : dans un premier temps, « vous présenterez votre analyse du dossier en précisant le sens et l'intérêt de chacun des documents qui le composent. Vous en démontrerez également la complémentarité pour justifier une problématique d'étude » et, dans un deuxième temps, « vous présenterez ensuite une séance ou une séquence d'enseignement pour une classe de collège ou de lycée, élaborée à partir de l'ensemble des documents, en justifiant chacun de vos choix et en précisant : le niveau de classe choisi en fonction des programmes officiels, les objectifs linguistiques, littéraires et culturels que vous aurez fixés, l'ordre dans lequel vous étudierez les documents avec les élèves, l'articulation et la progression des activités langagières, les évaluations et les prolongements prévus. » Il est important de suivre ces conseils méthodologiques donnés par le jury, afin de mieux déterminer son champ d'étude.

Le dossier, en cohérence avec la thématique du programme de lycée, était constitué par les pièces suivantes :

- Document 1 – Guillem Clua, *La terra promesa*, Barcelona, 2020 (extrait de la scène V).
- Document 2 – Michel Maurette, *L'Aiguat*, Barcelona, 1959 (extrait de la traduction de Joan Oller Rabassa).
- Document 3 – Michel Maurette, *La Crue*, Perpignan, 1949 (extrait).
- Document 4 – Ponç Pons, « Adiemus », *Dillatari*, Barcelona, 2011.
- Document 5 – Etienne Terrus, *Plage d'Argelès*, Le Racou, 1910.
- Document 6 – Txarango, « Meravellós regal », *El cor de la terra*, 2017.

A partir des documents, le candidat se devait d'établir une réflexion autour de la thématique, tout en illustrant ses propos à l'aide de son bagage personnel (capacité analytique, connaissances culturelles, langagières, historiques). Par-là, nous voulons dire que la possibilité d'inclure et compléter de façon cohérente, le dossier de base, avec d'autres références en lien avec la thématique de départ, est vivement conseillée.

Le dossier renvoie à la plus grande partie du territoire catalanophone, les auteurs étant originaires des Baléares, de la Catalogne du Nord et du Sud. Le premier document est un extrait de la pièce de théâtre *La terra promesa* du dramaturge Guillem Clua (Barcelona, 1973). Si sur la forme l'extrait propose un travail ciblé autour de l'usage des temps du passé (*passat perifràstic* et *perfet d'indicatiu*), il traite sur le fonds le manque de solidarité des pays riches envers les autres, le tout dans un contexte où le changement climatique engloutit une petite île, provoquant ainsi un manque de reconnaissance, une perte de territoire, et partant une perte d'identité. Le deuxième document est un extrait de *L'Aiguat*, premier roman de l'écrivain du Vallespir, Michel Maurette (1898-1973). Le récit raconte les *tragiques inondations qui frappèrent le département en octobre 1940*. L'intensité de ce phénomène naturel exceptionnel, causa la mort d'une cinquantaine de personnes. Maurette retrace une page d'histoire locale. L'extrait reprend une succession de petits récits qui font revivre l'évènement à différents moments dans le département des Pyrénées-Orientales. Le document suivant est le texte original, en français : *La Crue*. L'actualité ne pouvait pas négliger le

triste phénomène météorologique naturel qui a touché très durement le Pays Valencien en octobre 2024. Ce phénomène tragique, connu sous l'acronyme de DANA (*Depressió Aïllada de Nivells Alts*) a causé 228 morts. Le document 4 est une poésie du minorquin, Ponç Pons Giménez (1956). Les références mises en avant dans le poème « *Adiemus* », dans un contexte formel dialectal parlent du rêve d'une île pure, sans massification touristique ni artificialisation de la terre. Le document iconographique n°5 est un tableau du peintre illibérien Etienne Terrus (1857-1922). La Plage d'Argelès, à l'anse du Racou, est un paysage alors vierge. Alors que les premières constructions de masse s'approprient l'espace pendant les années 30, cette peinture de 1910, marque un avant et un après dans l'image d'une côte, d'un littoral « envahis ». Le dernier document est la vidéo d'un concert du groupe catalan Txarango, avec la chanson *Meravellós regal* à propos de la solidarité environnementale et culturelle.

Les aspects les plus caractéristiques des documents constituant le dossier, devaient être relevés afin de tisser un lien entre eux et ainsi bâtir le fil conducteur de la problématique.

#### - Pistes d'exploitation et conseils

Le dossier pouvait s'intégrer dans le programme de Seconde LVER (*Langues vivantes étrangères et régionales*) : *Axe 7 - Sauver la planète, penser les futurs possibles mais aussi dans le programme de Terminale d'Enseignement de Spécialité, dans l'Axe 3 – Défis environnementaux, de la thématique « Débats, conflits, défis ».* On incite fortement au début de la prestation orale que les candidats pensent à préciser le cadre d'étude dans lequel ils incluraient la séquence pédagogique et le public scolaire auxquels ils s'adresseraient pour ladite séquence. Étant donné qu'il s'agit d'un outil de travail au quotidien, les futurs agrégés se doivent de connaître parfaitement l'intégralité des contenus culturels des programmes du collège et du lycée pour le catalan, ainsi que des enseignements de spécialité de cette discipline, en classe de Première et de Terminale. Le jury encourage à consulter le *Guide pratique pour l'enseignement-apprentissage du catalan langue vivante au collège et au lycée (Académie de Montpellier, Pôle Ressources pour l'Enseignement du Catalan -PREC-, 2022)* ainsi que les nouveaux programmes. Le niveau de compétence selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, doit trouver sa place lors de la présentation afin de connaître, en fonction des activités de communication langagière prévues, quelle est la progression et les attentes de la séquence pédagogique, élaborée à partir du dossier. Se référer au *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* a aussi son intérêt, à condition que, de même que pour les programmes et le CECRL cités, le jury en connaisse la justification et l'application directe au cours de la séquence.

La problématique se doit d'être dynamique et pertinente, toujours accompagnée par un discours synthétique et clair. Elle permet une articulation des éléments et une progression significative des objectifs pédagogiques. Le jury ne conçoit pas cette épreuve sans ce questionnement réflexif qu'est la problématique. Celle-ci peut affleurer lors de la présentation des documents. Pour ce faire, il est déconseillé de les lister brièvement sans aucune référence à un contexte précis. Une telle manière de procéder peut laisser penser que le candidat omet d'articuler son travail avec un fil

conducteur et une réflexion problématisée. La paraphrase est le premier ennemi de cette partie : la richesse et l'interprétation des documents doivent être présentées en tissant un lien entre eux, tout en bâtissant les thématiques qui les relient. Citer le titre, les références bibliographiques sans pour autant en relever leur essence, n'augure pas une bonne suite de l'épreuve. L'exposé se poursuit par le détail des séances pédagogiques de la séquence. Les candidats doivent prendre soin d'y inclure les compétences linguistiques et langagières, les évaluations sommatives et formatives, les activités, la tâche finale, les dispositifs ainsi que les supports (documents du dossier et autres pistes) de travail, sans oublier les pratiques communicatives qui s'intègrent dans l'approche actionnelle. Ils veillent à rappeler la problématique tout au long de la prestation orale, à l'issue de laquelle ils répondent aux questions et demandes de précisions du jury. La formulation des consignes, en lien avec les activités, est aussi attendue. L'épreuve de la leçon nécessite un exposé construit et organisé, accompagné d'objectifs pédagogiques clairs, la progression étant une notion clé qui s'appuie sur l'ensemble des documents du dossier.

Il est recommandé de ne pas faire de commentaires, sans rapport direct avec la leçon, des interprétations ou opinions personnelles qui peuvent nuire à la pertinence de réponse attendue et à l'objet de l'épreuve. L'objectivité est indispensable. Le jury attend que les candidats produisent des phrases complètes et abouties pour pouvoir suivre la réflexion présentée, le plus rigoureusement possible. Il est impératif de respecter le temps imparti pour l'épreuve, de ne pas le dépasser ni de n'en utiliser qu'une partie. Lors de l'échange avec le candidat, après son exposé, le jury attend que celui-ci apporte une réponse directement en rapport avec ses interrogations et fournisse les précisions et éléments complémentaires sollicités.

## 2.2. Explication en catalan d'un texte au programme suivie d'un thème improvisé

*Rapport établi par Maria Llombart Huesca et Estrella Massip i Graupera.*

### **Présentation de l'épreuve :**

**Explication en catalan d'un texte ou d'un document iconographique ou audiovisuel extrait du programme, assortie d'un court thème oral improvisé et pouvant comporter l'explication de faits de langue.**

Durée de la préparation : 3 heures.

Durée de l'épreuve : 1 h maximum,

(exposé : 30 mn maximum ; entretien : 30 mn maximum).

Coefficient 2.

« Vous présenterez, en langue catalane, l'explication du texte selon la démarche de votre choix ».

### **Le sujet :**

Le jury rappelle brièvement ici les attentes de l'exercice de l'explication littéraire à l'oral afin que les futurs candidats prennent la mesure des possibles écueils.

L'exposé de l'épreuve de l'explication en catalan d'un texte extrait du programme doit avoir une organisation cohérente qui, d'une part, respecte tout au long du travail un axe de lecture directeur clairement énoncé en introduction et qui, d'autre part, mette en valeur les enjeux littéraires et esthétiques du texte donné à analyser. De toute évidence, les candidats doivent maîtriser parfaitement tous les outils d'analyse littéraires, mais ils doivent avant tout les utiliser de manière pertinente afin de dégager les effets de sens du texte. La prise en compte de la spécificité littéraire du texte est donc indispensable à la réussite de cette épreuve. Dans le cas de cette session, il s'agissait d'expliquer le poème « Perla de Saturn » de Josep Sebastià Pons (*Poesia catalana completa*, Edicions de la Ela Geminada, Salt, 2019, p.552). Le jury s'attendait donc à une analyse précise des spécificités poétiques du texte. Ainsi, il s'agissait de proposer une analyse littéraire approfondie, nuancée et pertinente du poème qui, s'appuyant de façon précise sur les mots du texte, sur les différentes figures de style, sur la versification, examine tous les éléments qui font sens dans le poème et qui justifient une lecture cohérente en lien avec l'axe de lecture énoncé en introduction. Même s'il s'agit d'un texte tiré d'une œuvre au programme et que le jury apprécie que les candidats aient une bonne connaissance de celle-ci et de l'auteur, l'étude du poème ne devait être en aucun cas un prétexte à développer en détail la biographie et la production littéraire de l'auteur, ni à proposer une lecture exclusivement biographique du poème, ni à parler à tout prix des thématiques chères à l'auteur, ni à faire des digressions non pertinentes sur le reste de l'œuvre : le texte donné à analyser devait rester au centre de l'exercice, avec sa spécificité.

Ainsi, l'analyse ne devait pas omettre de commenter le titre du poème pour démontrer dans quelle mesure il fait sens et il structure la réflexion du « je » lyrique à tous les niveaux (métaphorique, symbolique). Il ne fallait pas non plus oublier que la poésie, au-delà des mots, est aussi et surtout rythme et musicalité. Ne s'intéresser qu'à la sémantique des mots n'était pas suffisant pour réussir l'exercice de l'explication littéraire ; il fallait commenter les sonorités et les effets de sens qu'elles produisent (anaphores, rimes, allitérations). Il fallait analyser la versification, l'alternance de vers décasyllabes et octosyllabes, les enjambements et la distribution des mots dans les vers afin de démontrer dans quelle mesure les choix de Josep Sebastià Pons font sens. L'analyse devait également s'intéresser à la langue et à ses spécificités dialectales du poème.

Comme tout exposé académique, l'exercice oral de l'explication littéraire doit se terminer par une conclusion que les candidats auront pris soin de prévoir pendant le temps de préparation. Le jury rappelle que celle-ci sert à synthétiser les lignes directrices de l'exposé, qui ont été mises en évidence par l'étude détaillée du poème donné à commenter. Elle doit rester en lien étroit avec l'exposé et en aucun cas ne



doit énoncer des généralités ou des lieux communs. Elle doit être l'aboutissement logique de l'exercice et démontrer la capacité des candidats à mener un projet cohérent d'explication littéraire.

L'explication orale doit être faite dans une langue catalane fluide, soutenue et précise, et respecter une cohérence dans les choix dialectaux, s'il y a lieu. Le jury ne peut pas donc tolérer, dans le cadre de cet exercice littéraire en langue catalane, un lexique familier ni des fautes de grammaire. Il ne peut admettre non plus des passages, aussi brefs soient-ils, en français.

### **Epreuve de thème oral**

« L'épreuve consiste en une explication en langue étrangère d'un texte ou d'un document iconographique ou audiovisuel extrait du programme, **assortie d'un court thème oral improvisé et pouvant comporter l'explication de faits de langue.** »

### **Quelques conseils méthodologiques :**

Le jury ne saurait conseiller une méthode plutôt qu'une autre pour tirer le meilleur profit du bref temps de préparation. Seul un entraînement régulier permettra aux candidats d'adopter celle qui leur paraîtra la plus efficace. Quelle qu'elle soit, il importe qu'elle permette au candidat de repérer d'emblée les difficultés de traduction : déplacements syntaxiques à opérer, complexité de certains groupes nominaux, problèmes éventuels liés à la concordance des temps, etc. Il est également essentiel que la logique interne du passage et le ou les points de vue narratifs soit bien compris avant que les candidats se lancent dans la traduction.

Cette épreuve génère un stress certes compréhensible, mais qui pousse parfois les candidats à proposer leur traduction à une allure effrénée. Le jury écrit la traduction sous la dictée et devra par conséquent interrompre les candidats si le rythme ne le lui permet pas. Il ne faut surtout pas interpréter ces interruptions, nécessaires au bon déroulement de l'épreuve comme la marque d'un agacement.

Les candidats ont néanmoins tout intérêt à essayer de dicter à un rythme adapté, pour ne pas être perturbés en cours de traduction. Cette capacité à prendre en compte son auditoire, en s'exprimant de manière intelligible, est une qualité fondamentale chez un enseignant, que le stress ne doit pas mettre à mal. De la même manière, une attention toute particulière sera portée à la correction phonologique et à la chaîne parlée lors de cette partie de l'épreuve, même si la concentration est logiquement dirigée vers la précision lexicale, syntaxique et grammaticale.

### **Le sujet :**

**Extrait de « *Il faut quand même aimer les hommes* » de Marie Darrieussecq (P. O. L., 2013)**

Chaque matin elle s'éveillait affligée d'une maladie de peau. Ses épaules, ses seins, l'intérieur de ses bras, tout ce qui venait au contact de lui – sa peau était creusée de

lignes, de broderies. Elles couraient, incrustées. Elle frottait mais ça ne partait pas. Elle se douchait mais l'eau n'y faisait rien, et dans le miroir elle voyait, sous la peau, courir les galeries étroites et régulières, de fins colliers de perles en creux.

#### Proposition de traduction

Cada matí ella es despertava afectada per una malaltia de la pell. Les espatlles, els pits, l'interior dels braços, tot el que entrava en contacte amb ell – ella tenia la pell solcada de línies, com un brodat. Corrien, incrustades. Ella frotava, res no s'esborrava, però. Es dutxava, l'aigua no hi feia res, però, i, al mirall, veia com corrien, sota la pell, galeries estretes i regulars, de collarets prims de perles en buit.

#### Quelques remarques sur les choix de traduction

-Usage exceptionnel du pronom personnel (3<sup>ème</sup> personne, féminin « ella ») : ici nécessaire en opposition à la 3<sup>ème</sup> personne (masculin) qui vient ensuite (« lui »). Reformulation « sa peau était creusée » par « ella tenia la pell solcada... » pour marquer le possessif féminin autrement et éviter une ambiguïté avec le possessif qui pourrait être attribué de façon erronée à « lui ».

-Non traduction des possessifs liés aux parties du corps. Lourds en catalan et parfaitement inutiles car aucune ambiguïté n'est possible.

-Maintien des temps verbaux (imparfait de l'indicatif).

-Traduction de « voyait [...] courir » par « veia com corrien ».