



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2010

AGREGATION INTERNE

Section ALLEMAND

**Rapport de jury présenté par Francis GOULLIER
Président de jury**

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

SOMMAIRE

Avant-propos	page 2
Composition du jury	page 4
Rappel des épreuves	page 5
Programme de la session 2010	page 6
Rapports sur les épreuves d'admissibilité :	
Composition en langue étrangère	page 8
Traduction	
Thème :	page 11
Version :	page 16
Rapports sur les épreuves d'admission :	
Exposé de la préparation d'un cours	page 22
Exemples de dossiers proposés	page 28
Dossier A	page 28
Dossier B	page 32
Explication de texte	page 36
Commentaire grammatical	page 41
Exemples de textes à commenter	page 43
Texte A	page 43
Texte B	page 45
Exemples de textes à traduire en allemand	page 46
Programme de la session 2011	page 47
Indications aux candidats quant à l'orthographe allemande	page 49

AVANT-PROPOS

L'agrégation interne et le CAERPA sont deux concours exigeants, d'une part du fait du rapport entre le nombre d'inscrits et le nombre de postes, d'autre part à cause de la difficulté des épreuves et enfin par la nécessité de réussite dans l'ensemble de ces épreuves pour pouvoir prétendre au succès au concours.

Il est d'autant plus remarquable et encourageant de constater que la progression du nombre d'inscrits et de présents aux épreuves écrites s'est confirmée à cette session. Le jury félicite tous les candidats ayant entrepris cette formation et naturellement en premier chef les lauréats des deux concours.

	Agrégation interne	CAERPA
Nombre d'inscrits	261	22
Nombre de présents aux deux épreuves	180	16
Barre d'admissibilité	10,75	12,72
Candidats admissibles	56	4
Barre d'admission	12,04	11,46
Candidats admis	25	2

Les évolutions annoncées dans le rapport précédent, en particulier dans les consignes de l'épreuve orale d'exposé de la préparation d'un cours, ont été mises en œuvre lors de la session 2010. Elles seront reconduites au prochain oral et les pages de ce rapport qui lui sont consacrées les explicitent clairement.

Enfin, comme dans le rapport de la session précédente, le jury rappelle d'une part aux candidats la nécessité de traiter l'ensemble des questions composant le programme du concours. Ce programme est composé de questions renouvelées partiellement. Cette disposition a pour effet de permettre aux candidats d'entreprendre leur préparation sur une plus longue durée que celle accordée par la date des épreuves d'admission. Ceci ne doit cependant pas conduire à penser que le jury s'interdirait de proposer des sujets pour les épreuves d'admissibilité portant sur la totalité des points du programme. De plus rappelons que les explications de texte demandées aux épreuves d'admission portent sur des extraits choisis dans l'ensemble des œuvres, avec un souci d'équilibre entre les différents points du programme.

Le tableau ci-dessus, de même que les données jointes aux contributions sur les différentes épreuves ou encore les relevés de notes adressés aux candidats font mention d'une notation sur 20. Il convient cependant de préciser, pour en comprendre le sens exact, comment ces notes sont attribuées par le jury. Rappelons que dans un concours, contrairement à un examen, le rôle des notes n'est pas de refléter la valeur absolue d'une prestation mais de l'évaluer en relation avec celle des autres candidats pour les classer, ce qui interdit par exemple une notation trop fréquente sur les valeurs moyennes et impose une utilisation de l'ensemble de l'échelle de notes disponibles. De plus, pour certaines épreuves écrites ou orales, les membres du jury ne notent pas directement les prestations mais les évaluent selon un certain nombre de critères, explicités dans les pages qui suivent. Sur la base de ces évaluations critériées, les prestations sont comparées les unes avec les autres ; le classement établi est ensuite traduit en une note sur 20. En conséquence, la note de 19 sur 20 à une épreuve orale, par exemple, ne signifie donc pas nécessairement la perfection de la prestation concernée mais simplement qu'elle a été considérée comme étant la meilleure des prestations entendues évaluées. A l'inverse, une note très faible à l'écrit ou à l'oral ne doit pas conduire à la conclusion d'une absence

totale de compétences mais prend acte que la prestation concernée était parmi les moins performantes de celles effectuées par l'ensemble des candidats.

Le jury attire une nouvelle fois l'attention des candidats sur le respect des règles de l'orthographe allemande telles qu'elles ont été publiées en 2006. Un résumé des aspects les plus importants de ces nouvelles règles, rédigé par Madame Irmtraud Behr, agrégée de l'Université, Professeur de linguistique allemande, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, est rappelé à la fin de ce rapport.

Francis GOULLIER
Président du jury

Ludger HERZIG
Vice-président

COMPOSITION DU JURY

Mesdames et Messieurs

GOULLIER Francis	IGEN – Président
HERZIG Ludger	IA-IPR - Vice-président
BALANT Vincent	Maître de conférences
BISCHOFF Claude	Professeur agrégé
BORD Olivier	Professeur agrégé
COUSTILLAC Metchild	Maître de conférences
CUISSOT-LECOEUCHE Bettina	IA-IPR
GAUTHIER Stéphane	Professeur agrégé
GERRER Jean-Luc	Maître de conférences
GUIGOU Carmen	Professeur agrégé
HERBET Dominique	Maître de conférences
ISAAC Nadja	IA-IPR
KÖRNER Stephan	Professeur agrégé
LEMAYEUR Carina	Professeur agrégé
MATHIEU Jean-Philippe	Professeur de Chaire supérieure
OTT Herta-Louise	Maître de conférences
PACOT Anne	Professeur agrégé
PELLISSIER Béatrice	Maître de conférences
SIMON Michèle	Professeur agrégé
SOMMERLAT Anne	Maître de conférences
TORRES Catherine	IA-IPR

RAPPEL DES EPREUVES

Epreuves d'admissibilité	Durée	Coeff.
1°) Composition en langue étrangère portant sur le programme de civilisation ou de littérature du concours	7 h	1
2°) Traduction : thème et version assortis de l'explication en français de choix de traduction portant sur des segments préalablement identifiés par le jury dans l'un ou l'autre des textes ou dans les deux textes	5 h	1

Epreuves d'admission	Préparation	Epreuve	Coeff.
1°) Exposé de la préparation d'un cours suivi d'un entretien. L'épreuve prend appui sur un dossier composé d'un ou de plusieurs documents en langue étrangère (tels que textes, documents audiovisuels, iconographiques ou sonores) fourni au candidat	3 h	1 h max (exposé 40 mn max entretien 20 mn max)	2
2°) Explication en langue étrangère d'un texte extrait du programme, assortie d'un court thème oral improvisé et pouvant comporter l'explication de faits de langue. L'explication, est suivie d'un entretien en langue étrangère avec le jury. Une partie de cet entretien peut être consacrée à l'écoute d'un court document authentique en langue vivante étrangère, d'une durée de trois minutes maximum, dont le candidat doit rendre compte en langue étrangère et qui donne lieu à une discussion en langue étrangère avec le jury	3 h	1 h max (exposé 30 mn max entretien 30 mn max)	2

PROGRAMME DE LA SESSION 2010

1 – **Heinrich Mann, *Der Untertan***. Roman, S. Fischer, Paperback, ISBN 978-3-596-13640-7

Le roman de Heinrich Mann *Der Untertan*, rédigé avant la Première Guerre mondiale mais publié à l'issue de celle-ci, sera replacé dans le contexte de son époque, en relation avec le projet de l'auteur de donner une « peinture de l'âme publique allemande sous Guillaume II » et d'illustrer la problématique de la puissance et de l'esprit (« Macht » et « Geist »).

Ne limitant pas cette œuvre à son rapport aux mentalités et à la société de la période wilhelminienne, on examinera les modifications importantes qui sont apportées aux équilibres de la narration classique. On situera l'œuvre dans l'histoire du genre romanesque, en relation avec le Bildungsroman et avec la tradition française et allemande du « roman du réel ». L'étude des grands thèmes sera abordée essentiellement sous l'angle littéraire, et une attention particulière sera accordée aux procédés de la satire et de la caricature. La connaissance du film *Der Untertan*, du réalisateur est-allemand Wolfgang Staudte (1951), peut éclairer la réception de cette œuvre controversée, à la jonction entre littérature et politique. Pour autant, l'épreuve orale d'explication portera uniquement sur le texte de Heinrich Mann.

2. **Johann Wolfgang von Goethe. *Faust I***

Oeuvre au programme : Johann Wolfgang Goethe. *Faust*. Erster Teil. „Urfaust“, Fragment, Ausgabe letzter Hand. Paralleldruck. Herausgegeben von Ulrich Gaier. Reclam Universal Bibliothek. Studienausgabe. 978-3-15-018355-7, UB 18355

Somme de l'expérience poétique et humaine de Goethe, *Faust I* a été composé en plusieurs étapes entre les premières années du Sturm und Drang, la parution du drame au terme de la période classique du poète en 1808 et son ultime révision en 1828. L'œuvre témoigne dans sa forme comme dans son écriture de cette longue gestation. Dans cette perspective, on attend des candidats qu'ils connaissent le *Urfaust* et la version fragmentaire, qui ne pourront cependant pas donner lieu à une interrogation spécifique, à une explication de texte ni à un exposé à l'oral. On se concentrera donc sur la version définitive en étudiant la variété des langages et techniques dramatiques et lyriques utilisés, ainsi que la manière dont le créateur parvient à assurer par-delà la diversité des thèmes et des modes de représentation l'unité profonde de son texte. On analysera notamment comment la "tragédie de Gretchen", qui a fixé sur elle l'attention de la postérité, s'intègre dans le parcours global de l'œuvre. On se penchera particulièrement sur l'interprétation que le poète propose du personnage légendaire et populaire du Docteur Faust et l'on replacera cette interprétation dans le contexte philosophique et religieux de son temps. Enfin, on s'intéressera à la conception de l'art dramatique qui s'exprime dans le Prologue sur le théâtre.

3. **Les rapports entre les deux Allemagnes 1949 – 1990.**

Ouvrages de référence : *Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung*, vol. 10, hrsg. von Merith Niehuss, Ulrike Lindner, *Besatzungszeit, Bundesrepublik und DDR 1945 – 1969*, Reclam 17010, ISBN 978-3-15-017010-6, et vol. 11, hrsg. von Dieter Grosser, Stephan Bierling, Beate Neuss, *Bundesrepublik und DDR 1969 – 1990*, Reclam 17011, ISBN 978-3-15-017011-3.

La politique de démarcation a d'abord marqué la perception des deux Allemagnes. Dans un premier temps leur histoire s'est écrite presque exclusivement à partir de notions d'absorption, de concurrence ou d'exclusion. Il en a résulté une « histoire parallèle ».

Mais une seconde approche s'est développée. Fondée sur les liens que leur rivalité créa dès l'origine dans les deux capitales, l'« écriture croisée » de cette période vise à rendre justice, en soulignant leur interdépendance, au fait que, quel que fût l'affichage politico-diplomatique, les rapports entre Bonn et Berlin-Est furent toujours, pour l'une comme pour l'autre, des relations sui generis.

En s'inspirant des positions historiographiques actuelles, fondées sur la complémentarité de ces deux approches, on analysera les relations entre les deux Allemagnes ainsi que les mesures prises par

chacune pour concurrencer l'autre ou s'opposer à elle. La question sera donc étudiée dans cette double dimension de confrontation et d'évolution interactive aux plans intérieur et extérieur, la prise en compte de l'autre étant un facteur essentiel dans les décisions majeures prises par chacune des deux Allemagnes.

Les élections au premier Bundestag de l'après-division, le 3 décembre 1990, constitueront le terminus ad quem.

Seuls les textes ayant trait directement à la problématique retenue pourront faire l'objet d'une explication à l'oral.

COMPOSITION EN LANGUE ETRANGERE

Moyenne des candidats à l'Agrégation interne	8,84 / 20
Moyenne des candidats au CAERPA	9,11 / 20

Sujet :

Theatralik in Heinrich Manns *Untertan*

Rapport présenté par M. Jean-Philippe MATHIEU

La plupart des candidats connaissaient le roman dans ses moindres détails (Une seule copie ignorait que le héros s'appelait *Diederich*, quelques-unes ont fait évoluer Mmes et MM. von Wuttkow, Guste Daim ou le rédacteur Grotschen, pataquès marginaux résultant sans doute d'une impasse). Mais toute médaille ayant son revers, un certain nombre de copies trop informées tombent dans un redoutable travers, celui de vouloir tout dire, parfois, souvent, en perdant le sujet de vue. On assiste ainsi à d'interminables développements sur la satire, le roman d'apprentissage, la surréalité, la symbolique des noms propres, les jugements de Thomas Mann sur l'œuvre de son frère, etc. Si justes que puissent être ces remarques, elles sont superflues chaque fois que la copie ne montre pas précisément en quoi elles sont en rapport avec le sujet.

Le schéma classique de "l'exposé collé" a été souvent le suivant : "H. Mann voulait peindre la société wilhelminienne et faire un roman social ; pour y parvenir, il a choisi le moyen de la satire et de la représentation "surréelle". C'est en ce sens qu'on peut parler de théâtralité. Et donc, je vais désormais traiter de la satire, dont la théâtralité n'est qu'un des aspects". Dès lors, le sujet étant perdu, toutes les remarques, y compris les plus fines, étaient en porte-à-faux. Parfois, des équations hâtives similaires (Theater = Satire = Typus) ont abouti à une véritable substitution de sujet, telle copie traitant, par exemple: *comment H. Mann utilise-t-il la satire pour définir des types sociaux?*

Le terme *Theatralik* avait été choisi pour sa souplesse. Il a été dans l'ensemble bien compris. Mais le sujet, volontairement très ouvert, a désorienté quelques candidats.

Plusieurs copies ont peiné à trouver des synonymes ou des périphrases pour expliquer le mot et, du coup, souvent affirmé: "nous chercherons à le définir plus tard ", mais ont oublié de le faire et ont éludé complètement la question.

A l'inverse, s'interroger d'emblée sur le sens du mot a consisté trop souvent, avant tout examen, à en limiter la portée (pour citer un exemple extrême : *Theatralik mag die Neigung der Gesellschaft sein, sich prahlerisch hervorzutun* : l'auteur(e) de cette définition, dès les premières lignes, se coupe les ailes).

Il n'était pas de prime abord indispensable de s'interroger longuement sur le sens du mot, il valait mieux, chemin faisant, en faire varier le sens et l'extension : théâtre, théâtralité, théâtral, personnage, acteur (comédien, histrion), mise en scène, dramaturgie etc., selon les besoins de la démonstration.

Mais il ne fallait certainement pas se demander s'il y avait de la théâtralité dans le roman de Heinrich Mann, puisque sa présence était posée a priori.

Plusieurs copies ont tenu à démontrer en introduction que le roman de Heinrich Mann n'était pas une pièce de théâtre. En général, ce fut pour soutenir que ce roman, qui reste un roman, est néanmoins quasi du théâtre, la preuve en étant (outre les relations personnelles de l'auteur avec des actrices) qu'il a été filmé. Mais *Guerre et paix*, *Madame Bovary*, *Mort à Venise* et des centaines, voire des milliers de romans ou de nouvelles ont subi une réécriture filmique. Un film n'est pas du théâtre filmé. Que Staudte ait fait un film à partir de ce roman prouve surtout que son contenu politique se prêtait à

une réécriture compatible avec les analyses du SED sur les origines intellectuelles et sociales du nazisme.

Certaines copies tentent de faire “coller” les catégories du théâtre classique français, sans aboutir (évidemment) à rien de bien probant, examinant l’unité de lieu, de temps et d’action, sans penser que le modèle shakespearien a inspiré plus d’œuvres allemandes que le classicisme français ; ces pages se terminent d’ailleurs en général par un constat d’échec (“*Die Handlung eignet sich mehr zur Verfilmung*”).

Quelques jeux de mots (involontaires) ont été commis sur *jouer un rôle*. Dans la phrase suivante, extraite d’une copie : “*Die Frauen spielen die Rolle, die in der Gesellschaft von den Frauen des XIX. Jahrhunderts erwartet wird*”, il est évident que *eine Rolle spielen* est une catachrèse où la lexicalisation efface le rapport au théâtre, un peu comme l’*aile d’un bâtiment* n’évoque guère le vol de l’aigle ou que le *rôle des parents dans l’éducation* n’est pas un apprentissage du théâtre à la maison. De même, en tant qu’empereur, Guillaume II ne joue pas un rôle : il est l’empereur. La phrase *wie Diederich spielt der Kaiser eine Rolle* est donc pour le moins ambiguë ; ce qu’il convenait d’analyser, c’était la théâtralisation du pouvoir.

Le sujet de cette session imposait un plan particulièrement soigné, cohérent, démonstratif.

Des copies ont adopté un plan de type ‘was?’, puis ‘wie?’, puis ‘wozu?’. Pourquoi pas, même si cette technique ne s’apparente pas au couteau suisse, adapté à tous les usages. L’essentiel était de se demander, pour chaque partie, si on traitait le sujet.

Répons donc quelques consignes impératives :

- L’introduction thématise (brièvement) le sujet, et présente un plan auquel il est absolument indispensable de se tenir strictement. Le(s) résultat(s) de l’analyse ne doit pas être donné(s) en introduction.
- Le plan indique les “têtes de chapitre” de l’argumentation ; la démonstration répond à la question qu’on a soi-même posée (la problématisation) ; les différentes parties sont reliées logiquement. Aucune partie ne doit être un simple inventaire.
- Les différentes parties doivent être (à peu près) équilibrées.
- Toute affirmation doit être étayée par des citations ou des exemples tirés du texte ; toute affirmation non étayée tombe à plat ; toute citation non expliquée aussi. De nombreuses copies citent (parfois très en détail) des scènes du roman, mais sans en expliciter le rapport au sujet. Diederich assis dans une flaque levant des yeux énamourés vers l’empereur hilare appartient à ces scènes fréquemment racontées, mais rarement mises en rapport avec la *Theatralik*. Il ne suffisait pas de dire “c’est du théâtre”, il fallait montrer en quoi.

Plusieurs copies indiquent que telle scène fait penser à la scène des comices agricoles dans *Madame Bovary*. Pourquoi pas ? Mais aucune copie n’indique *en quoi* la scène peut évoquer Flaubert. Donc, le rapprochement est sans intérêt. Plus généralement, les références littéraires (en l’occurrence, à Molière, Stendhal, Zola, Gide, Rousseau) ne sont un enrichissement que si elles servent la réflexion et présentent un lien avec le sujet. Écrire que *Die stille Gräfin* (sic) s’inspire de la *Fille naturelle* de Rousseau (œuvre de Restif de la Bretonne, ou encore comédie en un acte et en prose de Jean-Elie Dejaure, 1792), de la *Natürliche Tochter* voire de “*Gretchen*” de Goethe ne présente d’autre intérêt que de se mettre soi-même en difficulté.

En matière de style, il convient :

- d’éviter le style télégraphique : n’écrivez pas *Wilhelm II. hatte keinerlei Achtung vor den Politikern des Reichstags* (“*Reichsaffenhaus*”), écrivez ... *Reichstag, den er das “Reichsaffenhaus” nannte*.
- d’éviter jugements de valeur et formulations euphoriques ou hyperboliques, („*Leider bleibt die Figur nicht bei diesem Verhalten*“; „*Hier liefert der Autor ein Meisterstück seiner Erzählkunst*“; „*seine meisterhafte Erzählkunst*“) ;
- d’éviter des phrases creuses ou énigmatiques („*der Leser versteht von selbst, was hier gemeint ist*“; „*klar ist, dass...*“, *man weiß, dass...*) ;
- d’éviter le style trop familier („*So etwa nach der Devise*“) ;

- de ne pas affaiblir inutilement l'argumentation par des „*vielleicht*“, „*eher*“, „*es könnte sein*“, „*vermutlich*“, „*sicherlich*“ qui ne servent en général qu'à prendre des distances sur ses propres analyses, à toutes fins utiles ;

- d'éviter d'utiliser le pronom personnel à la première personne, que ce soit dans l'introduction, la conclusion ou dans les transitions du développement ("*wie ich das im ersten Teil gezeigt habe*"), l'usage du *moi* et du *je* étant haïssable dans la tradition universitaire française depuis que Blaise Pascal l'a dit.

Enfin, nous tenons à redire qu'il vaut mieux une bonne connaissance de l'œuvre qu'une bonne connaissance des commentaires qu'elle a suscités. Si la lecture des critiques reste indispensable, elle ne peut pas remplacer l'analyse personnelle.

EPREUVE DE TRADUCTION

Moyenne des candidats à l'Agrégation interne	9,11 / 20
Moyenne des candidats au CAERPA	8,44 / 20

Même si, dans un souci de clarté, le thème et la version font l'objet d'un rapport séparé, nous rappelons aux candidats que ces deux exercices constituent, ensemble, une seule et même épreuve et donnent lieu à une note unique, à laquelle ils contribuent chacun pour moitié.

THEME

Rapport présenté par Monsieur Claude BISCHOFF

Texte à traduire

Après toutes ces années pendant lesquelles j'ai écrit, pour le cinéma et pour le théâtre, tant de scènes dites de « fiction », où des hommes et des femmes imaginés affrontent, par des mots et par des actes, des événements qu'ils n'attendaient pas, il me semble que l'essentiel, pour que ces scènes prennent vie, est de découvrir dans les personnages ce territoire de fragilité où nous pouvons à coup sûr nous retrouver, eux et moi.

Nous l'appelons, entre nous, « vulnérabilité ». C'est la faille dans la carapace, l'endroit où nous serons le plus facilement et le plus gravement blessés. Une zone d'incertitude, de tremblement, ce point sensible qu'il ne faut pas toucher en temps normal (mais une fiction est toujours anormale, inhabituelle), cette partie de l'être où le personnage que nous racontons, que nous sentons parfois lointain et à d'autres moments très proche, semble étrangement espérer, et même quelquefois provoquer, le malheur qui va fondre sur lui.

C'est là que nous nous rencontrons vraiment, et que nous nous reconnaissons. C'est là aussi, dans les meilleurs des cas, que nos personnages nous surprennent, comme s'ils jouissaient soudain d'une vie propre, à ce niveau ordinairement dissimulé où toute comédie disparaît, où toutes les protections s'effondrent.

Aussi longtemps que nous n'avons pas découvert ce territoire secret, qui existe en chacun de nous, nous restons dans le domaine simplifié du vaudeville ou du mélodrame, un semis de surface où nous agissons des marionnettes, où les hommes et les femmes sont taillés d'un seul coup de plume et réduits, là encore, à un croquis, donc à un mensonge. (...)

Les héros trop compacts nous paraissent étranges. Quelque chose leur manque. La faiblesse nous rapproche les uns des autres plus que la force, qui n'est qu'une apparence, celle des parades de Nuremberg, que l'histoire va disperser.

Jean-Claude Carrière, *Fragilité*, 2006

1. Traduire de texte ci-dessus en allemand
2. Justifier en français la traduction choisie pour chacun des segments soulignés, en prenant soin d'identifier préalablement les difficultés

NB : On ne traduira pas les titres

Le texte proposé était extrait d'un essai de Jean Claude Carrière, consacré à un aspect essentiel de la dimension humaine: la fragilité. Carrière, en tant que scénariste, adaptateur et romancier, montre toute la richesse que peuvent apporter à une fiction des personnages complexes, où le lecteur, loin

d'être simplement séduit et impressionné par la force d'un personnage, est touché par la part de fragilité qu'il recèle.

Dans ce retour réflexif sur l'acte d'écrire, Carrière ne cesse, tout au long de ce texte, d'affiner peu à peu sa pensée, de se reprendre lui-même, d'ajuster l'expression.

De là deux difficultés majeures pour le traducteur :

1. Une complexité syntaxique :

La pensée se précise peu à peu : phrases longues, se déployant par ajustements successifs, en multipliant les appositions.

2. Une richesse métaphorique :

La vulnérabilité est définie comme un lieu secret en l'homme, que le déroulement de la fiction permettra d'explorer. Pour rendre cette dimension, une métaphore spatiale traverse le texte, en jouant de toute une gamme d'expressions.

Devant ces difficultés, il était impossible de bien rendre le texte sans en avoir préalablement compris le sens profond, sans avoir analysé ce qui en fait la spécificité : cohérence interne, style, ton. Un texte forme un tout organique : il importe de ne pas aborder les difficultés une à une, de ne pas atomiser la lecture, et ainsi de garantir la cohérence de la traduction.

Par ailleurs, le texte proposé exigeait des candidats un effort particulier pour rendre le lexique spécifique de l'écriture de fiction.

Nous réfléchissons ci-dessous à quelques démarches de base, qui permettraient de faire face aux difficultés de ce texte.

1. Rendre avec précision le lexique spécifique.

Il s'agit de choisir avec soin l'expression la plus précise en fonction du contexte, en évitant les approximations, et surtout en ne se lançant pas dans des métaphores hasardeuses.

Ci-dessous quelques exemples :

a) *L'écriture littéraire.*

« scènes dites de fiction » : *so genannte fiktionale Szenen* (et non *fiktive Szenen* ou *Fiktionsszenen*)

« le personnage que nous racontons » : *die erzählte Figur / die Figur, von der wir erzählen* (et non : die wir erzählen ou *über die wir erzählen*)

« hommes et femmes imaginés » : *frei erfundene, imaginäre, erdichtete*

« taillés d'un seul coup de plume » : *mit einem einzigen Federstrich gezeichnet*

« pour que ces scènes prennent vie » : *damit diese Szenen mit Leben erfüllt werden*

« où toute comédie disparaît » : *wo jede Schauspielerei (jedes Schauspiel) aufhört*: il fallait ici comprendre le sens de la phrase et éviter *Komödie* (ou *Lustspiel*), ainsi que le verbe *verschwindet* (ou *vergeht*)

« vaudeville » : *Boulevardstück, Posse, Vaudeville*

b) *la fragilité*

Il importait de différencier:

- « la fragilité » : *Zerbrechlichkeit, Verletzlichkeit, Fragilität* (mais pas *Empfindlichkeit*)

- et « la vulnérabilité » : *Verwundbarkeit, Verletzbarkeit* (mais pas *Zerbrechlichkeit* ou *Schwäche*)

c) *la rencontre*

La précision était requise dans les verbes exprimant la relation entre auteur et personnages : se retrouver, se rencontrer, se reconnaître.

« Où nous pouvons nous retrouver » : *wo wir uns (einander) begegnen können* et non pas : *wiederfinden können*. Là encore, c'est le contexte qui permet d'interpréter. Notons que deux lectures ont été acceptées : *uns* et *einander* : se rencontrer soi-même dans l'acte d'écriture, ou bien: rencontrer ses personnages, établir une relation avec eux.

Rappelons que le jury n'a pas une version préférée, mais accepte plusieurs traductions, si elles sont précises.

« C'est là que nous nous rencontrons vraiment et que nous nous reconnaissons » :

Da treffen wir uns wirklich / da finden wir zueinander / da kommt es zu einer echten Begegnung / und erkennen wir einander/ erkennen wir uns

Dans certains cas, la précision lexicale est liée à des connaissances culturelles indispensables: Par exemple: «les parades de Nuremberg» : *die Nürnberger Paradezüge*.

2. Prendre en compte les difficultés syntaxiques

Le texte recelait plusieurs phrases longues, présentant des structures hypotaxiques enchevêtrées et contenant plusieurs appositions, qui demandaient une réflexion sur la linéarisation.

Par exemple, cette longue apposition :

« cette partie de l'être où le personnage que nous racontons, que nous sentons parfois lointain et à d'autres moments très proche, semble étrangement espérer, et même quelque fois provoquer, le malheur qui va fondre sur lui. »

Le texte français s'achève par l'image du malheur qui va fondre, alors que la phrase allemande devra se clore par l'impression de provoquer ce malheur :

Jener Teil des Wesens, wo die erzählte Figur, die wir manchmal als weit weg, und ein andermal als sehr nah empfinden, seltsamerweise das über sie hereinbrechende Unglück zu erhoffen, ja manchmal zu provozieren scheint.

La traduction de segments longs appelle une ou plusieurs relectures pour vérifier la cohérence syntaxique de la traduction proposée, et pour éviter des erreurs de construction.

Ainsi, dans le passage :

« nous restons dans le domaine simplifié du vaudeville ou du mélodrame, un semis de surface où nous agissons des marionnettes », il fallait se garder d'oublier le datif de l'apposition :

verbleiben wir auf der vereinfachten Ebene des Vaudevilles oder des Melodramas, einer oberflächlichen Aussaat, wo wir Marionnetten hin- und herbewegen.

3. Eviter les fautes d'inattention

Comme chaque année, le jury s'est trouvé confronté à des erreurs graves (notamment en morphologie et en syntaxe) qu'il a préféré attribuer à l'inattention ou au stress des candidats. Rappelons que ces erreurs sont lourdement pénalisées et qu'il convient de se relire très attentivement, une fois la copie achevée, pour repérer les étourderies ou les omissions.

Cette inattention concerne souvent les temps ou les modes des verbes.

Par exemple, « des événements qu'ils n'attendaient pas » peut très bien être rendu par le plus-que-parfait : *die sie nicht erwartet hatten* ou par le prétérit *die sie erwarteten*, mais en aucun cas par le parfait (*die sie nicht erwartet haben*)

Ou encore « l'endroit où nous serons le plus facilement et le plus gravement blessés » demande de se référer à l'usage : *die Stelle, an der wir am ehesten und am schlimmsten verwundet werden*, en évitant la tournure *verwundet werden werden*, théoriquement correcte, mais fort peu usitée. (on pouvait accepter à la rigueur : *verletzt sein werden*)

La distraction (ou une connaissance trop approximative de l'emploi de certaines structures) peut aboutir aussi à des fautes de langue. Par exemple :

- « que nous ressentons lointain » : *die wir nah fühlen* (au lieu de: *die wir als entfernt empfinden*)

- « semble espérer le malheur » : *scheint das Glück zu hoffen* (au lieu de: *das Glück zu erhoffen*)

- « qu'il ne faut pas toucher » : *den man nicht berühren muss* (au lieu de: *den man nicht berühren darf* ou : *an dem man nicht rühren darf*)

4. Suivre le fil d'une métaphore

Dans ce texte, les expressions du lieu abondent : « ce territoire de fragilité », « l'endroit », « une zone d'incertitude », « ce point sensible », « cette partie de l'être », « ce niveau dissimulé », « ce territoire secret », « le domaine simplifié ».

Une lecture attentive permettait la mise en relation des expressions employées : il convenait de choisir, dans toute la gamme d'expressions pouvant exprimer le lieu, celles qui se prêtaient le mieux à rendre la dimension psychologique de cette évocation métaphorique :

das Gebiet, der Bereich, die Zone, das Terrain, der Punkt, die Stelle, die Ebene.

Par exemple: *ein Bereich/eine Zone der Unsicherheit, jener sensible (empfindliche) Punkt (Stelle), dieses geheime (verborgene) Terrain, auf der vereinfachten Ebene(Stufe) / auf dem simplen Niveau.*

Les termes *Territorium, Region, Ort*, et surtout *Platz*, étaient impropres dans ce contexte.

5. Rechercher une traduction idiomatique

Il s'agit d'optimiser la traduction par une recherche d'expressions idiomatiques dans la langue cible, afin de produire une langue aussi authentique que possible.

Quelques exemples :

a) Différences dans l'usage de l'article –défini ou indéfini- d'une langue à l'autre

Suppression de l'article :

- « pour le cinéma et pour le théâtre » : *für Film und Theater* (et non : *für das Kino und das Theater*)

- « les hommes et les femmes » : *Männer und Frauen*

- « la faiblesse nous rapproche plus que la force » : *Schwäche bringt uns einander näher als Stärke* (et non *Kraft*)

- « les héros trop compacts » : *zu kompakte (klotzige) Helden*

- « qui n'est qu'une apparence » : *der nur Schein ist* (plutôt que: *der nur ein Schein ist*)

Ou, au contraire, ajout de l'article défini:

- « zone d'incertitude » : *Bereich der Unsicherheit*

b) Passage du pluriel au singulier

- « où toutes les protections s'effondrent » : *wo jeder Schutz wegfällt (wegbricht)*, ce qui évite des traductions lourdes comme : *alle Schutzmechanismen, Schutzvorrichtungen* (et en évitant surtout *Sicherheiten*)

- « par des mots et par des actes » : *durch Wort und Tat*, préféré à *durch Worte und Taten*. L'on ne peut admettre : *in Worten und Taten* (et en évitant surtout la faute grave : *in Wörtern und Taten*)

c) Effacement de gallicismes, recours à des germanismes :

- « C'est là que nous nous rencontrons vraiment » : *erst da treffen wir uns wirklich* (effacement de la forme : « c'est là que », et ajout de *erst*)

- « Et même quelquefois » : *ja manchmal* (plutôt que : *sogar manchmal*)

d) Choix de l'ordre des mots plus conforme à la langue cible :

- « Quelque chose leur manque » : *Ihnen fehlt etwas* (plutôt que: *etwas fehlt ihnen*)

e) Recherche d'une expression authentique :

- « la faille dans la carapace » : *die wunde Stelle* (*der Riss im Panzer*, également possible, étant plus lourd)

Rappelons enfin que, si des réussites particulières sont valorisées quand elles respectent le sens du texte, l'effort d'originalité ne doit surtout pas conduire à des prises de risque inconsidérées, ni servir une stratégie d'évitement qui ne saurait abuser le jury.

6. Commentaire des segments soulignés : produire un commentaire sobre et rigoureux, en respectant les consignes.

Cette année encore, nombre de candidats ont parus décontenancés devant cette partie de l'épreuve, aux contours pourtant nettement définis.

La prestation du candidat est évaluée sur la pertinence du contenu, sur la clarté du raisonnement produit, et sur la qualité de la langue employée. Les réflexions sur un segment doivent aboutir à une proposition de traduction, impérativement la même que celle qui figure dans le thème, et qui doit être rappelée à la fin de l'analyse.

Avant de se lancer dans un développement, il est recommandé de se livrer à un repérage systématique de toutes les formes de difficultés que peut présenter le passage retenu. Celles-ci peuvent relever de différents domaines: morphologique, syntaxique, stylistique, sémantique, lexical. Ensuite, il s'agit d'aller à l'essentiel, de justifier par des explications claires les choix opérés parmi des variantes possibles.

En l'absence de cette démarche rigoureuse, l'on trouve trop de copies qui se focalisent sur une seule difficulté, ou qui se perdent dans des explications sans fin, voire même dans une paraphrase du texte. Notons enfin que l'analyse formelle des contraintes grammaticales est certes nécessaire, mais elle ne sera utile que si elle se met au service du sens.

L'on peut prendre pour exemple l'une des séquences proposées :

« le personnage(...) semble étrangement espérer, et même quelquefois provoquer **le malheur qui va fondre sur lui** »

Pour ce groupe nominal en fonction de complément d'objet direct des verbes espérer et provoquer, il fallait repérer tout d'abord une difficulté de linéarisation, d'intégration syntaxique : l'impossibilité de conserver le segment en dernière position dans la phrase allemande.

D'autre part, si la traduction de « qui va fondre sur lui » par un groupe verbal relatif est correcte (donc acceptable), elle s'avère dans ce cas plus lourde que le groupe nominal à membre participial.

Il faut aussi relever rapidement que la traduction de « lui » doit respecter le genre du mot traduisant personnage.

Par ailleurs, l'expression du futur est superflue en allemand en raison du sémantisme des verbes espérer et provoquer.

Sur le plan sémantique, si la traduction de « malheur » pouvait donner lieu à réflexion, la difficulté la plus intéressante portait sur l'emploi figuré de la locution « fondre sur quelqu'un » : l'expression française ne joue pas sur le phénomène physique progressif de la fonte, mais bien sur la soudaineté, la brutalité d'une attaque qui produit un effet de surprise. Il fallait donc trouver un équivalent allemand qui rende ce sémantisme.

PROPOSITION : Das über sie (ou ihn, selon le genre de la traduction de *personnage*) hereinbrechende Unglück.

En conclusion, il faut souligner que cette épreuve requiert une préparation à la fois à long terme et à court terme :

- à long terme : lecture régulière de toutes sortes de textes dans les deux langues, apprentissage systématique et approfondi du lexique, contact régulier, voire intensif, avec les médias de la langue qui n'est pas la langue maternelle du candidat, séjours à l'étranger aussi nombreux que possible, réflexion sur la structure des deux langues dans une perspective contrastive.
- à plus court terme : pratique systématique d'exercices de traduction dans les conditions du concours (de préférence à plusieurs, pour confronter les propositions).

VERSION

Rapport présenté par Madame Anne PACOT

Texte à traduire

Sie führte mich in zwei durch Schiebetür verbundene, große Räume mit Biedermeiermöbeln und reichte mir ein Glas Rotkäppchen-Sekt. „Ich muß Sie nicht vorstellen. Sie kennen fast alle und wen nicht, bei dem ergibt's sich.“

Ich machte die Runde. Dr. Fach war da, wie immer nachlässig gekleidet, berlinernd, riechbar und sichtbar nicht beim ersten Glas und der ersten Zigarette; bei meiner Vorstellung im November hatte ich ihn für einen bornierten Bürokraten gehalten, aber inzwischen wußte ich, daß er über Jahre die Doktoranden der Sektion gegen kleinliche Gängeleien durch die Partei abgeschirmt hatte und mit seiner Bildung, Schlichtheit, Traurigkeit und Großherzigkeit ein wunderbarer proletarischer Gentleman war. Dr. Weil war da, die mich in die Versammlung der Parteimitglieder der Sektion mitgenommen hatte, von ihr wußte ich inzwischen, daß sie wenige Monate vor der Öffnung der Mauer mit großem Mut und großer Kraft einen Aufsatz veröffentlicht hatte, in dem sie den Rechtsstaat gewissermaßen noch mal erfand und für die DDR einforderte, so heroisch und so vergeblich, als habe ein Inka wenige Monate vor der Ankunft der Spanier endlich auch für die Inka das Rad erfunden, nur um von den spanischen Rädern überrollt zu werden. Der Redner, der auf der Versammlung weitschweifig nichts gesagt hatte, war da; ihn kannte ich inzwischen als Dr. Kunkel, einerseits Kunstfreund und –kenner, andererseits eleganter Opportunist. Der Rechtshistoriker Dr. Blöhmer erzählte ruppig und witzig von den Kämpfen, die er früher als Boxer ausgetragen hatte, und machte den Frauen schöne Augen. Der Rechtsphilosoph Dr. Flemm erinnerte sich an eine Konferenz in den 50er Jahren, auf der er wegen einer bürgerlichen Verirrung fertiggemacht und nach der er als Bürgermeister in ein kleines Dorf strafversetzt wurde, und der zeitliche Abstand verklärte ihm das traurige Ereignis zu einem lustigen Abenteuer.

Bernhard Schlink, *Die Heimkehr*, 2006

Traduire le texte ci-dessus en français.

Justifier en français la traduction choisie pour chacun des segments soulignés, en prenant soin d'identifier préalablement les difficultés.

NB : On ne traduira pas les titres.

L'extrait tiré du roman de Bernhard Schlink « Die Heimkehr » (« Le retour » dans la traduction française) relate un épisode à la fin du semestre d'hiver 1989/90. Ayant profité des premières et nombreuses opportunités d'échanges interallemands dans le monde universitaire, le narrateur, jeune juriste originaire de Hanovre, achève une période d'enseignement à la faculté de droit de l'Université Humboldt à Berlin-Est. Lors de la rencontre décrite avec ses collègues du département - un moment festif organisé dans un appartement d'un des professeurs de faculté - le jeune Allemand de l'Ouest observe et commente avec acuité le décor des lieux et la personnalité des individus présents en évoquant leurs comportements au temps de la RDA et de la chute du Mur. Ici comme ailleurs dans le roman, il n'épargne aucun détail, mais ne cherche pas à juger ni à apporter des solutions.

Les difficultés de la traduction résidaient essentiellement dans le contexte civilisationnel, dans le ton légèrement familier et ironique de certains passages, et dans quelques lexèmes inconnus ou mal interprétés.

Le jury a constaté avec satisfaction que de nombreux candidats ont pris soin d'analyser l'ensemble de l'extrait et qu'ils arrivent, grâce à une lecture attentive, à identifier les difficultés propres de chaque segment et à proposer des solutions cohérentes et pertinentes.

1. Nombreuses étaient les difficultés de traduction liées à l'**ancrage culturel** des mots et noms propres.

Observons d'abord les noms propres dont notre extrait contenait un certain nombre. En règle générale, on considère que lorsque l'arrière-plan socioculturel est différent de celui des récepteurs en langue cible, le traducteur a plusieurs possibilités pour en rendre le sens. On peut distinguer plusieurs cas de figure :

- Lorsque le nom propre a aussi un nom officiel dans l'autre langue, on utilise le nom de la langue cible. Ainsi, dans notre extrait, *die DDR* doit être rendu par « la RDA ». Un choix évident qui a d'ailleurs été fait par la plupart des candidats.

- Parfois, le nom propre désigne un fait culturel en Allemagne et n'a pas d'équivalent ni de traduction en français. Pour *Biedermeier* il s'agit d'un terme consacré également en français (tout comme, dans un autre contexte, *le Bauhaus*) et on garde donc dans la traduction le terme de la langue source. Rappelons que dans une épreuve de concours, la tâche des candidats n'est pas de fournir une traduction commerciale destinée au grand public, mais que les lecteurs du texte traduit sont « experts en la matière » et qu'il ne faut en aucun cas recourir à des notes en bas de page ni à des explications hasardeuses telles que « époque du milieu du XIXème siècle ». La meilleure traduction de *große Räume mit Biedermeiermöbeln* était donc « pièces meublées dans le style Biedermeier » ou bien « avec des meubles Biedermeier ».

- Même si le nom propre paraît transparent et facilement traduisible, il ne faut pas systématiquement le traduire. Ainsi, malgré la transparence du terme, la traduction de *ein Glas Rotkäppchen-Sekt* par « un verre de mousseux chaperon rouge » est à proscrire car elle n'éclaire en rien le lecteur sur la qualité de l'objet désigné. Derrière ce mot se cache un fait culturel, à savoir une marque très connue, que la traduction n'arrive pas à faire passer. Le rendre par « un verre de vin mousseux Rotkäppchen / un verre de champagne Rotkäppchen / de la marque Rotkäppchen » était largement préférable.

- Les titres universitaires (*Dr. Fach, der Rechtshistoriker Dr. Blöhmer*) constituaient un autre fait culturel. Certes, en France il est d'usage de réserver le titre de docteur précédant le nom aux seuls médecins, vétérinaires etc., cependant aucun texte législatif ou réglementaire n'encadre le titre de docteur. Dans une traduction, on peut donc utiliser ce titre également pour les docteurs diplômés dans les matières non médicales, en veillant à écrire le titre en toutes lettres et en respectant l'usage français de le faire précéder de l'article : « le docteur Fach » et non «*Il y avait Dr. Fach ».

- La charge culturelle doit être comprise et analysée également dans des mots isolés. Ainsi, il était impossible de traduire *eine bürgerliche Verirrung* par « égarement citoyen » puisque le texte évoque clairement un contexte précis, à savoir ici la RDA des années cinquante, où justement le fait de « s'égarer sur la voie bourgeoise » était considéré par les dirigeants du régime comme une faute (cf. plus loin l'analyse des segments).

- C'est encore en respectant le contexte, à savoir celui du milieu professionnel concerné, qu'il convenait de traduire *sie hatte einen Aufsatz veröffentlicht* par « elle avait publié un article / un essai » et certainement pas par « une rédaction » ou « une dissertation ».

- Une solution complètement dépourvue de sens était imputable également à un non-respect du contexte historique : Dans *...als habe ein Inka ...das Rad erfunden*, le problème des Incas était justement de ne pas avoir « inventé la roue » et non « la bicyclette » ni « le vélo » !

- Enfin, le participe présent *berlinernd* a souvent été mal traduit, mais visiblement parce que beaucoup de candidats ignoraient ce terme. *Berlinern* signifie soit « parler berlinois » soit « parler avec un accent berlinois » et ne renvoie aucunement à une tenue vestimentaire comme le voulaient faire croire certaines propositions.

Une lecture attentive, des connaissances solides dans le domaine de la civilisation germanique et le respect scrupuleux du contexte permettent donc la transposition la plus pertinente des mots et passages ayant une connotation culturelle.

2. Le jury exige des candidats qu'ils proposent des **transpositions précises**. Il faut éviter de s'écarter du sens précis soit par négligence ou une mauvaise lecture, soit par souci d'apporter une solution qui paraît plus appropriée, mais qui risque d'introduire en fait un aspect nouveau. Il convient de rechercher en français un mot correspondant parfaitement au sens du mot allemand ou qui en reproduit le plus de traits pertinents dans le contexte donné.

Ainsi *sie führte mich in ... zwei Räume* doit être rendu par « elle me conduisit » et non par « elle me guida » ni « elle m'emmena ». La traduction appropriée de *sie hatte mich ... mitgenommen* est « elle m'avait emmené » et non « elle m'avait invité ». Il était facile d'éviter l'erreur de traduction de *eine Konferenz in den 50er Jahren* en proposant « une conférence dans les années 50 » au lieu de « une conférence des années 50 ».

Le jury met en garde également devant **l'écueil de la sur-traduction**. Dans l'expression *Räume mit Biedermeiermöbeln*, il était inutile de rajouter des participes passés tels que « décorées de, remplies de », car l'idée de pièces bien remplies ne figure pas dans la phrase allemande. Les solutions déjà citées plus haut « pièces avec des meubles Biedermeier » / « pièces meublées dans le style Biedermeier » étaient tout à fait satisfaisantes.

- Parfois, il peut être nécessaire de recourir à plusieurs traductions pour le même mot, si le contexte l'exige. C'est le cas de *inzwischen* (comme souvent pour les expressions verbales de temps, cf. rapport de jury sur la version 2008). *Inzwischen* désigne un moment situé entre deux autres moments de référence, et nécessitait ici de trouver deux solutions légèrement différentes : Pour *Bei meiner Vorstellung im November hatte ich ihn für einen bornierten Bürokraten gehalten, aber inzwischen wusste ich, daß er ...* il fallait proposer « maintenant / depuis / depuis lors je savais que ... » alors que dans la phrase *Dr. Weil war da, die mich in die Versammlung der Parteimitglieder mitgenommen hatte, von ihr wusste ich inzwischen, daß ...*, la transposition adéquate est « d'elle, j'avais appris entre-temps que ... ». Notons au passage que dans cette phrase il n'était pas opportun de traduire « par elle, j'avais appris ... » car le contexte exclut cette interprétation.

- Enfin, le jury a été surpris par la confusion entre « le droit » et « la droite » dans les traductions de *der Rechtshistoriker* - erreur imputable au mieux à un manque d'attention, au pire à une méconnaissance totale des matières universitaires. De même, le choix de « philosophe en droit » au lieu de « philosophe du droit » doit être clairement rejeté.

3. Si les concepts de fidélité et de précision décrits ci-dessus sont un gage de réussite d'une bonne traduction, il faut cependant éviter qu'une objectivité mal comprise entraîne des **solutions**

inélégantes voire impropres en français. Ainsi, des ajouts s'avèrent parfois nécessaires : *Ich machte die Runde* n'est que très maladroitement traduit par «*Je fis le tour » ; on préférera « Je fis le tour des invités / des convives. »

Par ailleurs, il ne faut pas hésiter à **remplacer une catégorie grammaticale par une autre**, d'autant plus que parfois seul le recours à une autre catégorie permet de rendre précisément le sens de la phrase de départ : Rendre *Bei meiner Vorstellung im November hatte ich ihn für einen bornierten Bürokraten gehalten* par «*Lors de ma présentation ... » est une traduction erronée car le protagoniste aurait présenté quelque chose, un objet, un exposé, alors qu'il faut ici privilégier la solution verbale : « Lorsque j'étais allé me présenter ... / Quand je lui avais été présenté ... ». De même, pour *die Doktoranden der Sektion*, le jury a préféré « étudiants préparant une thèse » à « les thésards », relevant du registre familier. Tout comme *der zeitliche Abstand* est mieux traduit par « l'éloignement dans le temps » que « la distance temporelle ». A ce propos, il convient également de lire plus loin le commentaire sur le segment *wegen einer bürgerlichen Verirrung*.

4. Difficultés lexicales : Citons enfin quelques termes dont les mauvaises traductions étaient dues à la méconnaissance du mot, ou alors à une connaissance partielle de ses composants : *die Gängeleien durch die Partei* signifie « les chicaneries, les directives pointilleuses », *einfordern* = « réclamer, revendiquer », *weitschweifig nichts sagen* = « parler longuement / parler longtemps pour ne rien dire », *ruppig etwas erzählen* = « avec rudesse, dans une langue rude » et non « avec verve », ni « dans une langue drôle ». Enfin, le sens précis de *er wurde fertiggemacht* est « il s'était violemment fait critiquer / il avait fait l'objet de violentes critiques » et non « il avait été achevé », ni « il s'était fait descendre ».

Le jury ne peut que réitérer ses conseils d'un apprentissage systématique et régulier du lexique, indispensable à une réussite à cette épreuve, car la stratégie d'inférence s'avère souvent insuffisante.

5. Les membres du jury ont été étonnés de constater des erreurs sur des éléments de base de la grammaire française, ainsi que de trop nombreuses fautes d'orthographe.

Les difficultés dans la maîtrise des temps du récit par exemple nous incitent à souligner l'importance d'un entraînement régulier sur les transpositions des temps du passé, difficulté majeure dans le passage de l'allemand au français. L'emploi erroné de l'imparfait dans la première partie de l'extrait («*elle me conduisait » pour *sie führte mich*) ou encore le recours au passé simple à la fin (rendre *er erzählte* par «*il raconta ») ont été lourdement sanctionnés.

Rappelons également la nécessité d'apprécier très clairement la valeur modale des verbes de modalité. Ainsi, dans l'énoncé *Ich muss Sie nicht vorstellen* la valeur de *müssen* est évidemment « ne pas avoir besoin » et le passage devait être rendu dans ce sens : « Je n'ai pas besoin de vous présenter » / « Inutile de vous présenter ».

Les fautes d'orthographe sont peut-être surtout imputables à l'inattention. Malgré la difficile gestion du temps, une relecture soignée éviterait probablement de proposer des erreurs comme «*burocrate » pour « bureaucrate », «*le partie » pour « le parti » ou encore «*le boxer » pour « boxeur ». Par ailleurs, l'emploi correct de la majuscule en français dans « Etat de droit » devrait être connu par tout candidat à ce niveau de concours.

Soulignons enfin que l'emploi fautif des signes de ponctuation, comme l'oubli d'une virgule avant une subordonnée allemande (dans l'exercice de thème) ou à l'inverse, son maintien inconditionnel dans la traduction en français est systématiquement sanctionné. « J'avais appris *entre-temps, que ... » n'est incontestablement pas français !

Le sens de la langue se développe par une fréquentation régulière de la littérature française. Dans cette épreuve de version, les futurs candidats sauront ainsi choisir non seulement les solutions les plus fidèles au texte allemand mais aussi les plus élégantes et les plus heureuses dans la langue française.

6. Commentaire des segments soulignés

Le jury souhaite tout d'abord reprendre les remarques générales faites dans le rapport de jury 2009, complétées par quelques conseils qui paraissent nécessaires après l'analyse des copies de cette année :

Pour toutes les séquences, que ce soit en thème ou en version, la prestation du candidat est évaluée aussi, outre sur la pertinence du contenu, d'une part sur la clarté du raisonnement produit pour répondre à la question et d'autre part sur la qualité de la langue employée.

De plus, le jury prend acte de la correspondance existant (ou non !) entre le raisonnement et la traduction pour laquelle le candidat a opté dans le corps du thème ou de la version. Rappelons ici que **le choix de la traduction proposée doit impérativement être rappelé dans son intégralité à la fin du commentaire de chaque segment.**

Les segments proposés au commentaire présentent des particularités ou des difficultés que le candidat se doit d'identifier. Dire d'un segment qu'il est « facile » ou « difficile » à traduire n'est pas le propos ! Les difficultés peuvent relever de différents domaines : lexical, morphologique, syntaxique, stylistique ... et sont propres à éveiller une réflexion linguistique sur le passage de la langue source à la langue cible. Fréquemment, différents choix de transpositions s'offrent au candidat. Le jury souhaiterait qu'il n'hésite pas à faire plusieurs propositions concrètes de traduction, avant de justifier son choix définitif.

En l'absence de cette démarche rigoureuse, trop de copies se focalisent sur une seule difficulté ou se perdent dans des explications sans fin sur l'auteur, un courant de pensée, voire même dans une paraphrase du texte, autant d'approches que le jury a sanctionnées sévèrement.

Le jury s'est réjoui de voir que le respect de ces consignes a permis cette année à un certain nombre de candidats d'améliorer sensiblement la note globale de l'épreuve.

Séquences à commenter dans la version

- Sie kennen fast alle und wen nicht, bei dem ergibt's sich.

Ici, il fallait tout d'abord constater la structure elliptique *und wen nicht = und wen Sie nicht kennen*. Il était préférable de rendre *wen nicht* non pas par «*si ce n'est pas le cas » - car il ne s'agit pas de la conjonction *wenn* marquant l'hypothèse, mais du pronom *wen*. La deuxième partie du segment nécessitait l'emploi du futur en français (par exemple : « ça viendra tout seul ») alors que l'allemand opte volontiers pour le présent lorsque le contexte suffit pour situer une action dans le futur. Une autre difficulté concernait ensuite l'association du quantificateur global au pluriel (*alle*) au pronom indéfini *wen*.

Au niveau lexical, il était bienvenu de commenter le sens précis de « sich ergeben » dans ce passage. Enfin, il fallait s'arrêter sur le style légèrement familier de la seconde partie de la phrase *bei dem ergibt's sich* (signes du code oral: *dem* au lieu de *demjenigen* ainsi que l'élision) et en proposer une ou des traductions adéquates.

Proposition :

Vous les connaissez presque tous, et pour les autres, ça viendra tout seul.

- **riechbar und sichtbar nicht beim ersten Glas und der ersten Zigarette.**

La deuxième séquence était riche.

Il fallait évidemment repérer la structure averbale du passage, difficile à rendre en français. Ensuite, il était souhaitable de rappeler qu'il était impossible de traduire *und der ersten Zigarette* par « et » et qu'il fallait recourir au négateur « ni » (« ni à sa première cigarette »). La structure « beim ersten Glas » nécessitait l'emploi de « *il n'en était pas à son premier verre* » pour obtenir une solution idiomatique en français. Pour les adjectifs *riechbar* et *sichtbar*, tous deux en emploi adverbial, on pouvait d'abord observer la formation identique au moyen du suffixe *-bar*. Si *sichtbar* est un adjectif consacré et couramment employé, il n'en est pas de même pour *riechbar*, qui relève plutôt d'une création de Schlink pour former ici ce parallélisme insolite avec *sichtbar*. La valeur modale du suffixe *-bar* (possibilité, capacité) rendrait aisée la traduction de *sichtbar* par « visiblement » ; seulement, il était maladroit de proposer une traduction similaire pour *riechbar*. D'où la nécessité de changer de catégorie grammaticale en français.

Proposition :

qui, à en juger par / d'après l'odeur et son apparence, n'en était pas à son premier verre ni à sa première cigarette.

- **wegen einer bürgerlichen Verirrung**

La difficulté de cette séquence résidait essentiellement dans la manière de rendre le nom déverbal *Verirrung* en évitant un style nominal peu élégant en français. On lui préfère le recours à une structure verbale. L'emploi d'un verbe (par exemple « s'égarer ») impliquait en revanche une réflexion sur la temporalité, ici : antériorité de cette action par rapport au temps de référence qui est au passé.

Au niveau lexical, il fallait se pencher sur la traduction de l'adjectif *bürgerlich*. Le contexte historique et la connotation ironique imposaient le choix de « bourgeois » ou plutôt « idéologie bourgeoise », et il fallait rejeter ici toute autre traduction de ce terme, comme par exemple « citoyen ».

Enfin, une dernière difficulté concernait l'emploi du déterminant *einer*, conférant à l'action un caractère unique et isolé. Une bonne traduction se devait donc de rendre cet élément également en français.

Proposition :

s'étant momentanément égaré sur la voie de l'idéologie bourgeoise

EXPOSÉ DE LA PREPARATION D'UN COURS

Moyenne des candidats à l'Agrégation interne	10,18 / 20
Moyenne des candidats au CAERPA	8 / 20

Rapport présenté par Mesdames Nadja ISAAC et Catherine TORRES

Remarques générales :

La session 2010 a laissé dans l'ensemble une impression positive au jury de l'épreuve professionnelle. Des exposés clairs, bien structurés, prenant en compte la spécificité des trois documents du dossier et proposant une démarche pédagogique cohérente dans le cadre des programmes officiels ont obtenu d'excellentes notes. Nous tenons à féliciter ces collègues pour leur prestation remarquable, compte tenu du temps de préparation dont ils disposent. Ce rapport vise à donner quelques pistes aux futurs candidats et à les aider dans la préparation de cette épreuve.

Chaque dossier comporte plusieurs documents – textes, documents audio, vidéos, supports iconographiques - qui forment une unité thématique. L'ordre dans lequel ils sont présentés est aléatoire, il revient au candidat de déterminer leur utilisation dans le cadre d'une progression pédagogique permettant d'entraîner, voire d'évaluer les compétences des élèves dans une ou plusieurs activités langagières qu'il convient de préciser.

Une analyse globale des documents permet de repérer la thématique et de déterminer, compte tenu également des difficultés qu'ils présentent, le niveau de la classe auquel ils peuvent s'adresser. Une bonne connaissance des programmes officiels est indispensable.

Déterminer les objectifs visés au terme de la séquence est l'étape incontournable qui garantit la validité de la démarche et la clarté de l'exposé. Ces objectifs doivent être énoncés préalablement en prenant en compte les documents proposés et les entraînements aux différentes activités langagières qu'ils sous-tendent. Les objectifs culturels, à mettre en lien avec les programmes, donnent lieu à une problématique, définissent des champs lexicaux spécifiques, donnent du sens à toute la démarche d'exploration ou d'investigation. Les objectifs linguistiques s'inscrivent ainsi dans ce cadre d'utilisation de la langue en situation de communication authentique. D'autres objectifs (pragmatiques, méthodologiques, comportementaux...) peuvent être précisés en fonction des documents et de la démarche proposée.

La partie mise en œuvre pédagogique des étapes essentielles du projet s'appuie judicieusement sur l'analyse fine des documents. Le jury apprécie la compétence disciplinaire et didactique des candidats, leur aptitude à mettre en relief la spécificité des documents (éléments d'analyse littéraire, connaissances historiques, géographiques, filmiques, analyse de l'image...) pour en relever les aspects qui donnent lieu à une exploitation pédagogique tout en justifiant les choix effectués. Les candidats ne doivent pas hésiter à s'appuyer sur leur expérience professionnelle, sur leur connaissance du système scolaire, des situations de classe et des élèves pour proposer une mise en œuvre ambitieuse, mais réaliste.

Le jury n'attend pas une démarche pédagogique unique à l'aune de laquelle il évaluerait la prestation des candidats. La suite de ce rapport explicite les critères qui fondent l'évaluation et les illustrent à partir de deux dossiers, reproduits à titre d'exemples à la suite de cette contribution :

Dossier A : « Frauen und Fußball ». Ce dossier, présenté dans un ordre aléatoire, peut être proposé à une classe de Seconde ou de Première. Un texte d'une trentaine de lignes expose, de manière très explicite, par le monologue d'un entraîneur de football bedonnant, les préjugés qu'entretiennent certains hommes sur les femmes et le football. Le deuxième document, iconographique, représente un jeu de babyfoot (« Barbiefot ») où les joueurs sont en fait des poupées Barbie, à l'opposé de l'image du sportif. Ce document va à l'encontre des préjugés habituels, en présentant toutefois une

image stéréotypée de la femme. Le troisième document, le script d'un enregistrement audio, relate un atelier (AG) de football féminin où les joueuses sont des petites filles d'origine étrangère, le sport servant ici de moyen d'intégration dans la société allemande. Ce dossier permet d'aborder les notions du vivre ensemble (classe de 2^{nde}) mais aussi les notions d'opposition, de domination, d'influence (classe de 1^{ère}) et une notion plus transversale, celle de la lutte contre les préjugés.

Dossier B : « Pionier sein in der DDR ». Présenté également dans un ordre aléatoire, ce dossier peut se prêter à un travail avec une classe de Seconde ou de Première. Développant l'idée de l'embrigadement précoce de la jeunesse en ex-RDA, la notion de vivre ensemble correspond à la classe de Seconde, celle de l'opposition ou de l'influence induite par le premier texte, plutôt à la classe de Première. Le premier document, un texte d'environ 40 lignes, extrait d'un livre de jeunesse de Claudia Rusch, « *Meine freie deutsche Jugend* » relate une « Jugendweihe », forme de rite initiatique, présenté ici de façon ironique, propre à la jeunesse de ce pays et à la cérémonie consacrée au passage à l'âge adulte à l'âge de 14 ans. Le second document, sonore, est l'interview d'une jeune Allemande qui a été « Pionier » dans sa jeunesse en RDA et explique tout ce qui pouvait s'y dérouler ainsi que l'importance de l'appartenance au groupe. Le dernier document, iconographique, présente un défilé de jeunes pionniers en uniforme, représentant l'avenir de la RDA. Il s'agit de la jaquette d'un DVD, c'est probablement un film de propagande.

La réussite de cette épreuve est liée au respect des consignes données et à une bonne gestion du temps de préparation et de présentation.

Les consignes invitent le candidat à ne pas procéder, dans l'exposé, à une longue analyse préalable détaillée des documents mais plutôt à présenter l'architecture générale d'un projet pédagogique cohérent et progressif dans lequel figurent, pour chaque document, en fonction de sa nature et de ses spécificités, des éléments d'analyse qui justifient son exploitation pédagogique en contexte. L'ensemble des documents doit trouver place dans la démarche pédagogique. Les quelques collègues qui, sous un prétexte quelconque, n'ont pas exploité un des documents, ont été pénalisés. Il n'est pas acceptable, par exemple, d'éliminer le document sonore dans le dossier B sous prétexte qu'il ne répond pas au projet du professeur visant à montrer le manque de démocratie dans l'ex RDA. Le jury a valorisé les nombreux candidats qui, dans les quarante minutes imparties, ont su proposer une introduction, développer de façon équilibrée les différentes parties de leur exposé en s'appuyant sur une analyse pertinente des documents sans oublier de conclure, ce qui témoigne d'une bonne utilisation de leurs trois heures de préparation. Quelques candidats ont procédé à une analyse par trop fouillée des documents et ont perdu ainsi toute vision d'ensemble. Pressés alors par le temps, ils n'ont pu faire aboutir leur réflexion, l'exposé était dès lors mal calibré, beaucoup trop court, voire inachevé.

Le jury est bien conscient de la difficulté de cette épreuve qui exige à la fois de dégager des lignes de force, de présenter de façon synthétique et dynamique une démarche pédagogique globale et cohérente reposant sur une analyse fine des supports, mais aussi d'amorcer des pistes de mise en œuvre au sein d'une classe permettant d'évaluer la faisabilité et l'efficacité des activités proposées.

Le candidat doit, au cours de l'exposé, faire la preuve qu'il sait mobiliser ses compétences et connaissances disciplinaires pour dégager une problématique, repérer et prendre en compte les potentialités et les difficultés des documents.

Les thématiques des dossiers proposés ont été dans l'ensemble bien identifiées par les candidats qui, pour la plupart, ont su aussi retrouver les contenus culturels des programmes auxquelles ils pouvaient se référer. Il est à noter que la thématique de chaque dossier pouvait être adaptée à différentes classes en fonction de l'accent mis sur tel ou tel aspect de la problématique retenue. Il est judicieux de cerner précisément la thématique en évitant les amalgames ou les dérives : le dossier B portait sur la jeunesse en RDA avant la chute du Mur, non sur une comparaison de l'évolution des deux systèmes politiques. Inviter les élèves à comparer, sans précaution liminaire, la situation des jeunes en RDA

dans les années cinquante et la situation des jeunes en France actuellement peut être une entreprise périlleuse.

Le jury a valorisé les prestations des candidats qui, dans le dossier A, ont su proposer une problématique réfléchie et cohérente, perceptible tout au long de la mise en œuvre du projet pédagogique, où la prise en compte des documents a été équilibrée, les activités proposées différenciées et progressives, où la tâche finale reflétait le travail effectué en amont, forme d'aboutissement révélant les compétences acquises des élèves. Il s'agissait dans le premier dossier de trouver une problématique faisant le lien entre les notions du sport, de la place de la femme et de l'intégration des populations étrangères en Allemagne et de la mettre en œuvre dans un projet pédagogique cohérent. De même, les meilleures prestations dans le dossier B ont su trouver une problématique mettant en perspective les informations culturelles qu'il contenait sur la RDA avec la notion de l'influence du groupe, encore prégnante dans les sociétés actuelles.

Sans exiger des connaissances très pointues des candidats qui, dans les conditions du concours, n'ont pas accès aux sources documentaires dont ils pourraient disposer pour leurs préparations, le jury attend qu'ils puissent témoigner de solides connaissances générales, en particulier de l'aire culturelle germanique. On ne saurait trop leur recommander, outre la lecture des œuvres aux programmes, un contact régulier avec l'actualité politique, économique, littéraire....

L'étude d'un dossier ne doit pas être l'occasion pour le professeur de proposer une analyse partielle et partielle d'une réalité complexe, celle de la République Démocratique Allemande, par exemple dans le dossier B. Il s'agit plutôt d'apprendre aux élèves à appréhender ce qu'est une démarche de recherche dans laquelle ils utilisent la langue en situation de communication authentique pour explorer, interroger, comprendre, émettre des hypothèses, les infirmer ou les confirmer par l'accès à des supports authentiques écrits, oraux, documentaires, filmiques.

Le candidat doit être capable de convoquer à bon escient les concepts didactiques et pédagogiques de l'enseignement des langues (objectifs, entraînement aux activités langagières, CECRL)

La plupart des candidats connaît l'existence du Cadre européen commun de référence pour les langues auquel sont adossés les programmes de primaire, collège et lycée. Il ne suffit cependant pas d'utiliser la terminologie et les descripteurs : la réflexion pédagogique sur les apports et les limites du Cadre est essentielle. Le Cadre ne saurait en effet se substituer aux programmes d'enseignement, ne prescrit aucune méthode pédagogique particulière et ne comporte aucune indication sur des contenus culturels spécifiques à traiter.

Affirmer que « *la thématique est en adéquation avec le CECRL* » ou qu' « *elle correspond au niveau B1* » ne fait pas sens.

Il peut être intéressant de dire que l'on va aider les élèves à passer du niveau A2 à B1, mais il conviendrait de préciser alors les descripteurs retenus pour vérifier cette progression.

Le candidat doit être capable d'élaborer un projet adapté au public visé (niveau, durée) pertinent par rapport à l'analyse des documents en termes d'objectifs et de contenus, cohérent dans sa progression et dans l'évaluation proposée.

Bien connaître les programmes des deux cycles et analyser finement les documents aide les candidats à définir les objectifs culturels, linguistiques - en particulier lexicaux - ou transversaux en lien avec les compétences et les connaissances du Socle commun pour le collège. Ce peut être également des objectifs interdisciplinaires, éducatifs, citoyens...

Il convient d'éviter, comme cela a déjà été souligné dans les rapports précédents, les énumérations fastidieuses d'objectifs de tous ordres, qu'ils soient culturels ou linguistiques. Le jury apprécie au contraire la pertinence des choix didactiques et pédagogiques, leur cohérence et la façon dont le candidat argumente ses choix. La recherche de l'exhaustivité porte en effet préjudice à la lisibilité de la démarche.

Trop de candidats font encore du projet linguistique une fin en soi sans le subordonner à un projet culturel seul susceptible de mobiliser et d'impliquer l'élève. La manipulation d'une forme grammaticale, si utile soit-elle, doit être subordonnée à une activité langagière mise en œuvre dans un contexte de communication authentique. L'apparition d'une forme grammaticale dans un texte (subjonctif 1 ou 2, le passif...) ne légitime pas d'emblée la « leçon de grammaire », que ce soit sous forme de rappel systématique ou d'exercice structural.

Il convient de préciser comment et dans quel ordre sont utilisés les documents proposés pour atteindre les objectifs fixés, en quoi ils sont susceptibles de mobiliser les élèves et servent la démarche.

Le jury attend que le candidat définisse d'emblée la ou les activités principales qui seront entraînées au cours de la séquence, qu'il précise le nombre de séances prévues ainsi que la progression pédagogique envisagée alternant des phases d'apprentissage, des temps de bilan et utilisant la mise en synergie des différentes activités langagières.

Le candidat doit être capable de concevoir un projet pédagogique cohérent et d'imaginer sa mise en œuvre dans différentes situations de classe.

La mise en œuvre doit s'appuyer bien évidemment sur les éléments d'analyse préalable et doit être en cohérence avec les objectifs annoncés. Elle doit faire la preuve que le professeur sait mettre ses compétences disciplinaires et didactiques au service des élèves, qu'il sait les accompagner, identifier les difficultés qu'ils sont susceptibles de rencontrer, construire des dispositifs d'aide efficaces tout en ayant le souci de les rendre peu à peu autonomes.

Il convient de proposer des activités langagières variées et porteuses de sens, adaptées aux documents, en cohérence avec le projet d'ensemble susceptibles d'inscrire les élèves dans une dynamique de progrès.

La juxtaposition d'un nombre excessif d'activités dont l'articulation n'apparaît plus clairement nuit à la mise en œuvre des apprentissages. Dans cette perspective, il est recommandé de réduire le nombre d'activités proposées, de préciser les consignes qui président à leur organisation dans la classe, d'indiquer clairement les critères de réussite, sans négliger de réfléchir à une différenciation pertinente prenant en compte les différents niveaux de compétence des élèves.

Le jury est sceptique quant à l'efficacité des activités de réception pratiquées en groupe : est-il pertinent de découvrir un texte au rétroprojecteur ou au vidéoprojecteur en classe entière ? Si la mise en commun de ce qui a été compris peut se faire en groupe, la lecture est un acte individuel qui nécessite des va-et-vient dans le texte pour construire peu à peu des réseaux de sens. De la même façon, parler de « *compréhension orale dialoguée* » n'a pas de sens.

Il est essentiel de s'interroger sur les aides pertinentes à apporter pour guider la compréhension de l'oral ou de l'écrit. Plusieurs écueils majeurs sont à éviter :

Par crainte que l'élève n'accède pas au sens, le professeur donne parfois des aides préalables si nombreuses que la mise en activité de l'élève devient caduque. Certaines grilles de compréhension peuvent ainsi être remplies sans confrontation effective avec le document. De la même façon, si le professeur procède à un déstagement lexical hors contexte trop important, il n'y a plus, au moment de la réception, de véritable enjeu. Est-il pertinent par exemple pour le dossier B d'expliquer longuement aux élèves ce qu'est la « *Jugendweihe* » avant de leur donner à lire le texte dans lequel ils peuvent trouver toutes les informations ?

Par contre, certains exercices censés faciliter l'accès au document ne font que le compliquer : lorsque l'élève doit comprendre le texte, les items proposés et éliminer des distracteurs ne faisant que brouiller les pistes, la tâche, loin d'être simplifiée, devient quasiment infaisable.

L'idée communément admise qu'un document iconographique ne présente pas d'entraves relève d'un pari audacieux : la lecture d'un document iconographique est loin d'être immédiate et exige des compétences diverses, en fonction du document (connaissance du contexte, point de vue...). Sans compter que le document iconographique ne fournit en général que peu d'éléments linguistiques sur

lesquels l'élève peut s'appuyer pour prendre la parole. Ainsi le document iconographique du dossier B nécessitait une approche du contexte externe de la RDA et l'introduction d'un vocabulaire spécifique au régime de l'époque. Dans le dossier A, le lexique du jeu qu'on pouvait utiliser pour décrire l'image n'allait pas forcément de soi.

Il est juste de dire qu'un texte comporte des entraves contextuelles ou lexicales, mais le jury attend du candidat qu'il analyse précisément la nature de ces entraves en fonction de l'activité proposée et de l'objectif visé, qu'il indique comment il permet à l'élève, en surmontant ces obstacles, de développer et de renforcer ses compétences linguistiques. L'élucidation ne va pas non plus de soi, l'accès au sens n'est pas garanti par une simple lecture ou une audition du document, même avec des aides lexicales nombreuses. Le questionnement dirigé n'est pas la seule méthode pour aider les élèves à découvrir le sens et n'aide certainement pas à développer des stratégies de compréhension transférables dans la perspective d'un apprentissage progressif de l'autonomie langagière. La seule mise en commun – qu'elle soit effectuée par le professeur ou par un élève – ne permet pas à chacun de prendre conscience de ses erreurs et de ses déficits, en particulier lors de l'entraînement à la compréhension de l'oral.

Il ne suffit pas, par exemple, de dire « je m'assure qu'ils connaissent le mot *bestraft* ». Quelle consigne ou quelle aide donne-t-on? Est-ce un mot que les élèves devront simplement reconnaître, employer à l'écrit, à l'oral? Le candidat doit s'interroger, pour chaque activité proposée, sur les différents guidages possibles qui, tout en fournissant aux élèves les aides dont ils ont besoin pour réaliser la tâche, leur laissent aussi un espace d'entraînement, source de motivation et d'autonomie langagière.

Le jury a valorisé les candidats qui ont su proposer des différenciations pédagogiques pour répondre aux niveaux de compétences des élèves : ils ont par exemple, dans le cadre d'un entraînement à la compréhension orale, varié les situations d'apprentissage et les aides apportées aux élèves, donné parfois des consignes différentes, certaines relevant davantage du niveau A2 : être capable de relever les faits, d'indiquer la situation, les personnages ; d'autres du niveau B1 : être capable de relever les arguments, voire B2 de déceler l'implicite et de mettre en contexte. C'est là la preuve d'une capacité à mettre en place une organisation du travail par groupes de compétences dans le souci d'un accompagnement personnalisé des élèves. Certaines tentatives ont été cependant malhabiles : est-il toujours pertinent de découper un texte en trois et de donner chacune des parties à un groupe différent sans que cela nuise à la cohérence interne du texte et constitue des entraves supplémentaires? Peut-il être efficace de ne confier aux élèves plus faibles que des activités mécaniques ? Ne peut-on leur confier une tâche plus simple qui prend néanmoins tout son sens dans la construction collective du cours ?

La plupart des candidats fait allusion au lexique qu'ils conçoivent le plus souvent comme une entrave à la compréhension ou à l'expression. Cette difficulté n'est pas ensuite réellement prise en compte dans le projet proposé : soit elle est purement et simplement ignorée, soit elle se résout presque magiquement par le biais d'une fiche donnée aux élèves dont l'utilisation ultérieure n'est guère précisée. Trop peu de candidats mettent l'accent dans leur exposé sur la construction et l'acquisition progressives d'un corpus lexical en fonction des activités langagières pratiquées - de réception ou d'expression, d'oral ou d'écrit - sur des temps de mémorisation et de manipulation de la langue en contexte. Rares sont les candidats qui engagent une véritable réflexion sur une articulation efficace entre travail en classe et travail à la maison permettant de renforcer les apprentissages lexicaux. Le jury a apprécié les projets des candidats qui, soucieux d'aider l'élève à construire une véritable compétence lexicale définissaient précisément les champs sémantiques à travailler au fil de la séquence dans des contextes de communication authentique mettant en jeu différentes activités langagières.

Le jury a constaté avec plaisir que certains candidats ont eu le souci d'évoquer les procédures d'évaluation qu'ils envisageaient au terme de la séquence.

Pour finir a été évaluée la qualité (pertinence, cohérence et faisabilité) de la tâche finale proposée par le candidat. Le jury tient à préciser qu'il n'y a pas de tâche finale attendue qui aurait particulièrement « la cote » et garantirait le succès de l'épreuve.

Il est judicieux de proposer en fin de séance une tâche qui résulte des entraînements en amont et permet aux élèves et au professeur de faire le bilan des compétences acquises ou non. Organiser un débat dans la classe alors qu'à aucun moment les élèves ne se sont approprié le lexique spécifique et n'ont eu l'occasion de rechercher tous les arguments potentiels est condamné à l'échec. La mise en place d'un débat exige d'une part un travail préparatoire minutieux de mémorisation du lexique, de formulation d'arguments et de contre-arguments, d'entraînements à une prise de parole spontanée et d'autre part un cadrage précis qui en assure le bon fonctionnement au moment de la mise en œuvre.

Proposer par exemple un débat à la suite de l'étude du dossier B sur les bienfaits et les méfaits de la mode n'est pas pertinent. Le seul lien apparent est celui de l'influence, mais en quoi le travail sur le dossier de la jeunesse en RDA aura-t-il préparé les élèves à s'exprimer sur ce thème ? Le risque n'est-il pas que les élèves pensent que l'on peut tout dire sur tout, peu importe le contexte culturel et la thématique et qu'en cours de langue, il suffit de connaître quelques formules transférables pour réussir ?

Créer artificiellement des liens entre les différentes activités ou entre les documents – le personnage d'un document iconographique interviewe le personnage du texte – n'est pas convaincant et ne pallie en aucune façon les incohérences éventuelles de la démarche.

Il convient de lever un malentendu fréquent : il ne suffit pas, pour impliquer l'élève, de l'inviter à faire part de son vécu. Parfois, bien au contraire, cette invite répétée à parler de lui met l'adolescent mal à l'aise et le conduit à se réfugier dans un silence prudent. L'implication est liée à l'intérêt que l'élève trouve à la découverte d'un fait culturel, à la richesse de l'activité proposée, à l'espace de liberté et de créativité qui lui est laissé, à l'intérieur d'un scénario pédagogique cohérent. Il n'y a pas, d'un côté les disciplines où le contenu scientifique importe et les langues où l'on parle sans motif, l'essentiel étant de s'exprimer.

Le jury invite les professeurs à la prudence dans la mise en place de jeux de rôle qui pourraient heurter la conscience, voire favoriser des conduites contraires aux objectifs éducatifs visés, par exemple faire jouer une scène de harcèlement ou de manipulation (dossier B) , imposer à tous les garçons de jouer le rôle de jeunes filles (dossier A)

Le candidat doit, au cours de la présentation et de l'entretien, faire la preuve de réelles compétences de communication.

Le jury a valorisé les prestations des candidats qui savent communiquer de manière claire, structurée et dynamique. Les qualités d'élocution, d'expression et de communication sont essentielles pour convaincre. Ne pas détacher les yeux de ses notes, ne pas suivre le plan annoncé, se perdre dans ses nombreux feuillets ne donne pas une impression positive.

Le dialogue avec le jury est un moment important de retour réflexif sur la démarche pédagogique. Les candidats ne doivent pas craindre de justifier judicieusement leurs choix didactiques et pédagogiques, mais ils doivent également faire la preuve qu'ils sont capables d'analyser ou de critiquer leurs propres propositions et d'imaginer des alternatives. Certains candidats ont ainsi, lors de l'entretien, témoigné d'une remarquable capacité d'ouverture au dialogue pédagogique, alors décisive pour la réussite de l'épreuve.

On attend d'un professeur agrégé d'allemand une excellente maîtrise des deux langues. Les candidats germanophones doivent soigner l'usage du français, éviter les barbarismes (*escalation*, *conformisation*), renoncer au niveau de langue familier inadapté. Les candidats francophones doivent veiller à la correction phonétique et phonologique lorsqu'ils citent le texte.

Cette maîtrise dans les deux langues, alliée à une réflexion pédagogique de qualité, est gage d'un enseignement de l'allemand ambitieux et efficace.

EXEMPLES DE DOSSIERS

DOSSIER A

Ces trois documents, présentés dans un ordre aléatoire, constituent les éléments d'une unité pédagogique.

- Vous préciserez à quelle classe vous destinez cette unité.
- Vous en présenterez l'architecture générale ainsi que les objectifs (culturels, linguistiques, etc.) que vous vous fixez dans la mise en œuvre de cette unité pédagogique et l'exploitation de chacun des documents.
- Vous décrirez de manière précise et concrète la mise en œuvre pédagogique des étapes essentielles de votre projet et la façon dont vous envisagez d'évaluer les acquis des élèves à l'issue de cette unité pédagogique.

Lors de chacune de ces trois étapes de la présentation de votre préparation de cours, vous justifierez vos choix par une analyse des documents.

Document 1

FRAUEN UND FUSSBALL

Ein Fußballtrainer kommt aus den Umkleideräumen auf die Bühne, die einen Fußballacker darstellt. Der Trainer ist über fünfzig, hat kurze krumme Beine und einen Bierbauch. Er schleppt ein riesiges Netz voller Fußbälle auf dem Rücken. Vor seiner Brust baumelt eine Trillerpfeife.

Frauen und Fußball ist ein ganz finsternes Kapitel. Sie werden mich nicht dazu bringen, etwas Frauenfeindliches zu sagen, aber Fußball ist nichts für Frauen. Über Frauenfußball sage ich nur einen einzigen Satz. Mehr werden Sie zu diesem Thema von mir nicht hören. Nur einen Satz, und dann ist das Thema erledigt. Ja? Einen Satz: Sollnse spielen, soviel sie wollen, Gedankenstrich, aber sie sollen nicht erwarten, dass irgendeiner zuschaut. Ein Satz! Mehr gibt's dazu wirklich nicht zu sagen. Und als Fußballpublikum sind Frauen sowieso völlig untauglich. Frauen verstehen den Fußball nicht, sie verstehen ihn zutiefst nicht. Weil Fußball zu gucken, erfordert ein Bekenntnis. Man ist für die oder die – und man kann auch während des Spiels wechseln -, aber man muss Partei ergreifen, sonst ist es langweilig. Und man muss sogar – ich sag's Ihnen, wie es ist -, man muss sogar den Verstand abgeben und einen völlig sinnlosen Enthusiasmus einschalten. Das können Frauen nicht. Sie verstehen nicht, was einen Mann dazu treibt, Fußball zu gucken oder sich hinzustellen und Fußball zu spielen. Als meine Spieler älter wurden – so Jugend, Junioren – und mit der Freundin kamen – das war mir nie geheuer. Die Freundinnen wollten sie immer bloß vom Training abhalten oder von den Punktspielen. Ich hab das zigmal erlebt, dass es die Freundinnen auf die Frage hinauslaufen ließen, was wichtiger sei – sie oder die Mannschaft. Jungs, hab ich dann immer gesagt, Weiber gibt's viele, aber uns als Mannschaft nur einmal. Meistens hat's auch geklappt. Der Heiko kam mal mit einer, mit so langen glatten Haaren und so nem Rock, **langer Rock**. Ich kenn die Sorte. So ne Vegetarische. (...) Was machst'n da als Trainer, wenn du merkst, dass dein Spieler plötzlich rumspringt mit einer, die philosophiert und liest und so. Wenn so eine auf Samtpfötchen kommt und fragt: Warum spielstn Fußball – da biste doch erschossen als junger Mensch.

- Weil ich da Freunde habe.
- Und ich? Bin ich nicht mehr für dich?

Was machstn da als Trainer, wenn du so was kommen siehst, was machstn da? – Das geht nur psychologisch knallhart. Hab den Heiko zum Kapitän gemacht. Die ganze Verantwortung, zack, fertig, da kommt er nicht weg. Der Heiko geht vielleicht von Bord, aber nicht der Kapitän. Ich kenn doch den Heiko. Seine Langhaarige hat bald das Interesse verloren. War auch besser so. Der machte es nur Spaß, n jungen Menschen zu verderben.

Aus: *Leben bis Männer* von Thomas Brussig
(Fischer 2001)

Document 2

Document 2

P 12



3/4

3 / 4

Document 3

Script du document sonore

MÄDCHENFUSSBALL ALS INTEGRATIONSFAKTOR

(*Mädchenstimmen, beim Fußballspielen*): „Sina ist dran!“ „Ich bin jetzt dran mit Abstoß, endlich!“

Sprecherin: „Die Mädchen flitzen dem Ball hinterher; geschickt spielen sie ihn einander zu, stürmen los, ziehen aufs Tor. Der Trainer greift ein, wenn es sein muss, gibt Tipps und sorgt dafür, dass die Regeln eingehalten werden.

Mädchenfußball AG an der Grundschule Oldenburg-Krallenbrück. Talea Wellenkötter ist dabei: „Weil es mir Spaß macht.“ Dabei kommt die Neunjährige manchmal ordentlich ins Schwitzen: „Ja, es ist ein gutes Gefühl.“ Eleida Mercenolo macht vor allem eines Spaß: „Aufs Tor schießen und... gewinnen!“

Junia Springer spielt mit ihrer Zwillingsschwester zusammen in einer Mannschaft. Das Aufwärmtraining findet das schwarze Mädchen ganz schön anstrengend: „Von Laterne zu Laterne laufen, viele Runden, und dann machen wir auch was mit den Hütchen, dann legt uns Emra, unser Trainer, die Bälle vor, dann sollen wir aufs Tor schießen, meine Zwillingsschwester ist ein Torwart, und dann machen wir ein Spiel.“

Talea, Eleida und Junia spielen inzwischen im Verein, im türkischen SV Krallenbrück. An 22 niedersächsischen Schulen läuft zurzeit das Projekt *Soziale Integration von Mädchen durch Fußball*. „Ziel ist es, die Mädchen aus sozial schwachen Familien und insbesondere mit Migrationshintergrund über den Sport und in den Sport zu integrieren“, sagt Julika Vossgerau, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Osnabrück. Sie leitet das Projekt in Niedersachsen.

Es ist nicht immer leicht, die Eltern, insbesondere strenggläubige Muslime, von einer Vereinsmitgliedschaft ihrer Töchter zu überzeugen, sagt Vossgerau. Wenn sie jedoch erfahren, dass ihre Töchter auch mit Kopftuch spielen können und mit langen Hosen, billigen sie doch ein.

Durch ihre Fußballleidenschaft sind die Mädchen natürlich auch mit Vorurteilen konfrontiert, erzählt die neunjährige Talea. „Manche Jungs aus unserer Klasse sagen immer: Mädchen und Fußball, das passt gar nicht zusammen. Ich ignoriere das einfach.“

Die kleinen Fußballerinnen sind eben ganz schön selbstbewusst, nicht nur beim Kicken. „Wir sind einfach solche Mädchen, die stark sind, die Power zeigen!“ „Und Sport ist gut!“ „Und wie gut!“

Radio Bremen: „Beim Mädchenfußball in Oldenburg-Krallenbrück“, Mirjam Steger,
10. September 2009

DOSSIER B

Ces trois documents, présentés dans un ordre aléatoire, constituent les éléments d'une unité pédagogique.

- Vous préciserez à quelle classe vous destinez cette unité.
- Vous en présenterez l'architecture générale ainsi que les objectifs (culturels, linguistiques, etc.) que vous vous fixez dans la mise en œuvre de cette unité pédagogique et l'exploitation de chacun des documents.
- Vous décrirez de manière précise et concrète la mise en œuvre pédagogique des étapes essentielles de votre projet et la façon dont vous envisagez d'évaluer les acquis des élèves à l'issue de cette unité pédagogique.

Lors de chacune de ces trois étapes de la présentation de votre préparation de cours, vous justifierez vos choix par une analyse des documents.

Document 1

Lilly, ein junges Mädchen aus dem Westen ist für eine kurze Zeit in der DDR zu Besuch. Sie spricht mit Freundinnen über die DDR.

Mit gemischten Gefühlen hörte ich von Fahnenappellen, von der paramilitärischen Ausbildung, die zum Schulunterricht dazugehörte, sowie vom Unterricht in « Staatsbürgerkunde », in dem man Zungenbrecher wiederkäute wie: « Unter der Führung der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei erfüllen die Werktätigen des sozialistischen Zeiss-Werkes die Beschlüsse des x-ten Parteitages der SED. »

Aber Katrin und ihre Freundinnen schienen das alles gar nicht so ernst zu nehmen. « Wenn du mitmachst, lassen sie dich in Ruhe », beruhigte mich Mona. « Wie du in Wirklichkeit dazu stehst, braucht ja niemand zu wissen. »

Unser Klassenlehrer spricht ganz offen, wenn wir unter uns sind », erzählte Katrin. « Aber in der Öffentlichkeit zieht er eine Schau ab, da muss jeder Ausflug unter dem Etikett der FDJ laufen. Völlig plemplem, aber was soll's? Ziehen wir halt unser Blauhemd an und unterwegs wieder aus.

[...]

Katrin, Mona und Petra sahen Filme, lasen Bücher, hörten Musik aus der BRD, aber als ich meinte: « Ist doch eigentlich blöd, dass wir geteilt sind », zuckten sie nur mit den Schultern. Es gab vieles in ihrem Land, das sie genug schätzten, um nicht woanders leben zu wollen – etwa die günstigen Eintrittspreise, die es jedem ermöglichten, Theater und Konzerte zu besuchen.

[...]

Vorausgesetzt, du tust, was sie von dir erwarten. Wenn du zur Kirche gehörst, den Wehrdienst verweigerst, durch Kritik auffällst ... dann ist nichts zu machen, da kannst du so begabt sein, wie du willst », klärte Mona mich auf.

[...]

Nur dass sie den Westen nicht einmal sehen durften, empörte sie; das war das Einzige, was sie wirklich nicht verstanden. « Ich will doch gar nicht drüben bleiben », sagte Petra immer wieder. « Ich will doch nur mal gucken! »

aus *Lilly unter den Linden* von Anne C. Voorhoeve
Erstausgabe 2004

Document 2

Script du document sonore :

Meine Erinnerungen an die DDR

Als ich noch klein war, bis zu meinem 10. Lebensjahr, gab es noch die DDR. Ich bin in der DDR auf eine Fremdsprachenschule gegangen und habe sehr gute Erinnerungen daran. Ich habe ab der dritten Klasse Französisch gelernt, und es war für mich schon früh der Wunsch da, viel zu verreisen, und nach Frankreich zu reisen, die Welt zu erkunden. Und auf dieser Schule, auf der ich war, war ich auch in der Pionierorganisation und im Gruppenrat tätig. D. h. der Gruppenrat hatte verschiedene Aufgaben, wie Kassierer oder Gruppenratsvorsitzender und jeder hatte seine bestimmten Aufgaben und Wandzeitungen zum Beispiel zu gestalten und Pioniernachmittage zu organisieren. An diese Pioniernachmittage habe ich sehr positive Erinnerungen, es waren Bastelaktionen oder es wurden Bücher besprochen, Filme geschaut, und diese Nachmittage wurden teilweise von Eltern organisiert, aber auch die Schüler selbst waren darin involviert. Am liebsten mochte ich die Pioniernachmittage, wo wir ins Theater gegangen sind oder ins Ballett, das kam aber sehr selten vor.

Zu diesen Pioniernachmittagen mussten wir auch immer unser Pioniertuch tragen. D. h. die Pioniere, die Jungpioniere bis zum 10. Lebensjahr hatten ein blaues Halstuch und ab dem 10. Lebensjahr wurde man Thälmann-Pionier und dann durfte man ein rotes Pioniertuch tragen. Und wenn man dieses Pioniertuch am Pioniernachmittag vergessen hat, dann durfte man oft auch nicht daran teilnehmen. Das fand ich immer sehr schade.

<http://www.audio-lingua.eu/spip.php?article782>

Document 3



Aufruf zur Solidarität mit den Schülern der Carl-von-Ossietzky-Schule (1988).

Quelle: Robert-Havemann-Gesellschaft

Abiturienten der [Carl-von-Ossietzky](#)-Schule in Berlin-Pankow hängen Beiträge an die Wandzeitungen ihrer Schule, um gegen die Militärparade zum DDR-Jubiläum am 7. Oktober 1988 zu demonstrieren.

Diese Aktionen werden aufmerksam von der Schulleitung verfolgt. Die beteiligten Schüler werden vor ein Schultribunal geladen, einige werden von der Schule geworfen, andere müssen Diffamierungen vor ihren Klassen über sich ergehen lassen und werden zudem aus der [Freien Deutschen Jugend \(FDJ\)](#) ausgeschlossen.

www.jugendopposition.de/index.php?id=199

EXPLICATION DE TEXTE

Moyenne des candidats à l'Agrégation interne	11,98 / 20
Moyenne des candidats au CAERPA	12,75 / 20

Rapport présenté par Mmes Herta OTT et Béatrice PELLISSIER

Retenons d'abord que le jury a eu la joie et le plaisir d'interroger des candidat(e)s manifestement bien préparé(e)s dans l'ensemble. A de rares exceptions près, le niveau de langue était satisfaisant et le jury a pu entendre des exposés dans une langue idiomatique de qualité. Les problèmes relevés à ce niveau concernent plutôt la maîtrise d'un mode d'expression qui tient compte du vocabulaire technique employé dans la critique littéraire et dans l'approche des documents historiques, indispensable pour une analyse précise des textes.

Pour ce qui est de la brève lecture à haute voix qui introduit l'exposé, et dont la qualité était également bonne dans l'ensemble, il convient de noter qu'elle doit être bien réfléchie et contrôlée, en tenant compte du texte à présenter : elle relève, notamment dans le cas d'un texte versifié à l'instar de *Faust*, mais aussi lorsqu'il s'agit d'un texte de civilisation, déjà de l'interprétation du texte. Le jury a ensuite apprécié que les candidats s'adressent à lui, ce qui supposait que l'exposé ne soit ni lu ni présenté comme un cours magistral intégralement rédigé.

C'est une épreuve orale qui implique par définition une certaine spontanéité et un dialogue avec le jury. Celui-ci a également apprécié des explications thématiques qui évitaient le piège des fragments de cours plaqués sur le texte ainsi que des explications linéaires qui épousaient les mouvements du texte tout en gardant les distances indispensables pour un commentaire rigoureux, s'élevant ainsi au-dessus du registre de la paraphrase. Indépendamment d'un niveau de langue élevé, qui permettait de nuancer les propos, les meilleur(e)s candidat(e)s ont su mettre le style et les procédés utilisés par les auteurs en relation avec leurs intentions et tenir compte du contexte de l'époque.

Pour ce qui est de la partie littérature, la connaissance des œuvres était satisfaisante, dans l'ensemble. Les extraits ont été correctement situés, y compris dans leur signification par rapport à l'ensemble de l'œuvre ; de nombreux rapprochements avec d'autres chapitres / scènes ont été proposés.

Notons que *Faust* a donné lieu à des explications fort bien menées et le personnage bien perçu dans son ambivalence : la « Zerrissenheit » de l'« âme faustienne » a été en général bien comprise. Au-delà d'une connaissance approfondie de l'œuvre, ces candidat(e)s ont su appliquer aux scènes leurs connaissances en métrique et en matière d'art dramatique : pour le dramaturge, la symbolique des lieux qui servent de cadre aux scènes constitue, avec les didascalies, des éléments indispensables pour bien interpréter le texte. S'y ajoutent, dans le cas du *Faust I*, les modifications importantes opérées sur certaines scènes, jusqu'à être déplacées à l'intérieur de la pièce dont l'économie se voyait ainsi rectifiée. Dans sa version définitive, le *Faust* de Goethe est presque entièrement versifié. Ce passage de la prose au vers implique un changement d'effet sur le public : Goethe en a parlé dans une lettre à Schiller, sans doute à propos de la dernière scène de la pièce. Au-delà de la seule versification, la métrique employée par Goethe donne des indications importantes sur le caractère et les sentiments des personnages ainsi que sur les situations dans lesquelles ils évoluent. C'est particulièrement frappant dans la scène « Wald und Höhle » (v. 3217-3292), proposée cette année

(texte A, reproduit à la suite de cette contribution) : Faust abandonne le vers blanc, considéré comme noble et exprimant le sublime dans la tradition théâtrale allemande, quand Méphistophélès apparaît sur ce *locus terribilis* où la nature met en péril les efforts des humains qui veulent la dominer sans la percevoir et l'accepter dans sa totalité.

Les bonnes explications des textes tirés du roman *Der Untertan* de Heinrich Mann ont évité le piège de l'interprétation psychologique à mauvais escient. Il convient de ne jamais confondre un roman avec un rapport médical, même si le comportement d'un personnage ressemble à celui d'un malade mental. L'auteur emploie des techniques narratives qui permettent au lecteur attentif de déceler les éléments qui dépassent à la fois la seule description psychologique de comportements individuels et l'exécution schématique d'une théorie sur la sociogenèse du caractère autoritaire. Au-delà de notions fondamentales telles que *auktoriale/personale Erzählperspektive* et au-delà des aspects rhétoriques, des figures de style et des champs sémantiques, des concepts génériques tels que *Bildungsroman* peuvent aider à situer cet ouvrage d'emblée dans une tradition littéraire, ne serait-ce que par contraste avec le schéma classique tel que l'a défini Goethe. De même, une bonne connaissance de l'arrière-plan historique peut contribuer à une meilleure compréhension du roman. Sur la base d'une étude approfondie des œuvres au programme, certain(e)s candidat(e)s ont pu faire des analyses particulièrement convaincantes : ainsi, en indiquant qu'un détail comme celui du mal d'oreilles dont souffre souvent l'enfant Diederich Hessling renvoie dès les premières lignes du roman à l'empereur Guillaume II, une candidate a pu montrer comment *l'incipit* introduit avec maestria le personnage et les thèmes principaux.

Pour la partie civilisation, il convient de noter que les textes proposés ont donné lieu à des explications tout à fait correctes, structurées, étayées et informées. Le jury a constaté avec plaisir que la période avait été étudiée et que les repères chronologiques étaient connus.

Néanmoins, un certain nombre de candidat(e)s semblent avoir eu des difficultés à articuler une explication pertinente d'un texte historique, en l'abordant comme un commentaire littéraire. Le discours d'un homme politique, député ou chef d'Etat – qu'il critique la politique du gouvernement (Guttenberg), qu'il commémore la fondation de l'Etat (cf. *Festansprache Erich Honeckers zum 40. Jahrestag der DDR*), qu'il s'adresse à un autre chef d'État (*Honeckers Besuch in Bonn*) ou qu'il cherche à influencer sur le cours des événements (*Kohls Zehn-Punkte-Programm*) ne peut faire l'objet de la même lecture qu'un extrait de Heinrich Mann ou, a fortiori de Goethe. Le cas extrême a été celui d'une candidate abordant le commentaire du texte 50 en décrivant longuement les tenues vestimentaires des auditeurs de Honecker : les femmes en robes de soirée, les hommes en habit etc. avant d'aborder l'étude minutieuse de l'atmosphère : recueillie, attentive, sérieuse, solennelle ... La période semblait mal connue, ainsi que les problèmes posés.

D'une façon générale d'abord, un commentaire de civilisation nécessite une contextualisation préalable indispensable à sa compréhension. Il ne s'agit ni de raconter le texte, ni de le prendre comme prétexte à faire un cours sur la question au programme, ni de se concentrer sur la forme. Il s'agit au contraire de le remettre dans une perspective plus large en l'éclairant par des connaissances acquises pendant la préparation et d'en démontrer les mécanismes argumentatifs en établissant le lien entre le fond et la forme. La première étape consiste ainsi à observer le texte de près pour en dégager la problématique mais aussi de montrer comment et en quoi le vocabulaire et les effets de style utilisés sont au service de la démonstration, de l'intention de son auteur.

S'il est laissé au choix des candidats d'employer la méthode linéaire ou thématique pour l'épreuve d'explication de textes, toute introduction à un document de civilisation devrait comporter les 7 points suivants :

1 - la date, le contexte, sans pour autant reprendre toute l'histoire des Allemagnes depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, il faut commencer par donner quelques indications sur l'arrière-plan politique international puis spécifique à l'une ou l'autre Allemagne – politique étrangère et intérieure –

et économique du texte. Ces informations permettent de poser des jalons à l'explication d'allusions ou de références implicites contenues dans le texte.

2 – l'auteur : sa fonction et son rôle au moment où le texte a été rédigé peuvent être complétés par des éléments de sa biographie politique utiles pour situer celui-ci dans la période.

3 – la nature du texte : un discours, un mémoire, un rapport. Le genre du texte va en effet conditionner sa formulation et son intention.

4 – le public auquel ce texte s'adresse permet de mesurer l'effet ou la portée des prises de position exprimées.

5 – la définition des thèmes principaux abordés.

6 - ce point est essentiel pour comprendre le document et surtout pour mesurer l'enjeu du texte et mettre en valeur la rhétorique du discours : quelle est l'intention de l'auteur, quel est son objectif lorsqu'il prononce son discours, écrit ce rapport... Qui veut-il convaincre et que veut-il montrer à ses lecteurs ou interlocuteurs.

7 – annoncer le plan du texte

Alors seulement peut commencer l'explication du texte, que la démarche soit linéaire ou thématique. Dans les deux cas, il va falloir analyser (et non paraphraser) l'argumentation en faisant appel à ses connaissances dont quelques-unes sont vraiment indispensables pour la question des relations entre les deux Allemagnes !

Bornons-nous à quelques exemples. Certains termes doivent absolument être expliqués, comme celui de « Unrechtsgrenzen » qui apparaît dans le discours de von und zu Guttenberg du 27.5.1970 prononcé durant la phase finale des négociations du traité de Moscou, qui sera signé le 12.8. 1970. Il suppose que les candidats aient en tête la carte de l'Allemagne du 12.9.1944 délimitée par les frontières du 31.12.1937 qui servit de base aux Alliés lors du découpage en trois zones d'occupation. Cette Allemagne d'avant l'*Anschluss* fut continuellement la référence territoriale des dirigeants en RFA, juridiquement fondée par les accords de Potsdam qui avaient remis à la signature d'un traité de paix le tracé définitif de la frontière occidentale de la Pologne, même si la zone soviétique fut d'emblée amputée des régions à l'est de la ligne Oder-Neiße, attribuées provisoirement au gouvernement polonais. Et si von und zu Guttenberg dénonce la reconnaissance par la RFA de cette frontière prévue par le traité de Moscou du 12.8.1970, c'est qu'il considère que le chancelier Brandt viole le droit et la constitution en reconnaissant un Etat non fondé sur des élections libres, contrevenant ainsi la réalisation de l'unité et de la liberté (c'est-à-dire l'unité dans la liberté) fixée dans le préambule de la Loi fondamentale. C'est aussi qu'il veut ignorer la différence lexicale aux conséquences juridiques si importantes entre le terme « unverletzlich » (= inviolable par la force ou la violence, mais non définitif) qui sera utilisé dans les traités de l'*Ostpolitik* et les adjectifs « unantastbar » ou « unverrückbar » qu'auraient préféré les Soviétiques. Pour compléter l'explication, le jury attendait également que soit fait mention de la « Brief zur deutschen Einheit » ajoutée aux différents traités et qui réaffirmait les principes d'unité et d'auto-détermination figurant dans la Loi fondamentale.

De même, l'analyse d'un discours de Honecker qui éluderait une explication d'expressions telles que « ... dass Sozialismus und Kapitalismus sich ebensowenig vereinen lassen wie Feuer und Wasser » (Honecker, 7.9.1987) ou qui omettrait de relever l'instrumentalisation idéologique du thème de la paix dans son discours du 9.10.1989 (texte B, reproduit à la suite de cette contribution) est incomplète. La maîtrise des rudiments du discours marxiste apparaît incontournable pour étudier la question. Repérer le ton autoritaire de certains points du programme de Helmut Kohl fait aussi partie d'une explication de texte de civilisation.

C'est là qu'interviennent les remarques sur les moyens rhétoriques puisqu'il s'agit de montrer comment ceux-ci sous-tendent l'argumentation, c'est-à-dire de révéler au grand jour la technique de fabrication du discours, de démonter l'agencement des faits et arguments afin de rendre compte de la spécificité et de la dynamique du texte. On peut par exemple se pencher sur la longueur des phrases et distinguer les passages où le style est majoritairement paratactique ou hypotactique. Cette

observation faite ne suffit pas, il faut se poser la question de la portée de ce choix rhétorique, réfléchir à l'effet voulu : l'auteur cherche-t-il à convaincre son public (et l'opposition politique), il aura tendance à utiliser des subordonnées, cherche-t-il à asséner ce qu'il considère comme des vérités ou des principes non discutables, les phrases ressembleront davantage à des slogans politiques. L'étude de la place des mots dans la phrase peut s'avérer tout aussi éclairante ; la dernière phrase de l'extrait du discours de Honecker prononcé lors du 40^{ème} anniversaire de la fondation de la RDA fournit un exemple instructif : « Wir werden sie gemeinsam mit dem Volk finden für unser Voranschreiten auf dem Weg des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik ». Terminer la phrase par le nom entier (et non l'abréviation « DDR ») du pays qu'il dirige et dont il fête le 40^{ème} anniversaire correspond à un effet propagande évident : la RDA, telle qu'elle existe depuis sa fondation, ne peut que continuer de progresser dans la voie du socialisme. De même, la place du « gemeinsam mit dem Volk » ne doit rien au hasard. La séquence est visuellement enfermée entre le « wir » et le « unser », soit entre les mains et la volonté des dirigeants de RDA, et correspond à une réalité qui a prévalu jusqu'en 1989 : en dehors de quelques crises dont la plus aiguë fut celle du 17 juin 1953, le peuple fut soumis à la volonté de ceux qui le gouvernaient. En automne 1989, ce n'est plus le cas, puisque parallèlement aux festivités officielles, le « Volk » manifeste dans la rue. Placer donc ce « gemeinsam mit dem Volk » au milieu de la phrase témoigne véritablement de la volonté de Honecker de conserver son pouvoir sur ce « Volk » rebelle que le « gemeinsam » voudrait renforcer, démasquant ici la rhétorique idéologique du SED. Autrement dit, la structure détaillée de cette phrase reflète exactement la situation inconfortable de Honecker qui s'accroche à une idéologie mise à mal précisément par celui sur lequel il pensait appuyer son pouvoir.

Ainsi, un texte de civilisation se prête-t-il à un aller et retour attentif et constant entre la rhétorique et le style qu'il faut relier au but et à la stratégie de l'auteur après en avoir identifié les destinataires. C'est précisément cette dialectique entre le fond et la forme qui permettra d'éclairer pleinement le message du document et d'en comprendre les enjeux.

Pour conclure sur cette partie civilisation, répétons que les clés du succès lors de cette épreuve se résument à quelques principes : exploiter les données et les allusions d'un document, définir une problématique claire et structurer un exposé après une introduction qui introduise vraiment le texte. Ces trois éléments permettent de dépasser la paraphrase et mettre en valeur l'analyse en se rappelant le schéma classique « placere, docere, movere », souvent à la base des textes de civilisation.

La seconde partie de cette épreuve est consacrée à l'entretien avec le jury qui cherche la plupart du temps à faire préciser un point passé sous silence ou seulement effleuré par les candidat(e)s. Ceux-ci, par définition dans une position inconfortable, ne doivent pas considérer que le jury veut les tester, mais au contraire, bien souvent leur tendre des perches pour leur faire ajouter un élément susceptible de valoriser leur explication ou leur rappeler qu'un texte peut aussi évoquer des remarques simples et de bon sens qui méritent d'être dites.

Pour ce qui est du troisième moment de cette épreuve, le thème oral : bien sûr, trois minutes sont beaucoup trop brèves pour élaborer une traduction satisfaisante, le jury en est très conscient. En général, les candidat(e)s ont bien perçu cet aspect de l'épreuve. La reprise a elle aussi été plutôt satisfaisante, à quelques exceptions près : il s'agit de revenir pour corriger ou améliorer les erreurs et les maladresses du premier jet. Bien souvent, une seconde lecture quelques minutes plus tard a permis aux candidat(e)s francophones et parfois même germanophones, de trouver des expressions plus idiomatiques, plus proches du texte français. Comme le soulignait le rapport de 2009, les candidat(e)s doivent rester à l'écoute des questions parfois orientées des membres du jury qui ont (aussi !) de bonnes intentions et notamment celle d'aider à élaborer une nouvelle et meilleure solution.

En guise de conclusion, retenons que le jury conserve d'excellents souvenirs de candidat(e)s qui, par leur présentation ingénieuse, claire et astucieuse lui ont fait passer des moments agréables. Ils sauront transmettre la culture des pays de langue allemande avec enthousiasme et compétence. Nous souhaitons bonne chance à celles et ceux qui ont réussi et aux futurs candidats.

COMMENTAIRE GRAMMATICAL

Rapport de jury présenté par Monsieur Vincent BALNAT

Si parmi les remarques suivantes, certaines font écho à ce que l'on lit dans les rapports précédents, c'est parce que les écueils qui les motivent ont la vie dure. Nous reviendrons donc sur certains points en les illustrant par quelques exemples relevés lors des oraux de la session de 2010. Ce rapport ne se substitue aucunement aux précédents mais devrait au contraire inciter les futurs candidats à les lire attentivement.

Rappelons tout d'abord que l'épreuve consiste à exposer de manière claire et structurée un commentaire grammatical de trois séquences soulignées. Le candidat ne disposant que de cinq minutes, il importe de ne pas perdre de temps. Inutile donc de rappeler le nombre de séquences à analyser (ni que vous commencez par la première). Le regroupement éventuel de deux séquences doit être motivé. De même, le temps imparti ne permet pas une analyse exhaustive des trois séquences ; il importe donc d'aller à l'essentiel ! Ainsi, dans la séquence *An dir Gesellen, unhold, barsch und toll, ist wahrlich wenig zu verlieren* (Faust), il est inutile de s'attarder sur l'analyse morphologique et intonatoire de *verlieren* alors que d'autres aspects, entre autres la structure en SEIN + zu + infinitif, l'accumulation d'adjectifs non marqués ou le sémantisme de *wahrlich*, devraient retenir davantage l'attention. Pensez également que le temps consacré à l'entretien lui aussi est limité ; le jury ne pourra vous donner l'occasion de revenir sur tous les points si trop d'aspects importants ont été omis. Pour éviter d'omettre des points centraux de l'analyse, comme ce fut le cas pour la séquence *Er war Büttenschöpfer gewesen in den alten Mühlen, wo jeder Bogen mit der Hand geformt ward* dont la place en après-dernière position n'a pas été évoquée par plusieurs candidats, il peut être utile d'avoir une grille d'analyse présente à l'esprit (exemple : 1. Identification de la séquence - qui ne recouvre pas forcément un groupe syntaxique en entier ! - 2. Analyse interne incluant l'identification de la nature et de la fonction des éléments avec, selon le cas, des remarques sur la morphologie, l'accentuation et le sémantisme 3. Remarques éventuelles sur la place du groupe, sa fonction dans l'énoncé, sa valeur illocutoire, etc.). Cette grille n'est bien entendu qu'une aide et ne doit en aucun cas être utilisée de manière 'dogmatique'.

L'analyse en elle-même doit être claire et reposer sur une terminologie cohérente. L'exigence de clarté implique par exemple de dissocier - autant que faire se peut - les niveaux d'analyse. Dire qu'un énoncé a pour base le verbe conjugué X, c'est amalgamer les niveaux énonciatif et syntaxique (sans compter que tous les énoncés ne sont pas verbaux). De même, on ne peut affirmer sans s'exposer à des questions que la séquence *Rede des CSU-Bundestagsabgeordneten* (civilisation) contient deux génitifs, le premier « des CSU-Bundestagsabgeordneten », le second « présent à l'intérieur du composé » (lequel ?). Le -s porté par le déterminatif et celui / ceux servant de joncture (*Bundestagsabgeordnet-*) n'ont pas la même valeur, ce(s) dernier(s) ne résultant aucunement de la fonction syntaxique du groupe en question. Enfin, le manque de clarté a été perceptible dans l'analyse des composés et dérivés : le dérivé nominal *Unverletzlichkeit* n'a pas été formé à partir de l'adjectif *verletzlich* « en y ajoutant le préfixe *un-* et le suffixe *-keit* » de manière simultanée, l'un a forcément précédé l'autre, sans quoi on aurait affaire à un 'circumfixe' (tel que *Ge- [...] -e* dans *Gerede*).

Pour ce qui est de la terminologie, nous rappelons que le jury n'a aucune préférence. Si la théorie des groupes syntaxiques de Fourquet, telle qu'elle est reprise dans la grammaire de Schanen et Confais, présente des avantages certains, notamment pour l'analyse de structures syntaxiques complexes, elle n'est pas le seul outil théorique permettant d'expliquer les faits de langue. Ainsi, le jury n'a rien contre le fait d'identifier *dass ein damals von ihren Freunden vorgetragener Kurs zur Einheit Deutschlands führen möge* (civilisation) comme une 'proposition subordonnée' (grammaire traditionnelle), à condition toutefois de ne pas parler juste après de 'groupe verbal dépendant' (Fourquet). De même, dire de *kompliziert* dans *Angesichts der unverändert komplizierten internationalen Lage* (civilisation)

qu'il s'agit d'un adjectif avant de le qualifier de participe trahit un manque de cohérence que le jury ne manquera pas de relever lors de l'entretien. La description grammaticale n'est pas une science exacte reposant sur des catégories immuables, il existe de nombreuses zones de flou au sujet desquelles le débat est souhaitable, et c'est cela (entre autres) qui rend la chose intéressante. Dans le cas précédent, les deux analyses sont acceptables à condition toutefois de pouvoir argumenter : l'analyse comme 'participe' se défend d'un point de vue morphologique en mentionnant la marque *-t* qui vient se greffer sur le suffixe verbal *-ier*, celle comme 'adjectif' également, puisque cet élément lexicalisé peut être soumis au degré : *komplizierter – kompliziertesten*, comme la plupart des adjectifs ; en revanche, l'argument selon lequel la fonction d'épithète rend évident son statut d'adjectif est peu convaincant, la plupart des participes pouvant également assumer cette fonction : *der angekommene Zug, ein brüllendes Kind*.

L'épreuve de commentaire grammatical permet d'évaluer la capacité des candidats à analyser et expliquer de manière intelligible et convaincante la structure de la langue qu'ils enseignent, mais également leur aptitude à mettre les faits linguistiques en relation les uns avec les autres et à les éclairer à la lumière d'un contexte. Nous soulignons enfin, à l'instar de notre prédécesseur, que cette compétence ne peut s'acquérir qu'au prix d'un travail « de longue haleine » (cf. rapport 2009), et nous réjouissons comme elle d'avoir entendu cette année un nombre non négligeable de bonnes, voire de très bonnes prestations.

EXEMPLES D'EXTRAITS DE TEXTE A COMMENTER

TEXTE A

- Travail à effectuer :
- 1) Commenter le texte en allemand.
 - 2) Commenter en français les séquences soulignées

Wald und Höhle

FAUST *allein.*

Erhabner Geist, du gabst mir, gabst mir alles,
Warum ich bat. Du hast mir nicht umsonst
Dein Angesicht im Feuer zugewendet.
Gabst mir die herrliche Natur zum Königreich,
Kraft, sie zu fühlen, zu genießen. Nicht
Kalt stauenden Besuch erlaubst du nur,
Vergönnest mir, in ihre tiefe Brust
Wie in den Busen eines Friends zu schauen.
Du führst die Reihe der Lebendigen
Vor mir vorbei und lehrst mich meine Brüder
Im stillen Busch, in Luft und Wasser kennen.
Und wenn der Sturm im Walde braust und knarrt,
Die Riesenfichte stürzend Nachbaräste
Und Nachbarstämme quetschend niederstreift
Und ihrem Fall dumpf hohl der Hügel donnert,
Dann führst du mich zur sichern Höhle, zeigst
Mich dann mir selbst, und meiner eignen Brust
Geheime tiefe Wunder öffnen sich.
Und steigt vor meinem Blick der reine Mond
Besänftigend herüber, schweben mir
Von Felsenwänden, aus dem feuchten Busch
Der Vorwelt silberne Gestalten auf
Und lindern der Betrachtung strenge Lust.

O daß dem Menschen nichts Vollkommnes wird,
Empfind ich nun. Du gabst zu dieser Wonne,
Die mich den Göttern nah und näher bringt,
Mir den Gefährten, den ich schon nicht mehr
Entbehren kann, wenn er gleich, kalt und frech,
Mich vor mir selbst erniedrigt und zu Nichts,
Mit einem Worthauch, deine Gaben wandelt.
Er facht in meiner Brust ein wildes Feuer
Nach jenem schönen Bild geschäftig an.
So tauml ich von Begierde zu Genuß,
Und im Genuß verschmacht ich nach Begierde.

Mephistopheles tritt auf.

MEPHISTOPHELES:

Habt Ihr nun bald das Leben gnug geführt?
Wie kann's Euch in die Länge freuen?
Es ist wohl gut, daß man's einmal probiert

Dann aber wieder zu was Neuen!

FAUST:

Ich wollt, du hättest mehr zu tun,
Als mich am guten Tag zu plagen.

MEPHISTOPHELES:

Nun, nun! ich laß dich gerne ruhn,
Du darfst mir's nicht im Ernste sagen.
An dir Gesellen, unhold, barsch und toll,
Ist wahrlich wenig zu verlieren.
Den ganzen Tag hat man die Hände voll!
Was ihm gefällt und was man lassen soll,
Kann man dem Herrn nie an der Nase spüren.

FAUST:

Das ist so just der rechte Ton!
Er will noch Dank, daß er mich ennuyiert.

MEPHISTOPHELES:

Wie hättest du, armer Erdensohn
Dein Leben ohne mich geführt?
Vom Kribskrabs der Imagination
Hab ich dich doch auf Zeiten lang kuriert;
Und wär ich nicht, so wärst du schon
Von diesem Erdball abspaziert.
Was hast du da in Höhlen, Felsenritzen
Dich wie ein Schuhu zu versitzen?
Was schlurfst aus dumpfem Moos und triefendem Gestein
Wie eine Kröte Nahrung ein?
Ein schöner, süßer Zeitvertreib!
Dir steckt der Doktor noch im Leib.

FAUST:

Verstehst du, was für neue Lebenskraft
Mir dieser Wandel in der Öde schafft?
Ja, würdest du es ahnen können,
Du wärest Teufel gnug, mein Glück mir nicht zu gönnen.

MEPHISTOPHELES:

Ein überirdisches Vergnügen.
In Nacht und Tau auf den Gebirgen liegen
Und Erd und Himmel wonniglich umfassen,
Zu einer Gottheit sich aufschwellen lassen,
Der Erde Mark mit Ahnungsdrang durchwühlen,
Alle sechs Tagewerk im Busen fühlen,
In stolzer Kraft ich weiß nicht was genießen,
Bald liebewonniglich in alles überfließen,
Verschwunden ganz der Erdensohn,
Und dann die hohe Intuition –
(mit einer Gebärde)
Ich darf nicht sagen, wie – zu schließen.

FAUST:

Pfui über dich!

TEXTE B

- « Travail à effectuer : 1) Commenter le texte en allemand.
2) Commenter en français les séquences soulignées »

Festansprache Erich Honeckers zum 40. Jahrestag der DDR

Unsere Republik gehört heute zu den zehn leistungsfähigsten Industrienationen der Welt, zu den knapp zwei Dutzend Ländern mit dem höchsten Lebensstandard. Und vergessen wir dabei nicht, daß der Wohlstand hierzulande weder aus der Erde sprudelt noch auf Kosten anderer erreicht wurde. Die DDR ist das Werk von Millionen, von mehreren Generationen, die in harter Arbeit ihren Arbeiter- und Bauern-Staat aufgebaut haben, einen Staat mit moderner Industrie und Landwirtschaft, mit einem sozialistischen Bildungswesen, mit aufblühender Wissenschaft und Kultur. Schließlich – die DDR, eine Weltnation im Sport. (*Anhaltender starker Beifall*) Mit unseren Händen und Köpfen haben wir das zuwege gebracht, unter Führung der Partei der Arbeiterklasse. Nichts, aber auch gar nichts wurde uns geschenkt oder ist uns in den Schoß gefallen. Zudem waren hier nicht nur mehr Trümmer wegzuräumen als westlich der Elbe und Werra, sondern auch noch die Steine, die uns von dort in den Weg gelegt wurden. Heute ist die DDR ein Vorposten des Friedens und des Sozialismus in Europa. Dies zu keiner Zeit zu verkennen, bewahrt uns, sollte aber auch unsere Feinde vor Fehleinschätzungen bewahren. [. . .]

Gerade zu einer Zeit, da einflussreiche Kräfte der BRD die Chance wittern, die Ergebnisse des zweiten Weltkrieges und der Nachkriegsentwicklung durch einen Coup zu beseitigen, bleibt ihnen nur erneut die Erfahrung, daß an diesen Realitäten nichts zu ändern ist, dass sich die DDR an der Westgrenze der sozialistischen Länder in Europa als Wellenbrecher gegen Neonazismus und Chauvinismus bewährt (*Starker Beifall*). An der festen Verankerung der DDR im Warschauer Pakt ist nicht zu rütteln.

Wenn der Gegner derzeit in einem noch nie gekannten Ausmaß seine Verleumdungen gegen die DDR richtet, dann ist das kein Zufall. In 40 Jahren DDR summiert sich zugleich die vierzigjährige Niederlage des deutschen Imperialismus und Militarismus. Der Sozialismus auf deutschem Boden ist ihm so unerträglich, weil die vordem ausgebeuteten Massen hier den Beweis erbringen, dass sie fähig sind, ihre Geschicke ohne Kapitalisten selbst zu bestimmen.

40 Jahre DDR – das waren 40 Jahre heroische Arbeit, 40 Jahre erfolgreicher Kampf für den Aufstieg unserer sozialistischen Republik, für das Wohl des Volkes. Auch weiterhin wird das so sein. Wichtig ist, daß die führende Partei unserer Gesellschaft, die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands, in Vorbereitung ihres XII. Parteitages die eigenen Reihen weiter festigt, sich noch enger mit der Arbeiterklasse verbindet, den Genossenschaftsbauern, der Intelligenz, dem gesamten Volk. Wir werden auch weiterhin im Sinne der Erkenntnis von Karl Marx handeln, daß es darauf ankommt, die Welt nicht nur zu interpretieren, sondern sie zu verändern. Wir werden unsere Republik in der Gemeinschaft der sozialistischen Länder, durch unsere Politik der Kontinuität und Erneuerung auch künftig in den Farben der DDR verändern. Die Ziele sind im Programm unserer Partei niedergelegt. Es geht um die weitere Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft. [...]

Alles in allem zieht die Bilanz dieser 40 Jahre DDR: Durch die Arbeit des Volkes und für das Volk wurde Großes vollbracht. Auch künftig werden nicht geringe Anstrengungen notwendig sein. Neue Anforderungen verlangen neue Lösungen, und wir werden auf jede Frage eine Antwort finden. Wir werden sie gemeinsam mit dem Volk finden für unser Voranschreiten auf dem Weg des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik. (*Lang anhaltender Beifall*). [...]

Neues Deutschland , 9.10.1989 , S.3 f.

EXEMPLES DE TEXTES A TRADUIRE EN ALLEMAND

En liaison avec le texte A

Le second Faust est, dit Goethe, plus riche que le premier : tout s'y déroule « sur un plan plus élevé et plus noble » : nous dépassons cette sphère humblement bourgeoise où le héros se débattait douloureusement dans la révolte contre une science mal comprise, parmi les affres d'une passion trouble, côtoyant sans cesse ce royaume de la basse superstition, de la lourde sensualité que symbolise le sabbat des sorcières ; Faust, maintenant, se hausse à des régions supérieures, où l'on respire un air plus pur, où la lumière est plus claire, où l'homme jusque dans ses erreurs, montre plus de grandeur et de dignité.

Henri Lichtenberger, *Préface*, Goethe, *Faust Deuxième partie*, vol. II, Aubier-Montaigne, p. X.

En liaison avec le texte B

Durant l'automne 1989, les Etats-Unis seront les seuls parmi les Alliés à soutenir les premières velléités d'unification du gouvernement allemand, les autres Alliés ne s'y ralliant qu'au début de l'année 1990. Après la publication par Helmut Kohl le 28 novembre de son plan en dix points qui déplut dans un premier temps aux Alliés qui n'avaient pas été consultés, et qui donnaient l'impression que l'unification pourrait être mise en œuvre de façon très rapide, la position américaine fut précisée avant le sommet de Malte du 2 et 3 décembre 1989 entre le président Bush et Michaël Gorbatchev.

Anne SAINT-SAUVEUR-HENN, « Les Alliés et l'unification », in Anne SAINT-SAUVEUR-HENN et Gérard SCHNEILIN (éds), *La mise en œuvre de l'unification allemande 1989 – 1990*, Publications de l'Institut d'allemand, Université de la Sorbonne Nouvelle, PIA, 1998, p.310-311

PROGRAMME DE LA SESSION 2011

Depuis la session 2009 du concours il appartient aux candidats de se conformer dans leurs productions écrites aux normes orthographiques désormais en vigueur en Allemagne (« nouvelle orthographe »).

Les textes qui leur seront proposés (sujets de compositions, textes de version) respecteront l'orthographe de l'éditeur. Les citations dans les travaux remis au jury seront acceptées soit dans l'orthographe de l'auteur, soit dans une transcription respectueuse des règles actuelles, sous réserve de cohérence.

1. Alfred Döblin, *Berlin Alexanderplatz. Die Geschichte vom Franz Biberkopf* , Roman, DTV, 2009, ISBN 978-3-423-00295-0.

Berlin Alexanderplatz, paru en 1929, sera replacé dans son contexte historique, social et littéraire. On étudiera le regard que porte l'écrivain sur la réalité kaléidoscopique de la grande ville moderne et on s'efforcera de dégager sa conception du « héros » confronté à lui-même et aux obstacles que la vie dresse devant lui. On s'interrogera sur le projet avoué de Döblin de créer une « œuvre épique ». On consacrera une attention particulière à l'architecture et à la composition du roman, aux formes d'écriture et aux techniques narratives.

On pourra tirer profit des adaptations à l'écran de ce roman de la modernité par Piel Jutzi (1931) et par Rainer Werner Fassbinder (1980) ; toutefois les sujets (d'écrit ou d'oral) porteront sur le texte de Döblin.

2. Johann Wolfgang von Goethe. *Faust I*

Oeuvre au programme : Johann Wolfgang Goethe. *Faust*. Erster Teil. „Urfaust“, Fragment, Ausgabe letzter Hand. Paralleldruck. Herausgegeben von Ulrich Gaier. Reclam Universal Bibliothek. Studienausgabe. 978-3-15-018355-7, UB 18355

Somme de l'expérience poétique et humaine de Goethe, *Faust I* a été composé en plusieurs étapes entre les premières années du Sturm und Drang, la parution du drame au terme de la période classique du poète en 1808 et son ultime révision en 1828. L'œuvre témoigne dans sa forme comme dans son écriture de cette longue gestation. Dans cette perspective, on attend des candidats qu'ils connaissent le *Urfaust* et la version fragmentaire, qui ne pourront cependant pas donner lieu à une interrogation spécifique ni à une explication de texte. On se concentrera donc sur la version définitive en étudiant la variété des langages et techniques dramatiques et lyriques utilisés, ainsi que la manière dont le créateur parvient à assurer par-delà la diversité des thèmes et des modes de représentation l'unité profonde de son texte. On analysera notamment comment la "tragédie de Gretchen", qui a fixé sur elle l'attention de la postérité, s'intègre dans le parcours global de l'œuvre. On se penchera particulièrement sur l'interprétation que le poète propose du personnage légendaire et populaire du Docteur Faust et l'on replacera cette interprétation dans le contexte philosophique et religieux de son temps. Enfin, on s'intéressera à la conception de l'art dramatique qui s'exprime dans le Prélude sur le théâtre.

3. Les rapports entre les deux Allemagnes 1949 - 1990.

Ouvrages de référence : *Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung*, vol. 10, hrsg. von Merith Niehuss, Ulrike Lindner, *Besatzungszeit, Bundesrepublik und DDR 1945 – 1969*, Reclam 17010, ISBN 978-3-15-017010-6, et vol. 11, hrsg. von Dieter Grosser, Stephan Bierling, Beate Neuss, *Bundesrepublik und DDR 1969 – 1990*, Reclam 17011, ISBN 978-3-15-017011-3.

La politique de démarcation a d'abord marqué la perception des deux Allemagnes. Dans un premier temps leur histoire s'est écrite presque exclusivement à partir de notions d'absorption, de concurrence ou d'exclusion. Il en a résulté une « histoire parallèle ».

Mais une seconde approche s'est développée. Fondée sur les liens que leur rivalité créa dès l'origine dans les deux capitales, l'« écriture croisée » de cette période vise à rendre justice, en soulignant leur interdépendance, au fait que, quel que fût l'affichage politico-diplomatique, les rapports entre Bonn et Berlin-Est furent toujours, pour l'une comme pour l'autre, des relations sui generis.

En s'inspirant des positions historiographiques actuelles, fondées sur la complémentarité de ces deux approches, on analysera les relations entre les deux Allemagnes ainsi que les mesures prises par chacune pour concurrencer l'autre ou s'opposer à elle. La question sera donc étudiée dans cette double dimension de confrontation et d'évolution interactive aux plans intérieur et extérieur, la prise en compte de l'autre étant un facteur essentiel dans les décisions majeures prises par chacune des deux Allemagnes.

Les élections au premier Bundestag de l'après-division, le 3 décembre 1990, constitueront le terminus ad quem.

Seuls les textes ayant trait directement à la problématique retenue pourront faire l'objet d'une explication à l'oral.

Indications aux candidats quant à l'orthographe allemande

Les règles de l'orthographe allemande ont connu un certain nombre de changements durant les 10 dernières années, et les utilisateurs allemands et plus largement germanophones manifestent des attitudes différentes à leur égard. Les règles publiées en 2006 constituent désormais la référence en la matière. Elles s'appuient sur le savoir linguistique des utilisateurs, en combinant un nombre restreint de principes et règles de base.

Les règles publiées en 2006 constituent désormais la référence. Les points essentiels sont :

- -ß/-ss : on met ß après une voyelle longue ou diphtongue, -ss après une voyelle brève, quels que soient les environnements (*draußen, gerissen, er misst, das Maß*),
- on peut trouver trois consonnes identiques consécutives (par exemple pour les composés et dérivés *schnelllebig, Kaffeeernte* ; mais : *dennoch, Drittel* qui sont ressentis comme lexicalisés)
- la racine reste déterminante (*Stammprinzip*) ainsi que l'alignement sur les orthographes majoritaires (notamment pour ä/äu : *behände < Hand, belämmert, gräulich, Gräuel < Grauen ; Känguru, rau* comme *Gnu, blau* ; mais : *Eltern*), de même *Platz > platzieren, Nummer > nummerieren* et *Differenz > differenziell*
- l'intégration des mots d'origine étrangère est variable (cf. listes établies)
- le tiret peut permettre une meilleure lisibilité (*das Drop-out / Dropout, 55-Cent-Marke, E-Mail-Adresse, Make-up-frei, Kaffee-Ernte*) ou la mise en valeur d'un élément (*Ich-Gefühl, be-greifen*) ; il est obligatoire pour certaines nominalisations (*das Entweder-oder, das In-den-April-schicken*) et si la composition contient un élément invariable (chiffre ou lettre, abréviation ou acronyme) *3-jährig, 2/3-Mehrheit, E-mail, x-beliebig, UNO-Truppen, UV-bestrahlt, zum x-ten Mal* ; mais : *100%ig, der 68er, ein 32stel, abtlich, ÖVPLer ; 3fache / 3-fache Menge*.
- l'emploi de la virgule traduit la distinction entre coordination et subordination (virgule entre éléments d'une énumération, marquage des subordonnées et appositions par des virgules, les incises pouvant être marquées par des virgules, tirets ou parenthèses). Les points délicats sont
 - o l'emploi ou non de la virgule avant *und, oder* etc. coordonnant des propositions : l'emploi est libre et obéit à des considérations de sens et de lisibilité
 - o l'emploi de la virgule avec une construction infinitive, participiale ou adjectivale: s'il y a un corrélat dans la phrase, on met la virgule (*Doch noch zu gewinnen, damit hatten wir nicht gerechnet. Ich liebe es, lange auszuschlafen. Erinnere mich daran, die Blumen zu gießen.*), également si la construction est employée comme incise (*[Nur so.] verbittert und im Rollstuhl, ist mir mein Onkel in Erinnerung geblieben.*), si la construction infinitive est introduite par *als, anstatt, außer, ohne, statt, um + zu* et si elle dépend d'un substantif (*der Versuch, sich selbständig zu machen*)
- la césure : on jugera d'après la lecture à voix haute et lente pour déterminer les syllabes que l'on pourra effectivement séparer à la fin d'une ligne : *so-zi-al, Na-ti-on, Fa-mi-li-en*. Le principe majeur sera celui de la lisibilité : on ne sépare pas une lettre isolée : *Bastel-ecke* et non pas **Bastele-cke*. On ne dissocie pas ck, mais on sépare st : *Zu-cker, bismar-ckisch, lus-tig*. Pour bl, dr et gn existent des variantes : *no-ble / nob-le Regung, Hy-drant / Hyd-rant, Mag-net / Ma-gnet*.
- la majuscule signale non seulement les débuts de phrase, mais également les substantifs (possibilité d'article ou de préposition + article, d'épithète, d'expansions à droite) et les noms propres :
 - o *Heute Morgen* [partie du jour] *haben die Abgeordneten* [participe substantivé] *der Mecklenburgischen Seenplatte* [nom géographique et complément de nom pour *Abgeordnete*] *am Grünen Tisch* [concept] *Maßnahmen getroffen, damit Jung und Alt* [concerne des personnes] *sich auch abends um fünf auf Deutsch* [nom d'une langue] *unterhalten kann. Die einen* [ellipse de N] / *Einen* [mise en relief] *waren zuversichtlich, für die Anderen / anderen war alles einfach nur zum Weinen. Nach langem Hin und Her einigte man sich aufs Erfreulichste / erfreulichste auf eine Hand voll / Handvoll einfacher Regeln und Ratschläge, die dann anhand* [quasi-préposition] *von Fernseh- und Audiospots und mit Hilfe / mithilfe von Zettelaktionen Verbreitung finden werden.*

○ Un grand nombre d'adjectifs ou d'adverbes dérivés de substantifs qui se combinent avec *sein* / *bleiben* / *werden* prennent une minuscule : *mir ist nicht gut, wohl, mir ist gram, bange ; ich bin pleite ; sie ist spitze / einsame Spitze ; mir ist angst – ich habe (keine) Angst ; das ist mir recht, schnuppe ; du bist schuld vs du hast (große) Schuld (an diesem Unglück) ; wir sind es leid ; er ist ihm (spinne)feind / wohlgesinnt*. Variantes: *du gibst ihm recht / Recht, ich tue ihm unrecht / Unrecht*.

○ Si le pronom de politesse *Sie* prend toujours la majuscule, celle-ci est facultative pour le pronom 2°sg et les possessifs correspondants dans des contextes épistolaires : *Lieber Amadeus, wie geht es dir / Dir ?*

- La question de l'orthographe des verbes composés et dérivés est complexe : c'est la question de la soudure pour les infinitifs et participes

○ On écrira en un mot les verbes composés et dérivés à l'aide de prépositions-préverbes (°*abladen*, °*aufheben*, °*mitbringen* : *durchziehen* : *der Faden will sich nicht °durchziehen lassen / sie zieht den Faden °durch ; die Frage durch°zieht das ganze Buch / die Frage soll das ganze Buch durch°ziehen vs die Frage soll sich das ganze °Buch durch[post-position] °(hin)ziehen*) ; il y a une certaine latitude pour les combinaisons adverbe (temporel, local, directionnel) + verbe et on décidera selon le sens et l'accentuation (°*aufwärtsfahren* / *aufwärts fahren ; fortgehen – (in einem) fort gehen ; zusammensitzen*). On écrira en un mot les combinaisons verbe + *d(a)(r)* + préposition comme *dranbleiben, davonlaufen*, etc, et une série limitée de verbes formés à partir d'une base verbale et d'un ancien adverbe qui n'existe plus guère à l'état libre (comme par exemple *heimholen, abhandenkommen, vorliebnehmen, kundtun*), exception faite des combinaisons avec *sein* : *da, los, auf, vorbei, zurück + sein*.

○ Verbe + adjectif : deux cas se dessinent. Si verbe + adjectif caractérisent ensemble le résultat d'une action, alors il y a constitution d'un sens spécifique, souvent idiomatique comme pour *krankschreiben* : *er ist krankgeschrieben* signifie qu'il y a eu un acte médico-administratif, mais qui ne génère pas la maladie ; *richtigstellen* : *ich möchte das richtigstellen* (dans ce cas, le résultat n'est pas 'x ist richtig', mais bel et bien 'x ist richtiggestellt = korrigiert'). Idem pour *festnageln* dans le sens de 'festlegen' : *er will sich darauf nicht festnageln lassen ; wir müssen eben etwas kürzertreten (= uns einschränken)*. Dans d'autres cas, on peut caractériser le résultat d'une action soit par l'adjectif, soit par le participe adjectif+verbe : *er kocht die Kartoffeln weich* donnera *die Kartoffeln sind weich / weichgekocht*. On séparera l'adjectif du verbe s'il permet ou prend une modification / détermination (*fertigstricken / fertig stricken, sehr weich kochen, mausetot schlagen – totschiagen/ tot schlagen*) ou s'il est complexe (*schrottreif fahren, glaubhaft machen*).

○ Substantif + verbe : majuscule si le substantif garde certaines caractéristiques nominales (*sie fährt Auto/ ein altes Auto*) ; minuscule pour les autres cas (*sie steht kopf / *einen runden Kopf*) , que le verbe soit inséparable (*bauchreden, schlussfolgern*) ou non (*teilnehmen, stattfinden*).

○ Verbe + verbe : on considère généralement qu'il s'agit d'une combinaison dont chaque membre garde son sens et la graphie non soudée est alors préférable (*arbeiten kommen, spazieren fahren, lesen lernen* ; verbe + *bleiben, lassen* : *sitzen bleiben, schlafen lassen*). La graphie peut rendre compte de différences sémantiques : *jemanden sitzenlassen* ('nicht mehr beachten') vs *jemand sitzen lassen* ('jemandem erlauben, (weiterhin) zu sitzen') ; *kennenlernen / kennen lernen*.

- On distingue selon le sens et l'idiomaticité / le degré de conceptualisation *schwerkrank vs (besonders) schwer krank, halbvoll vs (fast) halb voll, nichtöffentlich vs nicht öffentlich, glattgehobelt vs glatt gehobelt*, mais on écrit : *krankgeschrieben, heiliggesprochen* comme les verbes correspondants ; *ein ratsuchender / ein (guten) Rat suchender Bürger*

- Autres cas : *irgend + jemand, irgend + etwas* etc., s'écrivent toujours en un mot.

Les candidats sont invités à faire preuve de cohérence dans les cas qui permettent des variations (on écrira toujours *mithilfe* ou toujours *mit Hilfe*).

On consultera avec profit, outre les grammaires et les dictionnaires les plus récents, c'est-à-dire ceux qui intègrent les règles publiées en 2006, des brochures et des sites électroniques qui présentent des listes, des règles et des exercices, notamment :

DUDEN : Duden – *Deutsche Rechtschreibung* – kurz gefasst. „*Die Grundregeln der deutschen Rechtschreibung mit zahlreichen Beispielen*“,
<http://www.ids-mannheim.de/reform/> et <http://rechtschreibrat.ids-mannheim.de/aktuell/> (pour le
überarbeitetes Regelwerk et le Wörterverzeichnis)
WAHRIG : *Grundregeln der deutschen Rechtschreibung. Die deutsche Orthografie auf einen Blick*, 96
Seiten, Format: 12,6 x 18 cm