

Concours du second degré Rapport de jury

Session 2011

AGREGATION INTERNE ET CAER-PA INTERNE

Section : ALLEMAND

Rapport de jury présenté par

**M. Francis GOULIER
Inspecteur général de l'éducation nationale
Président de jury**

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

SOMMAIRE

Avant-propos	page 2
Composition du jury	page 3
Rappel des épreuves	page 4
Rappel du programme de la session 2011	page 5
Rapports sur les épreuves d'admissibilité :	
Composition en langue étrangère	page 7
Traduction	
Thème :	page 11
Version :	page 16
Commentaires des segments soulignés	page 20
Rapports sur les épreuves d'admission :	
Exposé de la préparation d'un cours	page 22
Exemples de dossiers proposés	page 32
Explication de texte	page 48
Commentaire grammatical	page 51
Exemples de textes à commenter et de textes à traduire en allemand	page 53
Programme de la session 2012	page 59
Indications aux candidats quant à l'orthographe allemande	page 61

AVANT-PROPOS

Les constats effectués par le jury de la session 2011 sont plutôt contrastés.

Le nombre des inscrits aux deux concours (Agrégation interne et CAERPA) a connu une augmentation importante (377 contre 261 en 2010 pour le premier, 40 contre 22 pour le second), ce qui signale un engagement personnel manifeste des enseignants d'allemand en faveur d'une formation continue. Ce signe très positif est certes à nuancer par le trop grand pourcentage de ces inscrits qui ont renoncé à se présenter aux épreuves d'admissibilité. Néanmoins, le nombre des présents à ces épreuves pour l'Agrégation interne est en légère augmentation. Autre cause de satisfaction : la qualité d'un très grand nombre de prestations entendues aux épreuves orales confirme l'équilibre atteint par ces candidats dans la formation académique et dans la maîtrise de la didactique de la discipline. 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	377	40
Nombre de présents aux deux épreuves	195	14
Barre d'admissibilité	10 / 20	11,25 / 20
Candidats admissibles	67	4
Barre d'admission	10,96 / 20	12,71 / 20
Candidats admis	30	2

D'autres aspects de cette session sont moins satisfaisants. Le jury s'est inquiété du fléchissement net dans la qualité générale des compositions en langue allemande, qui s'est traduite notamment par une baisse de la moyenne obtenue par les candidats présents aux épreuves écrites (7,08 contre 8,84 sur 20 pour l'Agrégation interne et 6,35 contre 9,11 sur 20 pour le CAERPA). Cette baisse semble essentiellement due à un manque de préparation dans l'étude de l'œuvre concernée. Nous ne pouvons que rappeler une nouvelle fois aux candidats que tous les points inscrits au programme sont effectivement susceptibles de donner lieu à un sujet pour cette épreuve. Il est très imprudent de négliger l'un d'entre eux en supposant qu'il n'aurait qu'une faible probabilité d'être retenu pour l'écrit.

Le second sujet de préoccupation du jury est récurrent. Il apparaît que, pour nombre de candidats, l'épreuve professionnelle ne constitue pas un point fort dans leurs prestations. Ceci est paradoxal dans la mesure où l'épreuve est destinée à valoriser leur expérience professionnelle. Pour permettre aux futurs candidats de tirer profit de leur expérience et de la réflexion qu'ils ont pu développer sur la base de l'enseignement qu'ils dispensent, les dossiers qui seront donnés à exploiter seront légèrement modifiés. Il s'agit par là d'approcher le plus possible la situation de préparation d'un cours. Les candidats et les formateurs pourront prendre connaissance du détail des modifications envisagées dans la contribution de ce rapport dédiée à cette épreuve d'admission.

Une mise en garde s'impose pour permettre une lecture pertinente des indications portées dans ce rapport sur les notes sur 20 obtenues aux différentes épreuves. Comme cela a déjà été précisé, ces notes sont attribuées à l'issue d'une procédure d'évaluation critériée dont la fonction première est de classer les prestations les unes par rapport aux autres et non pas de porter un jugement sur leur valeur absolue, ce qui relativise fortement la signification de ces notes. Les candidats pourront, à ce sujet, se reporter aux explications données à ce propos dans le rapport sur la session précédente.

Enfin, pour conclure cet avant-propos, le jury tient à exprimer ses félicitations aux candidats admis à ces concours dont les exigences sont importantes.

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
BALNAT Vincent	Maître de conférences
BORD Olivier	Professeur agrégé
BOUVIER Claude	Professeur agrégé
COUSTILLAC Metchild	Maître de conférences
CUISSOT-LECOEUCHE Bettina	IA-IPR
ERIN Jonas	IA-IPR
FAUX Bruno	Professeur agrégé
GAUTHIER Françoise	Professeur agrégé
GAUTHIER Stéphane	Professeur agrégé
GERRER Jean-Luc	Maître de conférences
GUIGOU Carmen	Professeur agrégé
ISAAC Nadja	IA-IPR
LEFEBVRE Didier	Professeur agrégé
LEMAYEUR Carina	Professeur agrégé
MATHIEU Jean-Philippe	Professeur de Chaire supérieure
PELLISSIER Béatrice	Maître de conférences
RINCK Pascal	Professeur agrégé
ROUSSEL Isabelle	Professeur agrégé
TURQUIN Vincent	Professeur agrégé
UNGER Céline	Professeur agrégé
VOLMER Dominique	Professeur agrégé
Représentants de l'enseignement privé sous contrat :	
DESCHAMPS Guillaume	Professeur agrégé
KOCH Hajo	Professeur agrégé

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 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.

COMPOSITION EN LANGUE ETRANGERE

Moyenne des candidats à l'Agrégation interne	7,08 / 20
Moyenne des candidats au CAERPA	6,35 / 20

Répartition des notes obtenues par l'ensemble des candidats

entre 15 et 20	10 candidats
entre 11 et 14,75	31 candidats
entre 8 et 10,75	49 candidats
entre 5 et 7,75	49 candidats
entre 0,25 et 4,75	74 candidats

Sujet :

Nehmen Sie zu folgender Aussage von Gerhard Scholz Stellung: „Der [...] Ausgangspunkt der Faust-Wette ist die Annahme menschlicher Freiheit und damit der Selbstverantwortung des Menschengeschlechts.“

Rapport présenté par Monsieur Jean-Luc GERRER

Contrairement aux années précédentes, l'impression générale du jury est plutôt négative malgré la présence de quelques très bonnes copies.

Il semblerait que beaucoup de candidats aient fait l'impasse sur *Faust*, pensant que la question ne pouvait tomber ou considérant que les connaissances qu'ils possédaient sur l'œuvre par leurs études antérieures pouvaient suffire.

De ce fait, le contenu de nombreuses copies manquait de précision que ce soit – dans des cas heureusement rares – sur le déroulement de la pièce (erreurs dans l'agencement des scènes, Faust transformé en Doktor Faustus, jusqu'au suicide de Marguerite) ou – plus fréquemment – dans l'argumentation. Il est vrai que la pièce, la littérature secondaire foisonnante et la formulation du sujet pouvaient **prêter** être source **de** confusions. Cependant, un peu plus de rigueur, voire simplement de bons sens, aurait pu éviter de nombreux écueils et ce rapport n'a d'autre ambition que de donner quelques conseils dont on espère qu'ils pourront être utiles aux candidats futurs.

Faust est certainement la pièce la plus connue de la littérature allemande mais aussi, vu sa gestation, une des plus complexes et permettant des interprétations multiples. Le jury n'attend nullement des candidats qu'ils fournissent la clef ultime de l'œuvre et accepte toute démonstration à partir du moment où elle repose sur un raisonnement cohérent.

Connaissance du contexte

D'où la première nécessité de bien posséder l'œuvre et le contexte dans lequel elle a été écrite. On pouvait difficilement traiter le sujet sans se référer à l'*Aufklärung* et au *Sturm und Drang*, ce qui permettait de poser comme prémices l'affranchissement des contraintes de la religion et donc une certaine liberté. De ce fait, la renonciation à une certaine raison (même si elle est soulignée par Méphistophélès : « Verachte nur Vernunft und Wissenschaft,/Des Menschen allerhöchste Kraft. » V. 1851/2) ne peut être interprétée sur fond de *Sturm und Drang* comme une rechute dans un sombre Moyen Âge.

Quelques notions religieuses pouvaient aussi avoir leur importance. Une formulation irritante car très fréquente est l'utilisation de l'article défini devant le mot « Gott » : « Er will wie **der** Gott sein/vom Gott gewollt, etc. » ; rappelons que la religion chrétienne est monothéiste et qu'il n'y a que « Dieu », qui n'est pas une divinité parmi d'autres. Il fallait aussi être prudent avec la formulation que l'on trouve deux fois dans la bouche de Faust « Ich, Ebenbild der Gottheit » et ne pas dire à ce propos « il veut devenir comme Dieu », extérieurement, il l'est puisque Dieu crée l'homme à son image (Genèse, 1, 26). Si l'on voulait enfin établir la

comparaison entre Faust et Job, il fallait connaître la fin de l'histoire de Job et éviter de conclure ainsi : « Im Gegensatz zu Faust verzichtet Hiob nicht auf Gott, aber wie wurde er belohnt? »

Connaissance de l'œuvre

Pour ce qui est de la connaissance de l'œuvre, la précision était là aussi recommandée. Inutile de partir dans des digressions, parfois restitutions de cours, qui ne pouvaient que nuire à la clarté du raisonnement.

Certaines affirmations, qui ne sont pas fausses en soi, n'avaient que peu de rapport avec le sujet ou devenaient contestables par manque d'explications :

- Une opposition entre deux âmes de Faust qui seraient la raison et les instincts est fautive. Lorsque Faust évoque lors de la promenade devant les portes de la ville les deux âmes qui habitent sa poitrine (C'est le passage bien connu : « Zwey Seelen wohnen, ach ! in meiner Brust... » V. 1112-1117), l'une aspirant à s'élever, l'autre attachée à la terre, il y a une certaine ambiguïté. La première peut être l'élan vers Dieu, vers l'idéal, la perfection, opposée à l'autre, la terre comme monde des plaisirs grossiers, plaisirs matériels et éventuellement vices, même s'il faut être prudent en portant un jugement moral. Mais la seconde âme représente aussi, de façon plus positive, des plaisirs concrets, terrestres (« ...zu neuem, buntem Leben », V. 1121 annonçant le choix du monde terrestre comme unique source possible de connaissance lors du pari avec Méphisto) opposés au « séjour des nobles aïeux » (« Gefilde hoher Ahnen » V. 1117), lieu originel de l'homme mais domaine de purs esprits. De même, il est risqué de prétendre sans le justifier qu'il y va de l'âme de Faust : le mot n'est prononcé ni dans le pari entre Dieu et Méphisto ni dans celui entre Faust et Méphisto.

- Dire que Faust est dépendant de Méphisto est faux si l'on considère par exemple que Méphisto ne peut gagner le pari vu la condition fixée par Faust, justifiable si l'on considère la tentation de la facilité qu'offre la magie de Méphisto. Affirmer que Faust et Méphisto ne sont que les deux facettes d'une même personne est contestable dans le contexte du sujet et sans explications.

- Ces imprécisions ont trop souvent conduit à un relativisme qui ne menait nulle part en affirmant au choix :

- que Faust étant l'esclave de ses instincts, il n'était pas libre,

- que l'existence du premier pari que Dieu ne pouvait pas perdre puisque omniscient et omnipotent annihilait la liberté de Faust, tout étant fixé par Dieu à l'avance,

- que tout n'était qu'un jeu puisque le *Vorspiel auf dem Theater* montre qu'il ne s'agit que d'une pièce de théâtre et non de la vie réelle,

- que la *Zueignung* montre que l'auteur, Goethe, contrôle ses personnages et en fait donc ce qu'il lui plaît.

Lorsque l'une de ces affirmations sert de conclusion, elle restreint considérablement la valeur de l'analyse qui l'a précédée, ce qui nous mène à la structure et au contenu de la dissertation.

- Parfois aussi, on a trouvé des explications sociologisantes soulignant l'écart social entre Faust et Marguerite, que Faust soit une personne de qualité ou qu'il soit un professeur devant lequel la jeune et innocente Marguerite serait confite de respect. Si Faust apparaît dans la première rencontre dans la rue vêtu comme un noble et si Marguerite est totalement dépassée intellectuellement, par exemple dans la discussion théologique, l'aspect social disparaît très vite derrière l'évolution du sentiment amoureux, ce qui différencie d'ailleurs Faust des drames sociaux de l'époque.

Structure de la dissertation

Il faut absolument éviter un début comme celui-ci : « Wir werden zeigen, dass Scholz Recht hat... » qui annonce un raisonnement peu nuancé et anticipe la conclusion. L'introduction doit présenter et analyser le sujet, annoncer un plan compréhensible qui sera respecté. Il arrive trop souvent que le développement ne corresponde pas à ce qui a été annoncé.

Les différentes parties doivent s'articuler de façon logique pour dégager progressivement le point de vue défendu par le candidat. Il est indispensable de commencer par le plus évident et le moins intéressant afin de maintenir une courbe ascendante.

Un plan qui se limiterait à deux parties :

- *Faust est libre et responsable comme l'affirme Scholz, et*

- *Le pacte entre le Seigneur et Méphisto contredit le pari suivant entre Faust et Méphisto, est insuffisant et pas convaincant.*

La conclusion doit reprendre le cheminement du développement et apporter une réponse à la question posée. C'est l'endroit où une ouverture sur le *Faust II* s'impose qui permet éventuellement d'élargir la problématique et de confirmer ou annoncer la réponse finale à la question posée dans le sujet.

Analyse du sujet

L'analyse du sujet est importante car elle permet de montrer que la problématique a bien été saisie et de définir les critères que l'on utilisera dans le développement.

Elle est ici d'autant plus nécessaire que certains termes pouvaient sembler un peu ambigus, comme « Annahme », « acceptation » autant que « postulat, condition de départ ». A priori, l'adjonction de « Selbstverantwortung » qui suivait permettait de se décider pour la seconde solution. Le raisonnement pouvait conduire à traiter de « Verantwortung » avant d'aborder « Selbstverantwortung », mais il faut être précis dans les définitions. « Verantwortung » peut certes amener à parler de « culpabilité » mais impliquait aussi « assumer sa responsabilité ». Passant à « Selbstverantwortung des Menschengeschlechts », on ira plus loin en disant que si l'homme est libre de ses actes, l'humanité est responsable de son destin.

Il ne saurait être question ici de proposer un plan « modèle », le jury acceptant sans a priori tout plan cohérent évitant les contresens. Aussi se bornera-t-on à dégager certaines idées qui pouvaient nourrir la réflexion.

Le premier point fondamental est la transformation du pacte *en pari*, qui détermine tout ce qui suit. Cette transformation de la tradition met les deux parties sur le même plan, l'issue est incertaine. Dans cette perspective, il était absolument nécessaire d'évoquer la condition posée par Faust. L'enjeu reste flou, théoriquement il en va de l'âme de Faust mais ceci n'est jamais précisé, Faust doutant de la capacité de Méphisto à satisfaire ses aspirations („Was willst du armer Teufel geben? “ V. 1675) et si cela devait arriver tout lui serait égal dans la mesure où il aurait atteint son but.

Faust décide librement de son existence, il est majeur au sens de l'*Aufklärung* et aspire à la réalisation de soi dans celui du *Sturm und Drang*, ce qui explique le peu d'importance de la religion (échec de l'étude de la théologie, impossibilité d'atteindre la sphère divine et donc volonté de recentrer sa vie sur le monde terrestre).

Que ce pari ait lieu après celui entre Méphisto et Dieu („So werd' ich ihn bald in die Klarheit führen“, *Prolog im Himmel*, V. 309) ne change rien dans la mesure où Faust en ignore tout, sa décision l'engage pleinement à ses yeux.

La liberté de Faust est bien sûr antérieure au pari, il faut qu'il soit libre pour le conclure. Cette liberté fait sa grandeur dans la perspective du « Genie » du *Sturm und Drang*. Faust est libre envers la religion, la société, libre aussi de tout lien personnel, il est seul et assez fort pour le supporter.

De ce fait, il n'hésite pas à mettre en jeu sa propre vie (apparition de l'Esprit de la terre, suicide comme expérience), accepte la responsabilité de ses actes, est prêt à assumer les conséquences pour ce qui le concerne personnellement („Fürchte mich weder vor Hölle noch Teufel“, V. 369 „ Du musst! Und kostet' es mein Leben“, V. 481).

Il est également parfaitement lucide et honnête envers lui-même (par exemple lors de sa conversation avec Wagner sur son rôle durant la peste).

Dans cette optique, Faust peut incarner ici la grandeur de l'homme en général, sa liberté et l'acceptation de ses responsabilités.

Le danger de cette liberté absolue est le nihilisme, Faust est au-dessus de tout et ne trouve nulle part de satisfaction. La tentation du suicide est, vue autrement, l'expression du désespoir, l'ouverture sur le néant.

On peut ensuite se demander si liberté et responsabilité caractérisent aussi ses rapports avec les autres, tant dans son optique que dans le respect des autres. Le meilleur exemple en est bien sûr Marguerite avec les hésitations de Faust („Ich kehre nimmermehr“, après l'intrusion dans la chambre de Marguerite, *Abend V.* 2730, sa disparition après l'aveu de leur amour contrastant avec la fin de *Wald und Höhle* : „Was muss geschehen, mag's gleich geschehen“ V. 3363). Il en va de même lors de sa tentative de la soustraire au sort qui l'attend ; estime de soi et responsabilité pour la jeune fille séduite dictent sa conduite, le rendent aussi dépendant d'elle lorsqu'elle l'exhorte à demeurer avec elle („O lass uns knien, die Heil'gen anzurufen!“, *Kerker*, V. 4453).

Cette tension entre égoïsme, réalisation de ses aspirations en toute liberté et responsabilité morale s'applique aussi à ses relations avec les autres personnages (mère de Marguerite, Valentin).

Si Faust est libre de se séparer de Méphisto, l'alliance avec ce dernier pervertit chez lui liberté et responsabilité (il succombe à ses instincts dans sa relation à Marguerite, la facilité que lui procure la magie de Méphisto obère sa responsabilité personnelle).

Liberté et responsabilité pour soi-même caractérisent bien Faust dans le contexte de la fin du XVIII^{ème} siècle (l'action se déroule à une époque bien antérieure mais que le personnage de Faust apparaît à la fois comme un personnage de la Renaissance et comme un personnage du XVIII^{ème}) dans ses actes envers lui-même et sont à la base du pari mais ils conduisent à des tensions dans ses rapports avec autrui. Pour conserver cette liberté et rester fidèle à lui-même, il doit provoquer la perte de Marguerite. Liberté personnelle et fidélité envers soi-même entrent donc en conflit avec la liberté des autres et la responsabilité envers eux, d'un autre côté, elles le poussent plus loin jusqu'à ce qu'il parvienne finalement, à la fin de la deuxième partie, à se soustraire à l'influence néfaste de Méphisto et à concilier responsabilité pour soi-même et envers ses semblables.

Remarques sur la forme

Enfin, pour ce qui est de la forme, deux écueils étaient à éviter : un style allemand extrêmement relâché caractérisant certaines copies de germanophones et une multiplication de fautes de grammaire ou de confusion de termes chez les francophones. Les fautes les plus graves sont les constructions avec génitif antéposé (« Alles steht im Gottes Plan,..., ein Element der Goethes Tragödie »), les erreurs de cas dans des comparaisons (« Er wird als solchen behandelt »), l'accusatif après « sein ou werden » (« Es wird einen Pakt geschlossen »), des confusions entre verbes de sens ou d'orthographe voisins (gelangen/gelingen, ertrinken/ertränken), des problèmes de conjugaison de verbes forts (hat gepreist, hat sich verbindet), des erreurs de prépositions associées à des verbes (an etwas beruhen, zur Probe stellen). Une bonne relecture devrait éviter des phrases telle que : « Die Menschen sind tödlich » ainsi que des affirmations maladroitement comme : « Menschen sind komplexe Wesen ; Faust ist ein Gelehrter, also kein Idiot ; Faust hat etwas getrunken, damit die Frauen ihm nicht widerstehen ; er erlebt eine Verwandlung, die ihm gefällt: er wird jünger ; Mephisto erscheint zuerst in der Form eines armlosen Pudels ; um ihre Fehler wieder gut zu machen, tötet sie ihr Kind und begeht Selbstmord. Diese Tat wirkt befreiend. »).

Rappelons enfin que le « je » est proscrit.

Il est absolument nécessaire de conserver un peu de temps à la fin de la rédaction pour corriger les erreurs de langue et le style car il ne fait aucun doute que de nombreux candidats seraient en mesure de supprimer une bonne partie de leurs fautes en évitant de perdre des points précieux.

Néanmoins, le jury souligne avec plaisir qu'il a également pu corriger des copies (à l'évidence pas seulement de germanophones) agréables à lire et rédigées dans une langue correcte et riche.

EPREUVE DE TRADUCTION

Moyenne des candidats à l'Agrégation interne	10,25 / 20
Moyenne des candidats au CAERPA	10,13 / 20

Répartition des notes obtenues par l'ensemble des candidats

entre 15 et 19	17 candidats
entre 11 et 14,75	77 candidats
entre 8 et 10,75	68 candidats
entre 5 et 7,75	41 candidats
entre 3,75 et 4,75	10 candidats

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 Madame Bettina CUISSOT-LECOEUCHE et Monsieur Didier LEFEBVRE

Texte à traduire

En pénétrant la première fois chez les Wilson, je sentis qu'il y avait, pour reprendre l'expression de Léontyne, du démon dans l'air. C'était en juin. La vie de famille se résumait à de longs repas circonspects où tous mastiquaient et avalaient d'un air soucieux, le regard à gauche de l'assiette. Plus tard, dans la pénombre du soir, Léontyne menait une conversation à bâtons rompus. Une phrase sur deux s'énonçait pour noircir le mari. L'autre était pour se noircir elle-même, surtout en présence d'invités, afin que ces derniers la contredisent et mettent en valeur l'acuité de son esprit. Elle aurait pu étrangler Grigor d'une louange. [...] Lui l'écoutait, flemmard, un peu veule. C'est tout juste s'il grognait, ce à quoi elle lui répondait par une nouvelle insipidité, mais avec tant de grâce qu'aux oreilles des creux la chose passait pour de la profondeur. Ces séances tendues avaient lieu au jardin. A deux pas de ce bassin, jugé malfaisant pour la sécurité des oiseaux :

- Les plus chétifs s'y noient, tandis que les autres, qui pourraient s'envoler à temps, se laissent capturer par des chats.

C'était la seule phrase que la mère ait jamais dite en vue d'expliquer son aversion pour le bassin. Quant à elle, Vanessa s'abstenait de tout commentaire. Cependant je lui avais fait observer qu'elle approuvait par un mouvement inconscient de la tête n'importe quelle sottise de Léontyne. Elle ne parut pas attacher d'importance à cette remarque, mais je vis, plus tard au cours du même été, qu'elle s'était corrigée de ce défaut. Léontyne dut aussi s'en apercevoir. Les politesses impeccables de juin se changèrent en marques de froideur et de suspicion vers le mois d'août, en sorte que dès l'automne, je me sentis traité avec autant d'égards qu'elle en avait pour les chats.

Normand Chaurette, *Scènes d'enfants*, 2005

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 cette année à l'épreuve de thème était un extrait de *Scènes d'enfants*, roman du Québécois Normand Chaurette, pour la première fois publié en 1988 à Montréal. L'auteur, par ailleurs dramaturge, nouvelliste et traducteur, ayant longtemps enseigné le français dans un centre d'accueil pour réfugiés, se plaît à travailler dans des dispositifs complexes le rapport entre réalité et fiction et à aborder les thèmes de la transgression et de la folie. Dans cette perspective, *Scènes d'enfants* se présente comme un roman policier où le personnage principal, instance narrative du texte, est un auteur de théâtre dont la compagne est décédée depuis peu et qui s'efforce de percer à jour le sombre secret de sa belle-famille en s'assurant le concours de deux comédiennes. L'extrait choisi relate le souvenir des premières rencontres du narrateur avec ses beaux-parents et décrit l'ambiance familiale lourde de secrets et de suspicion dans une maison où la belle-mère, Léontyne, règne en maître absolu.

S'il n'était évidemment pas nécessaire de connaître ce contexte pour traduire le texte, une lecture attentive révélait à quel point étaient présents les motifs de l'introspection (« mouvement inconscient ») et de « l'inquiétante étrangeté » (« du démon dans l'air », « malfaisant ») perceptibles au fil de l'évocation des ambiances (« longs repas circonspects », « séances tendues », « froideur » et « suspicion »), l'ensemble étant porté par une grande précision dans l'écriture, soucieuse de fixer des cadres spatio-temporels assez nets (« chez les Wilson », « à deux pas de ce bassin », « au jardin », « en juin », « plus tard au cours du même été », « dans la pénombre du soir », « vers le mois d'août », « dès l'automne »), mais néanmoins très inventive, encline par exemple à recourir à des expressions imagées déconcertantes (« étrangler d'une louange ») pouvant parfois presque passer pour des locutions figées (« le regard à gauche de l'assiette ») !

Cette nécessaire prise en compte d'un contexte et d'une écriture permettent véritablement de *comprendre* le texte – préalable à tout exercice de traduction – et d'en repérer les difficultés lexicales et syntaxiques : on peut ainsi se préparer à passer plus de temps pour résoudre certains problèmes et préparer dans les meilleures conditions l'exercice de traductologie hélas trop souvent négligé. Comme le soulignent chaque année les rapports, on ne saurait se contenter d'une lecture superficielle du texte, se lancer « tête baissée » dans l'exercice de traduction et commencer à réfléchir, en fin de course et bien souvent à bout de souffle, sur les problèmes que pose la traduction des segments soulignés, entre autres.

1/ Aspects lexicaux

- « chez les Wilson » : le -s à la fin du nom de famille était évidemment indispensable en allemand ! La proposition « *bei der Familie Wilson* » n'était pas acceptable dans la mesure où elle n'est pas l'équivalent de l'expression française, ne rendant pas la connotation plus ou moins péjorative et le niveau de langue du texte source.

- « du démon [dans l'air] » : (« *etwas Dämonisches* »). La variante « *etwas Teuflisches* » était jugée passable, même si l'ignorance du terme « Dämon » est difficilement excusable de la part d'un(e) germaniste. En revanche toute explicitation du type « *eine dämonische Atmosphäre* » ne convenait pas dans un exercice de traduction dont nous rappellerons après Cervantès la règle-clé : « ne rien mettre, ne rien omettre ». Il nous semble important d'insister sur ce point essentiel qui semble ignoré de beaucoup de candidats : on ne modifie un terme ou une structure donnés que là où la structure littérale s'avère impropre ou incorrecte.

- « [de longs] repas circonspects » : l'hypallage n'est jamais simple à rendre ! Des traductions littérales étaient pour le moins maladroites (« *bedächtige* », « *umsichtige* », « *vorsichtige* », « *wachsamer Mahlzeiten* »). Des propositions du type « *steife ou befangene Mahlzeiten* » avaient le mérite de témoigner d'une réflexion sur le sens de l'expression dans son contexte. La meilleure solution consiste à déplacer l'adjectif épithète « circonspect » qui sert évidemment à décrire l'attitude des convives et non les repas pris ensemble, pour en faire l'adjectif-adverbe du groupe relatif suivant : « *lange Mahlzeiten, bei denen alle wachsam und mit besorgter Miene vor sich hin kauten und schluckten* ».

- Le sens de l'expression « à bâtons rompus » semblait inconnu d'un nombre important de candidats. On pouvait pourtant espérer qu'elle fasse partie du bagage lexical d'un(e) candidat(e) au concours de l'agrégation interne : « *eine zwanglose Unterhaltung / ein zwangloses Gespräch führen* ».

- « Une phrase sur deux » : Cette expression très courante a donné lieu à un nombre important de barbarismes, ce qui a étonné le jury ! Rappelons que « *jed-* » ne s'utilise qu'au singulier et en aucun cas au pluriel (traduction attendue : « *jeder zweite Satz* »).

- « noircir [le mari] » : les propositions s'efforçant de préserver la racine « *schwarz* » ne pouvaient convenir dans le sens figuré qui était celui de notre texte. Les propositions allaient de « **anschwärzen* », « **schwärzen* », « **schwarzmalen* », jusqu'à « **schwarz-machen* ». Etaient acceptables : « *verunglimpfen* », « *schlecht machen* », « *am Zeug flicken* ».
- « flemmard, un peu veule » : si le premier terme n'a généralement pas posé de problème (« *faul* », « *träge* »), les adjectifs « *willensschwach* », « *kraftlos* », contrairement à « *feige* » ou « *schlaff* » étaient satisfaisants du point de vue du sens mais respectaient moins le rythme de la séquence, ce qui était un élément important dans un texte aussi « musical » que celui de Normand Chaurette (*Scènes d'enfants*, d'après l'œuvre de Schumann). Notons par ailleurs que de nombreux candidats ignoraient le sens du mot « veule », qui fait certes partie du lexique riche et parfois désuet de Normand Chaurette.
- « grogner » : Les copies offrent plusieurs propositions tout à fait recevables : « *grunzen* », « *brummen* », « *knurren* ».
- « une [nouvelle] insipidité » : une traduction littérale par « *Geschmacklosigkeit* » ou même « *geschmacklose Bemerkung* » constituait un glissement de sens en allemand, vers le « mauvais goût », alors que le français conserve le sens littéral de fade, c'est-à-dire « sans aucune saveur », donc « ennuyeux » au sens figuré. L'auteur a évidemment joué sur le double sens du mot, compte tenu de la situation dans laquelle sont placés les personnages : celle d'un « long repas circonspect ». Le jury s'est réjoui des quelques traductions réussies qu'offraient des propositions telles que : « *Plattitüde* », « *Banalität* », « *Plattheit* », « *Belanglosigkeit* »...
- « avec tant de charme » : « *mit solcher Anmut* », « *mit solchem Charme* », « *so anmutig* », « *so charmant* », mais les substantifs « *Reiz* » ou « *Grazie* » ne convenaient pas ici pour caractériser les paroles de Léontyne (et non son apparence ou son allure).
- « [... aux oreilles] des creux la chose passait pour de la profondeur » : la variante permettant de conserver l'image du « creux » était : « *die Hohlköpfe* », mais pour ne pas s'enfermer dans la logique figée du « passage obligé », de « la seule et unique solution », qui, compte tenu des conditions du concours, relève d'une exigence de perfection utopique, le jury a accepté les nombreuses explicitations présentes dans les copies du type « *die Oberflächlichen* », « *die Einfältigen* », avec un bémol pour « *die Dummköpfe* », pour des raisons stylistiques. Quelques candidats ont fait preuve d'une cohérence d'image remarquable en associant aux « *Hohlköpfe* » le verbe « *klingen* » : en effet, dans un corps « creux » les paroles insipides peuvent parfaitement « résonner » : « *...dass die Sache (die Bemerkung) in den Ohren der Hohlköpfe tiefgründig klang* ».
- De nombreuses variantes pertinentes ont été proposées pour le « bassin jugé malfaisant » : « *[das] (Wasser)Becken / [der] Teich, welches / welcher als schädlich / unheilbringend [...] betrachtet / erachtet wurde*. Les variantes « *als tückisch / bedrohlich / gefährlich beurteilt* » sont passables, cependant le jury s'interroge sur le sens de la proposition (refusée) « *ein bösesartiges Becken* » : un bassin « méchant » ?
- « [...] à deux pas de ce bassin » : Si le jury a accepté la traduction littérale « *zwei Schritte [...]* », il a particulièrement apprécié les candidats qui ont su trouver une solution plus authentique en allemand : « *ganz in der Nähe / in unmittelbarer Nähe* ».
- « L'aversion [pour le bassin] » : « *die Abneigung / die Aversion [gegen das (Wasser)Becken / den Teich]* », et non : « *der Hass / Ekel / die Verachtung* », expressions dont le sens s'éloigne de ce que le mot français exprime : attention à la sur-traduction.
- « ...elle s'était corrigée de ce défaut » : en aucun cas ce « défaut » n'est à considérer comme une « faute » (« *Fehler* ») et encore moins comme un « manque » (« *Mangel* », mais comme une « mauvaise habitude ». On pouvait penser à « *Unart* », et, passable mais un peu lourd « *schlechte Angewohnheit* ».
- « Marques de froideur et de suspicion » : la « suspicion » envisagée ici est diffuse, générale, elle ne porte pas sur un fait précis et ne peut donc être rendue par « *Verdacht* ». Le terme le plus pertinent est « *Argwohn* », à la rigueur « *Misstrauen* », passable.
- La transposition des indications temporelles dans la dernière phrase a posé problème aux candidats, en raison du système prépositionnel plus complexe en allemand : Il était difficile, voire impossible de garder systématiquement la même simplicité qu'en français dans les expressions « vers le mois d'août » et « dès l'automne ». Ainsi, on pouvait tolérer « *gegen August* », mais il était largement préférable de recourir à la structure « *zum August hin* » qui s'inscrit davantage dans la durée, comme le suggère le texte. En revanche,

dans la traduction du groupe prépositionnel « dès l'automne », la circumposition « *vom Herbst an* » s'imposait, alors que « *ab Herbst* », familier, était refusé compte tenu du registre soutenu du texte. Quant à l'expression « les politesses de juin », il n'était pas possible de la simplifier en inventant un mot composé : « **die Junihöflichkeiten* »

2/ Autour du verbe

- La tournure réfléchie en français « une phrase sur deux s'énonçait pour... » a été le plus souvent rendue par un passif en allemand. Notons qu'il était tout à fait possible de recourir à d'autres formes comme « *...war dazu bestimmt...* » ou encore : « *...zielte darauf ab...* »

- « [...] afin que ces derniers la contredisent » : le jury a été pour le moins étonné de constater le nombre d'erreurs auxquelles a donné lieu ce verbe ! Il semble indispensable de rappeler qu'il s'agit d'un verbe fort (« *widersprechen* [i/a/o], à particule inséparable, régissant le datif...

- Le sens et l'aspect des verbes à préverbe, un chapitre difficile de la grammaire allemande, a souvent posé problème aux candidats. Ainsi, le verbe « s'envoler » (« les autres, qui pourraient s'envoler à temps »), concernant des oiseaux, pouvait se traduire par « *weg/fliegen* » ou « *davon/fliegen* », mais en aucun cas par « *ab/fliegen* », réservé à un type d'oiseaux bien particulier : à moteur ! Notons encore, sur cette séquence, que plusieurs candidats ont lu – et traduit ! – qui « *pouvaient* s'envoler à temps », ce qui faisait évidemment contresens. Dans la même perspective, on a pu trouver plusieurs propositions pertinentes pour « se laisser capturer par les chats » : « *sich von den Katzen schnappen / fangen / erwischen lassen / von den Katzen erwischt werden* », verbes parfaitement adaptés à la situation précise qu'il convient de ne jamais perdre de vue pour le choix du verbe en allemand, car « *gefangen nehmen* », autre traduction de « capturer » ne peut convenir en aucun cas aux animaux qui ne font (contrairement aux hommes) jamais de prisonniers ! Dans la mesure où l'allemand dispose d'une plus grande gamme de verbes que le français, avec donc une utilisation plus précise et plus restreinte, il est indispensable de prendre en compte avec la plus grande attention l'environnement dans lequel s'inscrit le verbe.

- « Vanessa s'abstenait de tout commentaire » : « *Vanessa enthielt sich jeden/jedes jedweden/jedwedes Kommentars* », faute de mieux (et donc considéré comme passable) : « *auf jeden Kommentar verzichten* ». Des erreurs sur la valence et le régime des verbes se sont rencontrées au fil des copies à des degrés divers. Au-delà du groupe verbal, il est indispensable de revoir systématiquement les listes de réction et de valence de toutes les classes de mots.

- La modalisation constitue aussi un point de grammaire essentiel que les candidats sont censés maîtriser. La séquence : « Léontyne dut aussi s'en apercevoir » en proposait un exemple canonique. Elle était à rendre par « *Léontyne musste das auch bemerkt haben* » en aucun cas le verbe « *sollen* » ne peut convenir ici. On pouvait, à l'instar de nombreux candidats, éventuellement opter pour l'équivalent adverbial : « *Léontyne hatte das wohl / bestimmt auch bemerkt.* »

- « Les politesses [...] se changèrent en marques de froideur » : il n'est pas ici question de « métamorphose », changement radical d'état, mais de l'évolution d'un comportement : « *werden zu* », et non pas « *sich verwandeln in + accusatif* ».

3/ La syntaxe

On attend, bien entendu, à ce niveau que les candidats soient à même de placer correctement l'élément conjugué du verbe dans les énoncés autonomes et dépendants mais aussi qu'ils soient à même de proposer des équivalents syntaxiques cohérents de structures françaises ne pouvant être rendues de manière similaire en allemand. Nous rappelons que toute erreur de syntaxe est lourdement sanctionnée. On trouvera ci-dessous quelques illustrations de ce propos.

- « En pénétrant la première fois chez les Wilson » : « *Als ich zum ersten Mal/ das erste Mal bei den Wilsons eintrat, fühlte (spürte) ich...* ». Était considéré comme passable le recours au groupe nominal prépositionnel : « *Bei meinem ersten Eintreten bei den Wilsons [...]* ».

- « surtout en présence d'invités » : Là encore, deux variantes possibles, la subordonnée temporelle introduite par « *wenn* » (réurrence), ou le groupe nominal prépositionnel : « *wenn Gäste dabei waren* » / « *in Gegenwart von Gästen* ».

- « C'est tout juste s'il grognait » : Si l'on a pu noter les variantes pertinentes des candidats, sur le plan lexical (cf. *supra*) pour traduire le verbe « grogner », la structure « c'est tout juste si... » a donné lieu à plusieurs barbarismes. Plusieurs variantes repérées néanmoins dans les copies : « *Das Äußerste war ein Grunzen seinerseits / Höchstens gab er ein Grunzen von sich / Höchstens war ein Grunzen von ihm zu hören / Er knurrte allenfalls ein wenig / Kaum ließ er ab und zu ein Grunzen hören.* » Mais surtout pas : « *kaum knurrte er* », qui change radicalement le sens (« dès qu'il grognait »).
- « Quant à elle, Vanessa s'abstenait [...] » : « *Was Vanessa anging / betraf, enthielt sie sich...* ». Etait aussi tout à fait possible « Vanessa ihrerseits », alors que la variante « *Vanessa hingegen* » était seulement considérée comme passable, dans la mesure où il n'y a pas d'opposition avec ce qui précède.
- La dernière phrase était relativement complexe car elle mettait en œuvre l'expression de la comparaison à l'intérieur d'une subordonnée exprimant la conséquence : « en sorte que [...] je me sentis traité avec autant d'égards qu'elle en avait pour les chats » : « *[...] so dass ich mich [...] mit der gleichen Achtung (Ehrerbietung) / mit so viel Achtung behandelt fühlte, wie sie den Katzen entgegenbrachte.* » (On pouvait envisager d'autres variantes d'un point de vue lexical : « *mit der gleichen Rücksicht, die sie den Katzen gegenüber übte.* », « *mit demselben Respekt, den sie den Katzen zollte.* » On a noté par ailleurs la difficulté qu'ont éprouvée les candidats pour choisir un verbe convenable dans la deuxième partie de la structure comparative.

Soulignons pour conclure à quel point plusieurs relectures sont indispensables. Une relecture critique, d'abord, pour contrôler la relation entre le texte de départ et le texte d'arrivé. Elle permet de vérifier que des mots, des groupes nominaux, voire, dans certains cas, des phrases entières n'ont pas été oubliés. Enfin, même si plusieurs erreurs peuvent être dues à la pression psychologique, on ne saurait laisser passer une accumulation de fautes élémentaires portant sur la syntaxe, les conjugaisons et les déclinaisons. Les candidats doivent avoir en tête que l'exercice ne s'improvise pas, il nécessite un entraînement sérieux et régulier qui doit impliquer une réflexion non seulement sur le fonctionnement de la langue cible mais aussi sur le fonctionnement du français.

VERSION

Rapport présenté par Madame Carina LEMAYEUR

Texte à traduire

Ein Glücksfall, dieses Internat, hatte Großmutter gesagt. - Gut, dass das Kind so gescheit ist! Damit meinte sie, dass ich ein Begabtenstipendium bekommen hatte. Vater hätte mich nie aufs Gymnasium schicken können.

[...] Jeder erzählte mir, wie gescheit ich sei. Aber Fragen beantwortet hat mir nach Mutters Tod niemand mehr. Das verstehst Du noch nicht, hieß es im Internat immer wieder. [...] Auch das Lesen ging mir ab. Zuhause hatte ich immer viel gelesen, aber hier, wo sie immer von Erziehung zu intelligenten Menschen redeten, fanden sie Lesen überflüssig; es sei denn, am Sonntagmorgen, falls alle Aufgaben schon gemacht waren. Und dann musste man die Bücher ja auch entleihen, man durfte nur altersgemäß lesen. [...]

Manchmal stibitzte ich den Großen heimlich ein Buch, las es unter der Decke und gab es ungesehen zurück. Aber diese Gelegenheit ergab sich selten. Und auch hier wurden meine Fragen kaum einmal beantwortet. [...]

Als Vater zwei Wochen nicht schrieb, hatte ich solche Angst, dass ich kaum schlafen konnte. Die Tage vergingen wie in einem Traum, ich sah und hörte kaum, was um mich her vorging. In den Schulstunden wurde ich wiederholt ermahnt, weil ich nicht mitarbeitete, in den Pausen verkroch ich mich. Die Angst wuchs. Noch zwei Monate bis zu den Ferien. Ich konnte mich auf nichts konzentrieren, erschrak bei dem kleinsten Geräusch, fand das Toben der anderen in den Freistunden so entsetzlich, so sinn- und zwecklos ... ich hielt mir die Ohren zu und wollte am liebsten schlafen und nie wieder aufwachen. Ein dumpfes Grauen hatte mich gepackt, eine Angst, eine Trauer, aus der ich keinen Ausweg sah. Ich konnte es nicht mehr aushalten. Nichts mehr. Reden nicht und Schweigen nicht, Turnen so wenig wie Deutsch, Professoren erschienen mir wie Karikaturen, entmenschte Lehrkörper, die nichts wussten, die nichts verstanden, die nichts bemerkten. Ich fühlte mich ausgestoßen und unverstanden, hätte aber nicht sagen können, was denn zu verstehen gewesen wäre.

Christine Haidegger, *Am Ende des Lehrjahres steht ein Fahrrad*, 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.

Remarques générales

Le texte, issu d'un recueil de nouvelles, est assez simple à comprendre. Il ne fait pas référence à un contexte particulier, si ce n'est celui bien connu de l'école. Il n'y a donc pas eu de mauvaises traductions dues à une situation mal comprise ou à l'implicite, ni dues à la méconnaissance d'un mot, ou à une connaissance partielle des composants de ce mot ; il n'y a pas eu non plus de difficultés de compréhension dues à la syntaxe. Par contre, l'intérêt de ce texte se situait au niveau des régionalismes et des idiomatismes. En effet, l'origine autrichienne de l'auteur utilisant des expressions régionales a posé quelques problèmes à certains candidats. Par ailleurs, le texte est écrit dans une langue assez courante et idiomatique, ainsi les erreurs ou maladroites rencontrées sont principalement dues à un manque d'idiomatisme dans la langue cible.

1. Particularités régionales et lexique spécifique

Le texte comprend quelques particularités régionales liées à l'origine autrichienne de l'auteur et utilisées principalement en Autriche et le sud de l'Allemagne.

L'expression "*auch das Lesen ging mir ab*" par exemple, tournure très courante en Autriche, en Bavière et en partie en Bade-Wurtemberg, signifiant "la lecture aussi me manquait", a posé problème pour les candidats ayant eu peu de contacts avec ces régions.

Le lexique spécifique quant à lui se réfère principalement au vocabulaire de l'école. Pourtant, certaines expressions nécessitent une attention particulière. Ainsi l'expression "*ein Stipendium bekommen*" doit être traduite par "obtenir une bourse" ou "attribuer une bourse à quelqu'un" et non "recevoir une bourse", qui s'emploie lorsque l'on reçoit le montant de la bourse attribuée. Dans l'expression "*Turnen so wenig wie Deutsch*", il est nécessaire en français de préciser "le cours de sport / gymnastique" et "le cours d'allemand". L'expression "*in den Pausen*" est à adapter au langage de l'école en traduisant par "pendant les récréations". Dans l'expression "*weil ich nicht mitarbeitete*", le contexte scolaire est évident et cela ne signifie donc pas "parce que je ne travaillais pas avec les autres", il est également inutile de rajouter quelque chose au verbe français "participer" comme "parce que je ne participais pas au travail". S'il est toujours souhaitable d'être fidèle et précis dans sa traduction, il faut cependant faire attention à ne pas tomber dans l'excès inverse qui peut conduire à une traduction erronée comme par exemple cette proposition faite pour traduire "*Lehrkörper*" par "des corps professant" qui renvoie au verbe "professer" plutôt qu'au verbe "enseigner".

2. Registre de langue et idiomatismes

Hormis quelques difficultés liées à des termes du registre de l'affectif, tels que "*ein dumpfes Grauen*" à traduire par "un sourd effroi" ou "*eine Trauer*" à rendre par "une tristesse, une affliction, une détresse", mais pas par "un deuil", le texte était dans l'ensemble écrit dans un **langage** assez **courant** d'où l'inutilité d'une traduction littéraire. Cependant, une abondance de petits-mots rendait certains passages délicats. Exemple : "*und dann musste man ja auch ...*" pouvait être rendu par "et de surcroît il fallait aussi...". Par contre, il n'est pas toujours nécessaire de tous les traduire : pour rendre "*falls alle Aufgaben schon gemacht waren*" il suffit de traduire "à condition que tous les devoirs soient déjà finis". Par ailleurs, certains de ces petits-mots peuvent avoir un autre sens que d'habitude, comme par exemple : "*was denn zu verstehen gewesen wäre*" ce n'est pas un "alors" ni un "car" mais signifie dans cette tournure "en fait / plutôt" et pouvait être rendu par l'expression idiomatique française "ce qu'il y aurait bien pu y avoir à comprendre".

Bien qu'il s'agisse ici d'un langage courant, il est impératif d'éviter les lourdeurs. Dans l'expression "*dass ich ein Begabtenstipendium bekommen hatte*" il est inutile de rajouter "attribué", "j'avais obtenu une bourse attribuée aux ...". Pour "*es sei denn, am Sonntagmorgen, falls alle Aufgaben schon gemacht waren*" attention à ne pas alourdir inutilement la version française en combinant "à moins que ce ne fut dimanche matin" avec "à condition que" ou bien "à l'exception de" avec "à condition de" alors que le français possède également des expressions brèves telles que "sauf", "excepté". Veiller également à ne pas introduire des répétitions absentes du texte allemand. Ainsi, bon nombre de candidats ont réussi à trouver une variante pour ne pas traduire "*selten*" et "*kaum einmal*" deux fois par "rarement".

Dans la recherche d'une traduction idiomatique et précise par rapport au contexte, il est nécessaire de bien connaître et respecter **le fonctionnement de chacune des deux langues**.

Par exemple, dans l'expression "*gab [das Buch] ungesehen zurück*" le verbe "rendre" en français demande un destinataire, le jury a préféré le choix de "remettre". Pour "*als Vater nicht schrieb*" il est nécessaire de rajouter un pronom en français "ne m'écrivit pas". Dans l'expression "*jeder erzählte mir...*" il est impossible de traduire "*jeder*" par "chacun" et "*erzählte mir*" par "me racontait", mais préférer la tournure idiomatique "tout le monde" et "me disait". Pour le passage "*was denn zu verstehen gewesen wäre*" : "*was zu verstehen ist*" doit se traduire ici par la tournure idiomatique française avec "il y a", "ce qu'il y a à comprendre", et non "ce qui doit être compris". Combinée avec le petit-mot "*denn*" et le conditionnel la tournure donnait donc "ce qu'il y aurait bien pu y avoir à comprendre". Le pronom impersonnel "*es*" dans "*hieß es im Internat immer wieder*" sera rendu en français par la tournure impersonnelle avec "on", "(me) répétait-on sans cesse à l'internat".

Toujours dans la recherche d'idiomatisme, différentes stratégies doivent être mises en œuvre.

Ainsi, certains **rajouts** peuvent s'avérer **nécessaires**.

Dans l'expression "*Erziehung zu intelligenten Menschen*" il est nécessaire de rétablir le verbe en français : "éducation qui rend les gens intelligents". Dans "*verkroch ich mich*" il faut rajouter une indication de lieu en français comme "je me repliais/je me recroquevillais sur moi-même/dans un coin". Pour le groupe verbal "*wollte am liebsten schlafen*", une transposition comme "je préférais dormir" ne suffit pas. L'adverbe "am liebsten" ne peut être rendu par le verbe "préférer" uniquement, il faut lui rajouter une forme verbale idiomatique en français par exemple avec "ce que..." et pourrait donner "ce que je voulais par dessus tout ...".

Il peut parfois aussi être judicieux de **changer de catégorie grammaticale**.

Parfois, le seul recours à une autre catégorie permet déjà de rendre précisément le sens de la phrase de départ. Il ne faut donc pas hésiter à remplacer une catégorie grammaticale par une autre comme par exemple remplacer la forme verbale allemande par la forme nominale française dans "*altersgemäß lesen*" par "des lectures adaptées à son âge" ou vice versa "*in den Freistunden*" par "lorsqu'il n'y avait pas cours".

Le choix de la voix peut également être important.

Dans les expressions "*wurden meine Fragen kaum einmal beantwortet*" ou "*was denn zu verstehen gewesen wäre*", il est maladroit de rendre ces passifs par "on" en français "on répondait à peine à mes questions" puisque justement il n'y a personne qui répond à la narratrice.

Il est donc nécessaire de proposer des transpositions précises, de ne pas s'écarter du sens exact, soit par négligence ou mauvaise lecture, soit par souci d'apporter une solution plus appropriée, mais qui introduit en fait un aspect nouveau. Toujours s'interroger si le français possède un mot correspondant parfaitement au sens du mot allemand ou qui en reproduit le plus de traits pertinents dans le contexte donné et respecter le fonctionnement particulier de chaque langue en utilisant les stratégies connues.

Hormis ces difficultés inhérentes à chaque texte, le jury est attristé de constater que bon nombre de copies contiennent des fautes d'inattention et de grammaire qu'il serait facile d'éradiquer, même si le stress de l'épreuve est important. Ces erreurs cumulées aux autres difficultés de traduction font bien souvent la différence dans le classement des copies.

3. Fautes d'inattention et respect du fonctionnement de la langue

Il est impératif de se relire attentivement en comparant le texte d'origine et la traduction proposée afin d'éviter toute omission.

Pour ce texte, le choix du sexe du narrateur s'impose. Cependant, une fois ce choix établi, il faut garder le même genre du début à la fin. Il faut également prendre la décision quant à ce choix et ne pas mettre des "e" entre parenthèses pour "je me sentais exclu(e)" par exemple.

Il faut également veiller à respecter les temps du texte d'origine, "*ich hatte immer viel gelesen*" n'est pas "j'ai toujours beaucoup lu".

Il est fortement préjudiciable de laisser des erreurs d'accord dans la conjugaison : "je piquais un livre..., le lisait", "je sursautait" ou bien d'inventer de nouvelles formes verbales telles que "je pousse / je pu", "je lis", "j'eu". Ces erreurs ont hélas été nombreuses pour les verbes au passé.

D'autres erreurs montrent que le candidat ne s'est pas replongé dans une lecture concentrée sur la langue cible telles que ces erreurs de négation rencontrées : "on ne répondit à peine à mes questions" ou "je n'arrivai à peine à me concentrer".

Il est également nécessaire de respecter le sens des préverbes ou particules allemands, tel que "*ich hielt mir die Ohren zu*", "zuhalten" n'a pas le même sens que "halten". Ceci a parfois conduit à des incohérences comme "se fermer les oreilles".

Une autre grande difficulté rencontrée est le choix des **temps du récit**. De mauvais choix ont été opérés entre le passé simple et l'imparfait pour traduire un prétérit allemand. Ainsi l'emploi du passé simple est erroné dans le passage "*manchmal stibitzte ich den Großen heimlich ein Buch, las es unter der Decke und gab es ungesehen zurück*". Ce ne peut être "je piquai ... le lus ... le rendai", pour traduire cette séquence, car l'action visiblement ne s'est pas produite qu'une seule fois. Pour le passage "*Als Vater zwei Wochen nicht*

schrieb, ... *verkroch ich mich*", les variantes au passé simple ou à l'imparfait ont été acceptées. Cependant, il faut veiller à ne pas passer sans raison d'un temps à l'autre.

4. Conseils

Vérifier inlassablement le plus de termes possibles dans les dictionnaires, bilingues et unilingues. Apprendre systématiquement et régulièrement du lexique dans les deux langues, car la stratégie d'inférence s'avère souvent insuffisante.

Ne pas hésiter à élargir ses connaissances linguistiques et culturelles aux différentes régions ou pays de langue allemande en voyageant, en ayant des contacts, en lisant des auteurs ou écoutant des émissions de ces différentes régions.

Et surtout se réserver un temps pour des relectures ciblées, soit pendant le travail de traduction soit à la fin, afin d'éviter les fautes lourdes que le jury préfère attribuer au stress de l'épreuve.

Face à ce relevé d'erreurs, les futurs candidats ne doivent pas se décourager mais au contraire essayer d'en tirer profit, car le jury a eu le plaisir de lire un bon nombre de copies très satisfaisantes dans les deux langues.

COMMENTAIRE DES SEGMENTS SOULIGNÉS

Rapport présenté par Madame Nadja ISAAC et Monsieur Vincent BALNAT

Remarques d'ordre général :

Ce rapport se situe dans la lignée des rapports précédents, que le jury invite à consulter lors de la préparation à l'épreuve. Il souhaite rappeler la nécessité de ne pas négliger cette partie de l'épreuve, les candidats qui l'ont prise au sérieux ayant vu leurs notes augmenter de manière significative, comme l'année dernière. Inversement, trop rares sont les candidats ayant obtenu de très bonnes notes en thème et en version qui ont brillé en traductologie. Le jury conseille donc vivement de se ménager du temps lors de l'épreuve pour l'analyse des segments soulignés. Il est en effet dommage de voir de bonnes traductions amoindries par une analyse manquante ou trop succincte pour être évaluée, ce qui a encore été le cas cette année.

Pour réussir cette épreuve, il ne s'agit pas de découper la séquence et de faire des remarques sur tous les segments obtenus. Il faut opérer un choix, et mettre l'accent sur les différences systémiques entre les deux langues et sur la manière dont elles se manifestent dans la séquence. Le jury conseille d'éviter les phrases creuses telles que "la traduction de ce passage nécessite la plus grande délicatesse". Si Les difficultés lexicales sont souvent repérées, les difficultés syntaxiques (notamment le recours aux transpositions) le sont beaucoup moins. Il est louable de dire ce qui paraît inapproprié, encore faut-il justifier la proposition retenue. Le jury attend une réflexion sur les deux langues, pas de paraphrases ("la louange est tellement cinglante qu'elle pourrait assassiner"), ni d'explications psychologisantes ("chacun se focalise sur la nourriture et le processus d'assimilation des aliments", "l'enfant est au bord du suicide [sic], rejet de ce qui l'entoure"). L'expression doit être précise et claire.

La démarche conseillée :

Le jury conseille aux candidats d'identifier les difficultés de traduction, d'explicitier les choix retenus et la réponse apportée, de ne pas négliger la qualité de la langue dans l'analyse, et de rappeler à la fin de l'analyse la traduction proposée

Voici quelques pistes de réflexion au sujet des séquences proposées lors de la session 2011 (liste non exhaustive) :

Les segments du thème :

- « *(de longs repas de famille] où tous mastiquaient et avalaient d'un air soucieux, le regard à gauche de l'assiette* ».

Cette séquence, un groupe verbal relatif comprenant deux verbes *mastiquer* et *avaler*, présentait diverses difficultés, la principale consistant à rendre en allemand l'apposition nominale *le regard à gauche de l'assiette*, complément de manière.

Pour rendre cette apposition, il y a avait nécessité de transposition :

- soit par un groupe prépositionnel intégré : *mit einem nach links über den Teller(rand) gerichteten Blick*
- ou mieux encore par un groupe verbal coordonné (+ dabei), qui rend mieux la simultanéité des actions : *und dabei links über den / vom Teller(rand) (hinweg)guckten* **OU ENCORE** *und dabei links neben ihre Teller schielten / starrten*

- « *Elle aurait pu étrangler Grigor d'une louange* »

Il fallait ici repérer un groupe verbal de base *pouvoir* comprenant un groupe infinitif *étrangler Grigor d'une louange*, employé ici de manière imagée. Le complément *d'une louange* exprime le moyen. D'autre part, la notion d'étrangler était à prendre au sens figuré, on ne pouvait donc pas traduire le verbe par le sens littéral : *erwürgen*. Il était par ailleurs intéressant de mener une réflexion sur la valeur du singulier UNE louange = une seule (immédiateté de l'effet, il n'en faut pas plus) et proposer :

- soit l'ajout d'un adjectif: *mit einem einzigen Lob / lobenden Wort*
- soit l'ajout de l'adverbe *gleich*

- « *Cependant je lui avais fait observer qu'elle approuvait par un mouvement inconscient de la tête n'importe quelle sottise de Léontyne.* »

Il s'agissait ici d'un groupe verbal ayant pour base la locution *faire observer*, difficile à rendre par une structure équivalente en allemand (plutôt : auf *etwas hinweisen*, *aufmerksam machen*). Dans la réflexion, on pouvait utilement penser à recourir à une transposition pour : « approuver par un mouvement de la tête »

- Ex. : le verbe approuver et le complément de manière par un mouvement de la tête rendus par le verbe *nicken* (renforcé éventuellement par : *mit dem Kopf nicken*).

De plus, il fallait entendre pour l'expression « n'importe quelle sottise », « toute sorte de / chaque sottise ». On ne pouvait donc traduire par *irgendwelch-* mais soit par une graduation concessive *zu jeder noch so (dummen Bemerkung)* », ou encore par la quantification globale *zu jedem beliebigen (Unfug / Unsinn)*.

Les segments de la version :

- “*Als Vater zwei Wochen nicht schrieb, hatte ich solche Angst, dass ich kaum schlafen konnte.*”

On pouvait, entre autres, mener une réflexion sur la valeur de la conjonction *als*, qui n'exprime pas uniquement la simultanéité de deux procès (comme dans *als es klingelte, war ich in der Küche*), mais également la relation de cause à effet (le silence de mon père explique ma peur).

- “*Ich hielt mir die Ohren zu und wollte am liebsten schlafen und nie wieder aufwachen*”

Ce groupe verbal, de base *wollen*, contient un groupe prépositionnel figé *am liebsten*, comprenant un adjectif au degré II.

On pouvait ici réfléchir à la tournure idiomatique *am liebsten etwas tun wollen*. (notion de préférence).

Dans ce contexte (négatif/agressif), cette préférence peut être rendue par l'expression de l'exclusivité (« je n'avais qu'une seule envie »), le recours à cette forme impliquant une rupture syntaxique avec la démarcation graphique des deux-points/de la virgule et la mise en relief de dormir.

- “*Ich konnte es nicht mehr aushalten. Nichts mehr. Reden nicht und Schweigen nicht.*”

Nous avons ici une succession de trois groupes verbaux dont les deux derniers sont elliptiques. Ils comprennent tous un négateur, deux pour le troisième.

Le pronom *es*, qui reprend l'ensemble de l'énoncé précédent, ne peut être traduit par le *en* raison de la présence de *nichts mehr*. (Je ne pouvais le supporter. Plus rien. = incompatibilité syntaxique).

Cela implique une réflexion sur la traduction de *nichts mehr*, qui exprime ici un surenchérissement.

Conclusion

Le jury a valorisé les explications claires, précises et pertinentes, qui ont réellement essayé de résoudre les difficultés identifiées. Comme les rapports précédents l'ont mentionné, cette épreuve requiert une préparation à la fois à long terme et à court terme :

- à long terme : un candidat à l'agrégation interne se doit d'effectuer une lecture régulière de toutes sortes de textes dans les deux langues, d'effectuer un apprentissage systématique et approfondi du lexique, d'avoir un contact régulier, voire intensif, avec les médias des deux langues. Il devrait aussi, ce qui est possible quand on exerce déjà en tant que professeur, effectuer des séjours à l'étranger aussi fréquemment que possible. Il est ainsi à plus d'un égard intéressant de mener une réflexion sur la structure des deux langues dans une perspective contrastive.

- à plus court terme : le jury conseille également de se consacrer à une pratique systématique d'exercices de traduction dans les conditions du concours (de préférence à plusieurs, pour confronter les propositions).

EXPOSÉ DE LA PREPARATION D'UN COURS

Moyenne des candidats à l'Agrégation interne	11 / 20
Moyenne des candidats au CAERPA	9,22 / 20

Répartition des notes obtenues par l'ensemble des candidats

entre 15 et 20	8 candidats
entre 11 et 14,5	13 candidats
entre 8 et 10,5	21 candidats
entre 5 et 7,5	20 candidats
entre 3 et 4,5	8 candidats

Rapport présenté par Monsieur Jonas ERIN

Remarques générales

Dans la droite ligne des sessions précédentes, le jury de l'épreuve professionnelle a pu cette année encore apprécier des exposés d'excellente tenue présentant des projets cohérents et bien étayés, relayés par une mise en œuvre pertinente permettant réellement aux élèves de construire des compétences linguistiques, culturelles et transversales.

Les candidats les plus brillants ont en particulier réussi à :

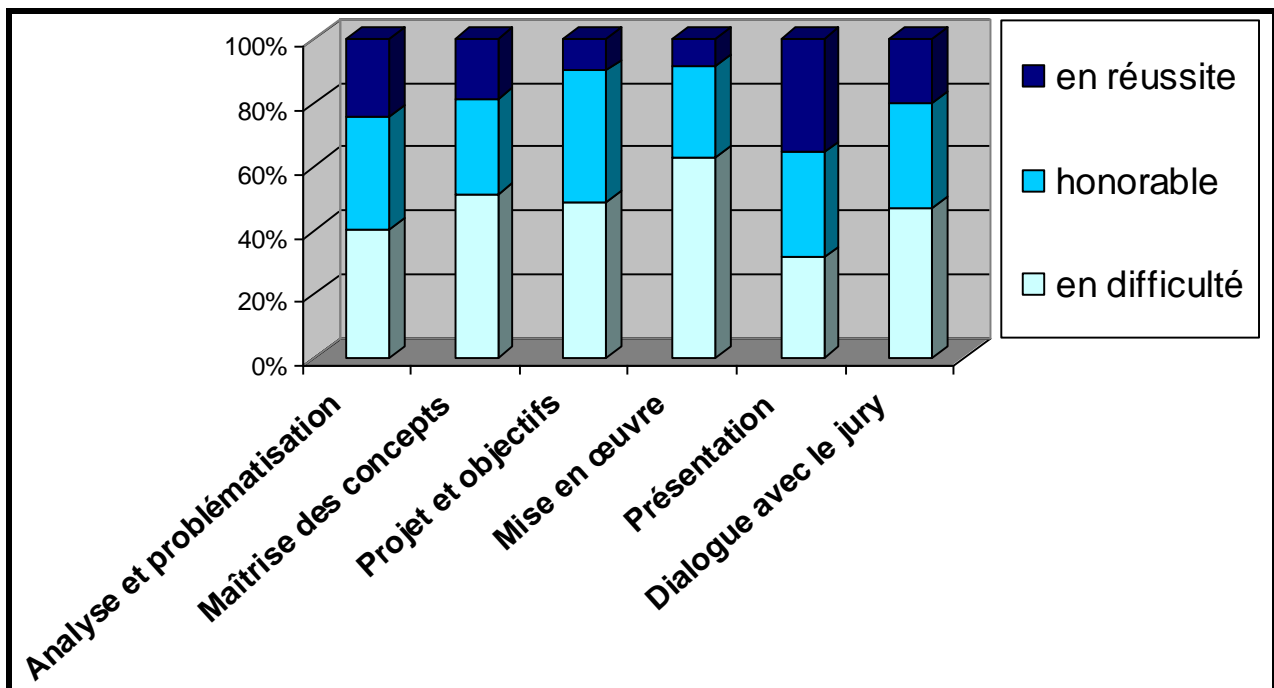
- mobiliser des connaissances et des compétences académiques solides pour dégager une problématique motivante pour les élèves en lien avec les notions culturelles des programmes ;
- prendre appui sur une maîtrise avérée des concepts didactiques et pédagogiques pour analyser les potentialités des documents et élaborer un projet adapté au public visé, pertinent dans ses objectifs et cohérent dans sa progression ;
- proposer, à partir de leur savoir-faire professionnel, une mise en œuvre (entraînement et évaluation) du projet de cours permettant aux élèves de construire des compétences dans les activités langagières visées ;
- présenter de manière fluide et rythmée un exposé clairement structuré et entrer de façon constructive dans le dialogue avec le jury pour approfondir une démarche ou lui envisager des alternatives.

Les futurs candidats se référeront aux précédents rapports de jury, notamment pour trouver des informations sur le principe de l'épreuve et des conseils de préparation et de présentation. En complément, ils trouveront dans le présent rapport :

- l'analyse que le jury fait des prestations des candidats de la session 2011 ;
- des focales sur les problématiques didactiques et pédagogiques qui continuent à mettre en difficulté certains candidats avec des illustrations tirées des sujets de la session 2011 ;
- les évolutions dans le dossier envisagées pour la session 2012.

A. Analyse des prestations des candidats à l'épreuve professionnelle

L'analyse des prestations fait clairement apparaître l'inégale réussite des candidats dans les différents paramètres / domaines d'exigences de l'épreuve professionnelle.



Communication (présentation et dialogue avec le jury)

Comme cela a été souligné dans les précédents rapports, le candidat doit, au cours de la présentation et de l'entretien, faire la preuve de réelles compétences de communication. Cela passe par un exposé structuré lors duquel le candidat expose avec dynamisme son analyse des documents, le projet qu'il a élaboré et sa mise en œuvre. Pour ce faire, il est vivement conseillé aux candidats de penser la communication avec le jury. Tout usage de formules indéfinies (« on », « nous »), tout refus d'entrer en communication (lecture de notes, éviction du regard, etc.) ou posture de renoncement (dénigrement de sa propre démarche, refus d'aller au bout de son projet) ne contribue pas à la crédibilité de la prestation.

Le jury a particulièrement apprécié la bonne préparation des candidats dont la plupart avait une maîtrise suffisante du format de l'épreuve (temps, contenu, structuration) pour leur permettre de présenter un exposé avec fluidité et force de conviction. Ce constat doit cependant être nuancé pour la partie entretien. Rappelons que celui-ci a pour objectif de permettre aux candidats d'exprimer tout leur potentiel en approfondissant certaines pistes, en nuancant certaines démarches ou en imaginant des alternatives. En aucun cas les questions du jury ne visent à enfermer ou piéger les candidats.

Connaissances (analyse, problématisation et maîtrise des concepts)

L'analyse des supports (contenus culturels, spécificités internes, potentialités linguistiques, etc.) à travers le filtre pédagogique (niveau de classe, niveau de compétence du CECRL, activités langagières et notions culturelles des programmes) doit permettre aux candidats d'aboutir à une problématisation du dossier. Celle-ci doit se faire dans la perspective d'élaborer un projet pédagogique motivant pour les élèves (problématique culturelle, interculturelle, sociétale, scientifique, artistique, littéraire etc.), mais peut également se faire de manière réflexive (problématique didactique ou pédagogique).

Si le jury n'attendait pas une maîtrise irréprochable des concepts didactiques et pédagogiques, certains candidats se sont retrouvés dans un indéniable inconfort face au jury parce qu'incapables d'explicitier une démarche, d'exposer en termes simples un projet ou d'échapper à une grande confusion terminologique.

Compétences (projets, objectifs et mise en œuvre)

C'est dans ce domaine que les candidats ont connu le plus de difficultés. Par projet de cours, le jury entend l'ensemble des objectifs d'apprentissage énoncés par le candidat. Ces objectifs peuvent être d'ordre très divers comme l'indique le tableau ci-après. La pertinence d'un projet se mesure néanmoins à la capacité du

candidat à opérer des choix pertinents et équilibrés. Trop de candidats restent centrés sur le seul domaine linguistique, voire sur une approche grammaticaliste de l'apprentissage de la langue, au détriment de la construction de véritables compétences. D'autres encore, parce qu'ils n'ont pu opérer de choix, ont multiplié les objectifs en délaissant l'aspect linguistique, pourtant incontournable, du projet.

Objectifs généraux et transversaux					
Savoirs		Savoir-faire		Savoir-être	
culturels et interculturels		méthodologiques ou métacognitifs		éducatifs ou éthiques	
Objectifs communicatifs					
Objectifs linguistiques				Objectifs sociolinguistiques	Objectifs pragmatiques
lexicaux	grammaticaux	phonologiques	orthographiques		

B. Problématiques didactiques et pédagogiques

Le projet pédagogique et sa mise en œuvre

Souvent présentée comme la finalité du projet, la présence d'une « tâche finale alibi » ne garantit en rien l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Le jury attend des candidats une présentation de la mise en œuvre pédagogique mettant clairement en évidence :

- la progressivité des apprentissages à travers l'enchaînement des différentes séances du parcours pédagogique ;
- la mise en activité des élèves dans les différents champs de la communication langagière entraînés par une variation justifiée des tâches et des formes sociales de travail ;
- l'articulation pertinente entre les phases d'entraînement et les démarches d'évaluation.

Les candidats auront en particulier intérêt à trouver des réponses aux questions suivantes :

- le projet est-il clairement structuré autour d'objectifs d'apprentissage clairement formulés ?
- les objectifs sont-ils adaptés au niveau de classe ou au niveau de compétence visés ?
- les démarches, activités, tests et exercices proposés permettent-ils aux élèves d'atteindre les objectifs énoncés ?

La plus-value d'un projet et de sa mise en œuvre ne s'exprime pas nécessairement dans l'originalité des tâches proposées, mais plutôt en termes de connaissances et de compétences acquises par les élèves, de stratégies développées, d'autonomie affirmée, etc. Le jury a particulièrement apprécié les candidats qui se sont à juste titre appuyés sur leur expérience professionnelle pour proposer, notamment par l'usage d'outils (baladodiffusion, vidéoprojection, classes mobiles, etc.) appropriés, une problématisation pertinente :

- des documents (didactisation) ;
- des situations de communication (scénarisation) ;
- des situations d'apprentissage (situations complexes).

Autonomie et apprentissage

La construction de l'autonomie – notamment quand il s'agit de passer du niveau de l'utilisateur élémentaire (A2) à celui de l'utilisateur indépendant (B1) de la langue passe, outre une plus grande étendue lexicale et une meilleure maîtrise du fonctionnement de la langue, essentiellement par l'appropriation de stratégies d'apprentissage (bilan métacognitif, narration de recherche, passerelles interlinguistiques etc.) et de stratégies de communication (stratégies de contournement, stratégies de compensation, inférence, etc.). Seule une exposition régulière de l'élève à des situations complexes permet la construction et surtout l'appropriation de ces stratégies. Comment en effet prétendre faire franchir aux élèves le seuil qualitatif A2 –

B1 en ne leur proposant qu'une succession de tâches simples, souvent introduites par un questionnement exclusivement magistral ?

La tâche finale déconnectée d'une véritable formalisation du projet d'apprentissage, ne saurait – nous l'avons dit – constituer une finalité. Si l'élève y est généralement invité à transférer ce qu'il aura pu acquérir progressivement au cours du parcours pédagogique, la totalité du projet de cours semble chez certains candidats viser la seule réalisation d'une tâche très contextualisée et non la construction de connaissances et de compétences transférables, qu'elles soient spécifiques ou transversales. Il est rappelé que toute tâche appelle une définition claire du contrat d'énonciation sous la forme d'une situation de communication réaliste générant un enjeu de communication et aboutissant à un résultat identifiable.

Une situation d'apprentissage complexe contraint l'élève à articuler des ressources dites internes, qui lui sont propres (ses acquis, son vécu, son expérience), et des ressources dites externes (lexicales, méthodologiques, techniques, etc.). Ainsi place-t-on l'élève dans le contexte réel d'utilisation de la langue dans lequel un individu est amené à résoudre une situation problème pour laquelle :

- ses acquis ne lui amènent qu'une partie des solutions
- il peut aussi avoir recours à un expert (professeur, assistant, correspondant, etc.), à de la documentation (dictionnaire, encyclopédie, presse, etc.), à un tutoriel (correcteur orthographique, fiche technique, etc.), etc.

L'élève développe ainsi simultanément des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ce triptyque constitue le fondement de la construction de compétences.

A partir du **dossier P8**, il était par exemple envisageable de proposer une mise en œuvre autour d'une situation d'apprentissage complexe.

A l'issue d'une lecture du document 1 jusqu'à la ligne 30 réalisée à partir de tâches simples permettant aux élèves d'accéder au moins à la situation d'énonciation, la situation complexe suivante est proposée aux élèves : rédiger la lettre (*Blauer Brief*) reçue par les parents de Mark.

Pour réaliser cette tâche signifiante les élèves :

- prendront appui sur les ressources internes acquises notamment à partir du texte (doc. 1) :
 - la situation d'énonciation,
 - le lexique fonctionnel de l'explication (développé par l'explication des sentiments du père et de Mark),
 - les mots charnières ;
- auront recours à des ressources externes :
 - la caricature (doc. 2) qui rappelle le système de notation des pays germanophones,
 - le document sonore (doc. 3) qui explique ce qu'est effectivement le « *Blauer Brief* »,
 - le bulletin de notes de Mark qui permet d'étayer le courrier.

Cette démarche permet aux élèves de construire leur propre parcours à partir d'une même tâche et de mettre en œuvre des stratégies de compréhension des documents ressources en fonction des véritables besoins de chacun.

Sur le plan organisationnel, ce travail semble se prêter aisément à une logique collaborative. On peut par exemple imaginer la démarche suivante :

- 1) dans un premier temps la classe est divisée en trois grands groupes autour des trois documents ressources, la répartition des élèves pouvant se faire en fonction de leurs potentiels ou en fonction de leurs besoins d'entraînement ;
- 2) ensuite le professeur constitue des trinômes à partir d'élèves extraits des trois grands groupes de manière à ce que dans chaque trinôme il y ait un « expert » de chacun des trois documents.

Démarches et stratégies

Démarches transversales

Donner aux élèves les clefs de l'autonomie, leur permettre de se décentrer, de prendre en compte l'autre dans sa culture et d'appréhender sa propre culture sous un regard neuf permet d'ancrer l'apprentissage de la langue dans une dimension intégrative. Les candidats ne doivent ainsi pas perdre de vue que l'apprentissage d'une langue vivante étrangère se fait en étroite liaison avec d'autres apprentissages. Il est ainsi difficile d'envisager un projet au collège en le déconnectant des compétences du *socle commun*.

Le **dossier P16**, ne serait-ce que par le seul biais de la problématique culturelle abordée, à savoir la question du handicap, se prête par exemple aisément à des tâches permettant à l'élève de faire preuve d'autonomie et de prise d'initiative (compétence 7 du socle commun).

Démarches « bilangues »

Ce qui est vrai pour l'ensemble des champs disciplinaires l'est évidemment pour la discipline des langues vivantes.

Le jury a ainsi cherché à valoriser les candidats qui ancrèrent leur projet pédagogique dans une perspective actionnelle, mais également dans une perspective plurilingue. Dans la mesure où la quasi-totalité des élèves germanistes pratiquent également l'anglais, il n'est pas incongru que les candidats intègrent dans la mise en œuvre du projet pédagogique, quand cela s'y prête, des éléments linguistiques ou culturels de l'autre langue pratiquée par les élèves. La prise en compte du parcours linguistique de l'élève constitue en effet un élément fondateur de la pertinence de la réponse pédagogique.

L'approche bilangue permet souvent d'opérer des transferts interlinguistiques entre l'allemand et l'anglais et peut parfois faciliter la mise en perspective de certaines problématiques (inter)culturelles.

Le document 2 du dossier P11 offre par exemple la possibilité de proposer la réalisation d'une publicité pour l'apprentissage du français à destination d'un public germanophone (en allemand) et à destination d'un public anglophone (en anglais). Ce travail commun aux deux langues est généré par le constat que le document 2 n'est pas pensable en contexte germanophone.

Démarches métacognitives

Les démarches métacognitives permettent aux élèves de verbaliser des stratégies d'apprentissage.

Le **dossier P11** ouvre la voie à une démarche métacognitive autour des stratégies d'apprentissage d'une langue. Un candidat a proposé en guise de tâche l'enregistrement sur baladeur mp3 un texte dans lequel les élèves donnent en allemand des conseils (stratégies, lexique, fonctionnement de la langue, méthodologie, motivation) à leurs correspondants pour l'apprentissage de la langue française.

La grammaire du sens

Le jury a pu constater avec satisfaction que les candidats avaient engagé une véritable réflexion sur la place du lexique dans l'apprentissage, notamment en distinguant le lexique thématique, des notions-fonctions (concession, opposition, but, cause, etc.) et de l'ancrage discursif (décrire, expliquer, raconter, argumenter).

Le fait de langue reste en revanche trop souvent déconnecté du projet de communication alors que c'est précisément celui-ci qui devrait le justifier.

La grammaire du sens vise à appréhender et manipuler le fait de langue et ses acceptions sémantiques dans un projet de communication. Dans le document 1 du **dossier P16**, il peut par exemple être envisageable d'enlever « werde » dans « ich **werde** behindert » pour :

- laisser aux élèves prendre conscience du besoin de l'expression du passif généré par une analyse de l'iconographie ;
- repérer la forme du passif dans un autre document.

La place des documents dans le parcours pédagogique

Les candidats ne devront pas hésiter à prendre appui sur la dynamique de la nature du document (leviers sémantiques, éléments paratextuels et / ou non-verbaux, etc.) et sur les spécificités typologiques (type de

discours, perspective narrative, logique interne, etc.) pour parvenir à le problématiser et installer des formes de travail qui permettront la mise en place de modalités d'entraînement pertinentes.

Trop fréquemment encore, la mise en œuvre proposée s'enferme dans une compréhension détaillée voire dans une surinterprétation des documents au détriment des objectifs initialement annoncés dans le projet. Il s'agit d'oser l'utilisation prétexte des documents dans la perspective d'objectifs d'entraînement définis en amont. L'intégration dans le parcours pédagogiques de pauses structurantes dans le parcours de l'élève peut permettre d'atteindre certains objectifs, notamment méthodologiques ou métacognitifs.

Les candidats doivent éviter de perdre les élèves dans les méandres du document, pour penser l'apprentissage en termes de progrès et transferts.

L'usage fait d'un document dépend exclusivement du projet d'entraînement retenu ; c'est la raison pour laquelle attribuer un niveau de compétence à un document semble peu crédible. La problématisation d'un document relève d'abord du projet d'entraînement et du pacte de communication dans lequel le professeur souhaite insérer ce document. Sur le plan pédagogique, la problématisation peut générer une attente ou un enjeu qui motive la prise de parole et l'engagement des élèves.

La caricature (document 2) du **dossier P8** peut être problématisée de différentes manières en fonction du projet de cours retenu :

- en vidant la bulle de parole, on engage les élèves sur le repérage des indices signifiants de l'iconographie (lieu, personnages, gestes, postures, objets, etc.) qui sont autant de clefs pour la reconstitution du texte de la bulle, ce qui peut devenir pertinent s'il s'agit de rapprocher la caricature de la situation d'énonciation du texte (doc. 1) ;
- en effaçant le personnage du père, les élèves entrent à partir d'indices essentiellement textuels dans la logique pragmatique du dessin caricatural et de ses ressorts, ce qui peut pleinement se justifier s'il s'agit de préparer les élèves à la dimension pragmatique de la communication.

Les entraînements aux activités langagières

La réception

Nombreux sont les candidats qui ont proposé une approche linéaire des documents (du plus simple au plus compliqué) ou des textes (lecture linéaire) de leur dossier dans le but d'assurer les élèves d'une compréhension détaillée du support qui pourtant ne garantit en rien la progression des élèves dans leur aptitude à comprendre un texte en allemand. Une approche par niveau de compréhension permettant aux élèves d'acquérir et de mettre en œuvre des stratégies de lecture ou d'écoute est bien plus pertinente et ne correspond pas nécessairement à la linéarité du document.

Ainsi, repérer les éléments liminaires (et souvent factuels et isolés) de la situation d'énonciation (locuteurs, personnages, lieux, dates, perspective narrative, etc.) n'est-il pas du même ressort que d'établir des corrélations de sens (induites par exemple par des relations de causes à effets), de mettre en évidence une constellation complexe de personnages, de rétablir une trame chronologique (notamment dans un document comprenant des *flashs-back* ou des projections) ou encore de repérer l'implicite.

Dans cette perspective, on peut se demander à quel moment il est pertinent de lever une entrave qui constitue autant un obstacle qu'un levier fondamental de la progression. Le jury a constaté cette année encore des confusions fréquentes entre les entraves de contexte interne et celles de contexte externe ainsi qu'entre les entraves à la compréhension et les entraves au projet d'apprentissage. Ces confusions sont généralement le résultat d'une absence de distinction des niveaux de compréhension d'un document.

Certains candidats ont donné l'impression d'avoir ritualisé – sous la forme de grilles de lecture, de questionnement systématisé, d'exercices lexicaux, etc. – l'accès au sens du document quels qu'en soient la nature, la typologie, la logique interne, l'organisation des réseaux de sens, etc. Il est par exemple peut envisageable d'utiliser une démarche unique sur un texte structuré de manière paratactique en première partie et hypotactique en seconde partie (cf. texte *Französisch lernen*, document 1, **dossier P11**).

La production

Une réflexion autour de l'articulation entre le travail en classe précédent (bilan, trace écrite) et suivant (synthèse initiale) le travail personnel de l'élève ouvre la voie à un positionnement judicieux de l'entraînement à la continuité de la prise de parole.

L'exposition des élèves à des formats de réponse contraints que sont les phases de questionnement ou l'usage systématisé de grilles, QCM, textes lacunaires entraîne un morcèlement de la prise de parole. A l'inverse les phases de bilan, de reprise ou d'extrapolation favorisent l'entraînement à la continuité de la prise de parole dès lors que les élèves peuvent prendre appui sur une prise de notes, une carte heuristique ou un schéma de réseaux de sens par exemple.

L'interaction

On ne peut parler d'interaction que si pour les différents interlocuteurs l'échange d'informations répond à un besoin, ce qui ne saurait par exemple être le cas d'un débat d'élucidation autour d'un document, d'autant plus que celui-ci ne s'opère que sur la seule logique du questionnement magistral.

Le principe interactif peut s'installer :

- entre les élèves quand il est généré par un déficit ou un décalage d'information ;
- entre différents documents dans le cadre d'un projet de lecture ou d'une recherche documentaire.

Dans l'exploitation du **dossier P2**, un candidat a proposé un croisement pertinent des supports qui facilite l'accès au sens et met en évidence des synergies porteuses pour le projet pédagogique :

- en mettant en perspective la première partie du document 2 (*Der Vorleser*, jusqu'à la ligne 15) qui présente la situation d'énonciation et le document 1 (tableau de Gabriele Münter) on attire l'attention des élèves sur le rapport entre le liseur et l'auditeur ;
- en corrélant la seconde partie du document 2 (*Der Vorleser*, à partir de la ligne 16) et le document 3 (*Interaktive Hörbücher*) on met en évidence les effets de la lecture sur le liseur.

Modularité et différenciation pédagogiques

La relation pédagogique

Nombreux pourtant sont les candidats qui peinent à sortir d'une gestion magistrale de l'ensemble du parcours pédagogique et multiplient les phases de questionnement en direction des élèves.

Souvent présenté comme un entraînement à l'interaction orale, le débat d'élucidation guidé par le professeur ne constitue pas une véritable interaction dans la mesure où le professeur connaît les réponses qu'il pose aux élèves. L'interaction est en revanche générée par un déficit ou un décalage d'information qui justifie les échanges oraux.

La responsabilisation des élèves sur les aspects fonctionnels de la gestion pédagogique (rituels d'installation, gestion de groupes, etc.) ou opératoires de la communication (distribution de la parole, transmission de consignes, modération d'un débat, etc.) permettent aussi d'apporter une réponse pédagogique différenciée aux besoins des élèves.

Les formes sociales de travail

Certains bons candidats ont imaginé des formes de travail en adéquation avec la problématique retenue : dans une séquence centrée sur la solidarité, on peut par exemple scénariser la tâche proposée aux élèves autour d'une démarche collaborative.

La modularité pédagogique (travail individuel, en binôme, en îlots, en ateliers rotatifs) doit être adaptée au projet de cours (tâche unique ou tâches multiples, tâches individuelles, tâches complémentaires, tâches successives, etc.).

Une organisation ciblée de la géographie de la salle de classe et un usage pertinent des outils TIC, tels la baladodiffusion ou les tablettes numériques par exemple, permet d'articuler judicieusement les entraînements aux activités langagières et d'individualiser la réponse pédagogique.

L'exposé et l'entretien

L'aptitude à communiquer de manière claire et fluide, la force de conviction, la capacité à interagir de manière constructive avec ses interlocuteurs sont autant de compétences professionnelles essentielles que le jury a cherché à valoriser.

Dans cette perspective, il est essentiel que les candidats aient une bonne maîtrise de ce qu'ils souhaitent exposer, sous peine de perdre le fil de l'exposé et de rendre la présentation brouillonne. Le jury a parfois eu l'impression que certains candidats découvraient leurs notes au moment de l'exposé.

Si la structuration de l'exposé est prépondérante pour sa clarté, les candidats devront dépasser rapidement les éléments formels de la présentation (nombre de documents, typologie, plan de l'exposé, etc.) dont l'objectif est d'installer la communication pour s'engager dans la problématisation du dossier. Cette problématisation naît d'une corrélation étroite entre les documents, le niveau visé, la thématique, les notions culturelles et les objectifs d'apprentissage.

Bien que l'analyse des documents se fasse par le filtre pédagogique certains candidats ne gardent pas suffisamment de temps pour préparer ou pour exposer la mise en œuvre pédagogique. Stratégiquement, il peut être intéressant de corréler, lors de la préparation, l'analyse des documents et la définition du projet pédagogique. La maîtrise du format de l'épreuve permet de ce point de vue de transférer un temps précieux d'aspects formels vers des considérations pédagogiques.

Lors de l'entretien, les questions du jury visent à permettre aux candidats d'exprimer tout leur potentiel, que ce soit pour préciser des concepts avancés, approfondir une démarche proposée ou envisager des alternatives au projet initial. Cela exige une rapidité de réflexion, une capacité d'analyse et une certaine souplesse intellectuelle.

C. Les évolutions envisagées dans les consignes de l'épreuve

Le concours interne de l'agrégation a pour objectif de valoriser en particulier les compétences professionnelles des candidats. Pour permettre aux candidats de valoriser davantage leur expérience et leur savoir-faire professionnels, le jury souhaite compléter les consignes pour l'exploitation du dossier, de façon à se rapprocher d'une étude de cas.

Dans cette perspective, il sera fourni au candidat des informations sur le groupe classe pour lequel il est supposé construire une séquence pédagogique ainsi que d'éventuels éléments du contexte dans lequel cette exploitation pédagogique est sensée intervenir. Il pourra ainsi prendre appui sur ces informations pour définir les objectifs linguistiques, culturels et transversaux, pour justifier l'agencement des supports et lors de la description de la mise en œuvre du projet de cours. Ces informations ont pour but d'aider le candidat en lui évitant de devoir envisager l'exploitation du dossier indépendamment de toute référence à un groupe classe particulier.

Ces modifications par rapport aux sujets donnés lors de la session 2011 ne signifient pas une modification de l'épreuve mais constituent une aide à la contextualisation indispensable de toute unité pédagogique.

Chaque candidat recevra donc :

- une liste de consignes explicitant ce qui est attendu de lui ;
- un dossier comportant trois ou quatre supports de nature différente ;
- quelques éléments définissant le profil du groupe classe ainsi que des données lui permettant éventuellement d'inscrire la séquence dans la continuité de l'enseignement dispensé en amont.

Exemple 1

Consignes

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

- Vous préciserez à quel niveau de classe vous destinez cette unité, le profil linguistique du groupe étant indiqué plus bas.
- Vous élaborerez, à partir d'une analyse des potentialités des documents, un parcours pédagogique adapté aux besoins du groupe classe.
- Vous en présenterez l'architecture générale ainsi que les objectifs que vous vous fixez dans la mise en œuvre et l'exploitation 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 ce parcours pédagogique.

Informations complémentaires :

Profil linguistique du groupe en allemand :

Le groupe comporte 26 élèves dont la majorité se situe au niveau A2 en compréhension de l'oral et de l'écrit (seuls quelques uns ont le niveau B1 dans ces activités langagières), alors que la moitié d'entre eux semble avoir atteint le niveau B1 en expression écrite et orale en continu.

Contexte de l'exploitation du dossier :

En allemand, les élèves viennent de terminer une séquence centrée sur *le sport et la ville de Berlin*.

Le professeur d'anglais vient tout juste de revoir avec le même groupe classe le comparatif et le superlatif.

Exemple 2

Consignes

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

- Vous préciserez à quel niveau de classe vous destinez cette unité, le profil linguistique du groupe étant indiqué plus bas.
- Vous élaborerez, à partir d'une analyse des potentialités des documents, un parcours pédagogique adapté aux besoins du groupe classe.
- Vous en présenterez l'architecture générale ainsi que les objectifs que vous vous fixez dans la mise en œuvre et l'exploitation 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 ce parcours pédagogique.

Informations complémentaires :

Profil linguistique du groupe en allemand :

Le groupe comporte 15 élèves présentant un profil très hétérogène. Si la majorité d'entre eux possède le niveau A2 pour toutes les activités langagières, d'autres ont un niveau plus faible (A1) et deux ont atteint le niveau B1 en compréhension de l'écrit ou en expression orale en continu.

Tous étudient également l'anglais, avec des niveaux ici aussi très hétérogènes (de A1 à B1).

Contexte de l'exploitation du dossier :

Les élèves disposent tous d'un baladeur MP4 (audio et vidéo) avec fonction dictaphone dont ils se sont déjà servi plusieurs fois en cours de langue.

Exemple 3

Consignes

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

- Vous préciserez à quel niveau de classe vous destinez cette unité, le profil linguistique du groupe étant indiqué plus bas.
- Vous élaborerez, à partir d'une analyse des potentialités des documents, un parcours pédagogique adapté aux besoins du groupe classe.
- Vous en présenterez l'architecture générale ainsi que les objectifs que vous vous fixez dans la mise en œuvre et l'exploitation 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 ce parcours pédagogique.

Informations complémentaires :

Profil linguistique du groupe en allemand :

Le groupe est constitué de 28 élèves qui, pour chacune des activités langagières, se répartit de façon assez équilibrée entre le niveau A2 et le niveau B1.

Contexte de l'exploitation du dossier :

Le groupe comporte également en ce moment cinq élèves germanophones, présents dans le cadre du programme d'échange individuel « Brigitte Sauzay ».

Tous les dossiers proposés pendant la session 2011 comportaient trois documents. Ce nombre peut cependant évoluer et les dossiers pourront comporter trois ou quatre documents de nature différente.

En annexes figurent les dossiers cités dans le rapport :

- dossier P2
- dossier P8
- dossier P11
- dossier P16

**AGREGATION INTERNE D'ALLEMAND
CAERPA****Session 2011****Exposé de la préparation d'un cours**

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



Gabriele Münter, **Krank**, 1917
Öl auf Leinwand, 78 x 84 cm
Privatbesitz

Document 2

Der Vorleser

Mit der Odyssee habe ich angefangen. Ich las sie, nachdem Gertrud und ich uns getrennt hatten. In vielen Nächten konnte ich nur wenige Stunden schlafen; ich lag wach, und wenn ich das Licht anmachte und ein Buch zur Hand nahm, fielen mir die Augen zu, und wenn ich das Buch weglegte und das Licht ausschaltete, 5 war ich wieder wach. So las ich laut. Dabei fielen mir die Augen nicht zu. Und weil im wirren Nachdenken über mein Leben Hanna immer wieder dominierte, las ich für Hanna. Ich las für Hanna auf Kassetten.

Bis ich die Kassetten abschickte, dauerte es mehrere Monate. (...) Dann schob ich vor mir her, bei dem Gericht anzurufen, von dem Hanna verurteilt worden war, 10 und herauszufinden, wo sie ihre Strafe verbüßte. Schließlich hatte ich alles zusammen, Hannas Adresse in einem Gefängnis in der Nähe der Stadt, in der ihr der Prozess gemacht und sie verurteilt worden war, ein Kassettengerät und die Kassetten, von Tschchow über Schnitzler zu Homer nummeriert. Und schließlich schickte ich das Paket mit dem Kassettengerät und den Kassetten auch ab.

15 Ich habe unlängst das Heft gefunden, in das ich eintrug, was ich für Hanna im Lauf der Jahre aufgenommen habe. Die ersten zwölf Titel sind offensichtlich gleichzeitig notiert; ich habe wohl zunächst drauflos gelesen und dann gemerkt, dass ich ohne Notizen nicht behalte, was ich schon gelesen habe. Bei den folgenden Titeln findet sich manchmal ein Datum, manchmal keines, aber auch ohne Daten 20 weiß ich, dass ich Hanna die erste Sendung im achten und die letzte im achtzehnten Jahr ihrer Haft geschickt habe. Im achtzehnten Jahr wurde ihrem Gnadengesuch stattgegeben.

Weithin las ich Hanna vor, was ich selbst mochte. Bei der Odyssee fiel es mir anfangs nicht leicht, beim lauten Vorlesen so konzentriert aufzunehmen, 25 wie beim leisen Lesen für mich. Das gab sich. Als Nachteil des Vorlesens blieb, dass es länger dauerte. Aber dafür haftete das Vorgelesene auch besser im Gedächtnis. Noch heute erinnere ich mich an manches besonders deutlich.

Bernhardt SCHLINK, Der Vorleser – Diogenes - 1995

Document 3**Interaktive Hörbücher**

Das interaktive Hörbuch an sich ist erst mal nur ein Medium, genau wie ein Blatt Papier, kann es gefüllt werden mit verschiedenen Inhalten und – wir kennen das auch von klassischen Hörbüchern – es wird mir eine Geschichte erzählt vorgetragen, in welcher Form auch immer. Das Besondere am interaktiven Hörbuch ist, dass ich als Zuhörer auch ein Teil der Geschichte werde, ich kann in die Handlung der Geschichte eingreifen, durch Interaktionen. Ich habe zum Beispiel einen iPod in der Hand und ich kann durch die Eingabemöglichkeiten, die mir dieser iPod bietet, in die Handlung der Geschichte eingreifen, den Verlauf der Geschichte verändern, die Geschichte interaktiv erleben, ich werde selbst zu einem Teil der Handlung und die Geschichte kann auch auf unterschiedliche Arten enden.“

Handelsblatt.com – 18.10.2010

**AGREGATION INTERNE D'ALLEMAND
CAERPA****Session 2011****Exposé de la préparation d'un cours**

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.

Es ist der letzte Mittwoch vor den Ferien? Trotzdem macht Mark in der Pause ein verdrießliches Gesicht.

„Mensch, Mark“, sagt sein Freund Ollie, „guck nicht so finster. In drei Tagen haben wir die Schule hinter uns. Oder hast du schon vergessen?“

5 „Nein“, entgegnet Mark und bemüht sich, glücklich auszusehen.

„So schlimm wird’s doch nicht bei dir. Was du nur immer hast!“

„Nur, wenn ich sitzen bleib’, was wird mit unserem Zeltlager?“, stößt Mark hervor und spürt das bekannte Kribbeln in der Kehle. [...]

10 Zunächst merkt Mark noch nicht, dass etwas vorgefallen ist, aber er spürt doch eine Bedrohung. Das Thermometer zeigt dreißig Grad im Schatten an, aber die Luft im Esszimmer ist irgendwie kalt. Papa sieht aus, als hätte er einen Zollstock verschluckt. Lilli hat die Lippen fest aufeinander gepresst, was sonst nur vorkommt, wenn sie vornehm wirken will. Nur Püppchen ist wie immer und haut mit dem Löffel gegen den Teller.

15 „Tag“, murmelt Mark und fragt sich, was wohl passiert ist, schlägt seine Augen nieder und sieht auf seinen Teller. Der Suppenteller hat ein feines blaues Blumenmuster um den Rand. In der Mitte liegt ein blaues Couvert – genau an der Stelle, an der die Nudeln zu schwimmen haben.

20 „Was ist das?“, fragt Mark und versucht, seiner Stimme jene Tonlage zu geben, die ein unbekümmerter Junge zwei Tage vor den Sommerferien haben sollte.

25 „Mein Sohn“, hebt Papa an und wirkt wie der Religionslehrer, wenn er die Weihnachtsbotschaft in direkter Rede vorträgt, „das würde ich gern von dir und mit deinen eigenen Worten erfahren.“

„Ein Brief“, sagt Mark hilflos.

„Was für ein Brief?“, fragt Papa mit einer Stimme, die nur noch aus Eiswürfeln besteht. „Welche Farbe hat er?“

30 „Blau“, grunzt Mark.

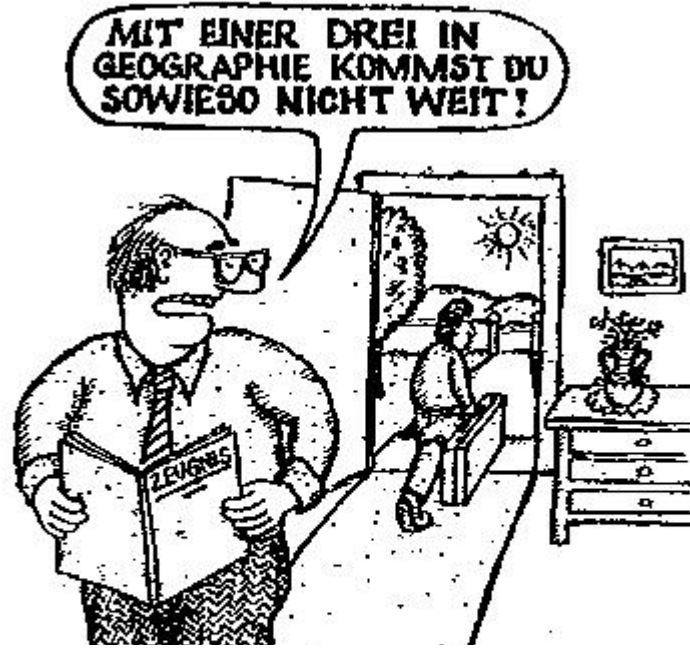
„Und was das wohl zu bedeuten hat?“, erkundigt sich Papa mit einer Scheinheiligkeit, die Mark erbittert. „Blau ist die Farbe der Romantik und der Liebe, aber ich vermute, du weißt, dass dies hier keine romantische Angelegenheit ist, sondern ...“

35 „Dass ich sitzen geblieben bis“, unterbricht ihn Mark und hat Lust, so laut zu schreien, dass Püppchen vom Stuhl fliegt und es Papa endlich die Sprache verschlägt. [...]

„Es ist wohl eine Fünf in Englisch geworden“, schluckt Mark mühsam.

40 „Lies vor“, befiehlt der Vater, „lies diesen Schandbrief laut vor, damit wir die Blamage aus deinem eigenen Mund hören.“

„Wir bedauern, Ihnen mitteilen zu müssen“, murmelt Mark mit einer Stimme, als hätte der Zahnarzt vergessen, ihm die Watte aus der Backe zu holen, „dass ihr Sohn Markus Schneider das Ziel der Klasse nicht erreicht hat. Seine Leistungen in Englisch, Latein und Physik sind mangelhaft.“



Document 3

P 8

Script du document sonore

Blauer Brief

Der Blaue Brief ist eigentlich nicht blau. Er sieht aus wie jeder andere Brief auch. Dennoch ist er der Albtraum jeder Familie: Denn er bringt unangenehme Nachrichten ins Haus.

Wenn er im Briefkasten liegt, können Schüler schon einmal darüber nachdenken, alle Briefe wegzuerwerfen. Sie wissen, dass ein Donnerwetter der Eltern droht. Schulen verschicken nämlich Blaue Briefe an Eltern, deren Kinder das Schuljahr wegen schlechter Noten vielleicht wiederholen müssen. Der Name kommt von den Briefen im blauen Umschlag, die preußische Soldaten im 18. Jahrhundert bei ihrer Entlassung aus der Armee bekamen. Damals wurde Papier noch aus alter Kleidung gekocht. Bei der preußischen Armee waren das die blauen Uniformen der Soldaten. Doch heute ist der Blaue Brief nur noch eine Warnung – wenn auch eine sehr unangenehme: Denn jetzt hilft nur noch lernen, lernen, lernen, wenn man nicht unehrenhaft entlassen werden will.

*Autorin: Raphaela Häuser
Redaktion: Beatrice Warken*

| www.dw-world.de | © Deutsche Welle

4 / 4

**AGREGATION INTERNE D'ALLEMAND
CAERPA**

Session 2011

Exposé de la préparation d'un cours

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

Französisch lernen

(1933 muss Anna mit ihrer Familie Berlin verlassen, weil die Nazis ihren Vater, einen jüdischen Journalisten, suchen. Die Familie emigriert nach Paris, und Anna findet es sehr schwer, die fremde Sprache zu lernen.)

"Ich strenge mich doch an", schluchzte sie, "aber ich kann es einfach nicht. Es ist zu schwer! Ich versuche und versuche, und es hat keinen Sinn!"

(...)

5 "Sieh mal", sagte Mama, als Anna die Gabel in ihr Törtchen bohrte, "ich verstehe ja, wie schwer es für dich in der Schule ist, und ich weiß, dass du dir Mühe gegeben hast. Aber was sollen wir denn machen? Wir leben in Frankreich, und du musst Französisch lernen."

"Ich werde so müde", sagte Anna, "und es wird schlechter statt besser mit mir. Vielleicht gehöre ich zu den Menschen, die keine Fremdsprachen lernen können."

"Unsinn!", sagte Mama. "In deinem Alter gibt es so etwas überhaupt nicht."

10 Anna probierte ein Stück von ihrem Kuchen. Er war köstlich.

"Willst du mal probieren?", fragte sie. Mama schüttelte den Kopf.

"Du bist bis jetzt gut vorangekommen", sagte sie nach einer Weile. "Jeder bestätigt mir, dass deine Aussprache vollendet ist, und dafür, dass wir erst ein Jahr hier sind, hast du schon eine Menge gelernt."

15 "Es kommt mir nur so vor, als käme ich jetzt nicht mehr weiter", sagte Anna.

"Aber du kommst weiter!", sagte Mama.

Anna blickte auf ihren Teller.

(...)

Und dann war eines Tages ihre ganze Welt verändert.

20 Es war an einem Montagmorgen, und Colette traf Anna am Schultor.

"Was hast du am Sonntag gemacht?", rief sie – und statt sich die Frage im Geist ins Deutsche zu übersetzen, sich eine Antwort auszudenken und sie ins Französische zu übersetzen, rief Anna zurück: "Wir sind unsere Freunde besuchen gegangen."

25 Die Worte schienen aus dem Nichts zu kommen, sie kamen in vollendetem Französisch, ohne dass sie überhaupt nachdenken musste. Sie war so erstaunt, dass sie ganz still stehen blieb und nicht einmal Colettes nächste Frage hörte.

"Ich habe gefragt", schrie Colette, "ob du die Katze spazieren geführt hast?"

"Nein, es war zu nass", sagte Anna – wieder in perfektem Französisch und ohne nachzudenken.

30 Es war wie ein Wunder. Sie konnte nicht glauben, dass es andauern würde. Es war, als hätte sie plötzlich herausgefunden, dass sie fliegen konnte, und sie erwartete jeden Augenblick, wieder auf die Erde zu stürzen. (...) Aber die meiste Zeit konnte sie französisch so sprechen wie sie deutsch sprach – automatisch und ohne nachzudenken. Als sie am nächsten Morgen aufwachte, erlebte sie einen Augenblick tiefen Schreckens. wenn nun ihre neue Fähigkeit, so plötzlich wie sie gekommen, wieder verschwunden wäre? Aber sie hätte sich keine Sorgen zu machen brauchen. Als sie in die

35 Schule kam, stellte sie fest, dass sie sogar flüssiger sprach als am Tag zuvor.

Am Ende der Woche betrachtete Mama sie voller Erstaunen: "Ich habe noch nie bei einem

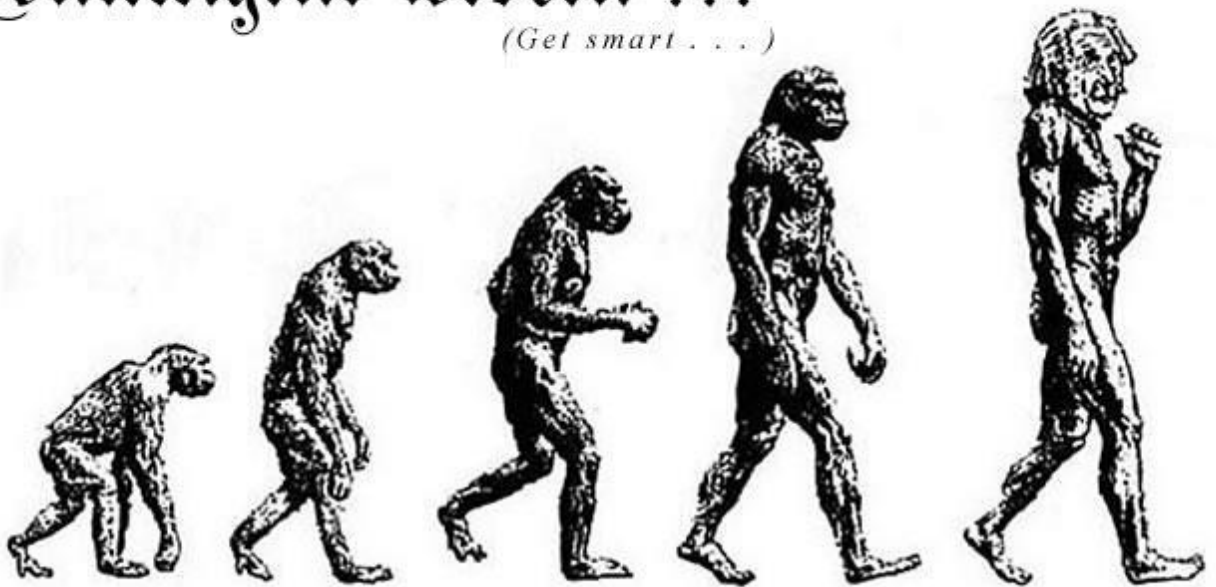
Menschen eine solche Veränderung erlebt", sagte sie. "Was ist nur mit dir geschehen?"

"Ich glaube, ich kann jetzt französisch sprechen", sagte Anna.

Auszug aus "Als Hitler das rosa Kaninchen stahl" von Judith Kerr – Seite 192 sqq.

Intelligent werden ...

(Get smart . . .)



... Deutsch lernen!

(...learn German!)

www.GoetheNet.net

Document 3

Lerner/Lernerin des Monats – Skript

DW-WORLD.DE/community

© Deutsche Welle

Lucie aus Frankreich – das Porträt im Original

Ich heiße Lucie Lebrun. Ich bin aus Vitré in einer kleinen Stadt in Frankreich. Und ich bin im Jahre 1992 geboren.

Und **ich lerne Deutsch, weil** es eng mit unserer Vergangenheit verbunden ist. Weil ich Französin bin und in Frankreich lernt man selten Deutsch. Es ist so, wir haben gekämpft während des 20. Jahrhunderts und ich interessiere mich für Geschichte. Deshalb wollte ich alle Dokumente nur so verstehen, weil es stand im Programm, als ich so 14 war. Und deshalb hab ich Deutsch gelernt.

Mein erster Tag in Deutschland war als ich 14 war. In Helmstedt, das ist die Partnerstadt von Vitré. Und das war ein Austausch und das war echt toll.

Was für mich **typisch deutsch** ist so das Verhalten. Die Deutschen sind wirklich offener, also die reisen. Wenn ich an Deutschland denke, denke ich immer an Reisen. Die reisen so viel und ja, das finde ich echt toll und echt gut.

In dieser Stadt würde ich gern leben: In Helmstedt, weil ich dort schon zwei Monate verbracht habe und es gab dort einen Grenzübergang zwischen Ost- und Westdeutschland, also während der deutschen Teilung und ich finde es echt interessant. Ich interessiere mich wirklich für die deutsche Geschichte und darum gefällt mir diese Stadt. Eigentlich kenne ich auch meine Brieffreundin. Sie wohnt da. Und ja, das ist so, so toll für eine Stadt, finde ich.

Diesen deutschen Dialekt würde ich gern sprechen: Plattdeutsch, weil die Großmutter meiner Brieffreundin das konnte. Einmal, wenn ich so bei ihr gekommen bin, hat sie mir gesagt *Goden Morgen! Wie gad schod dat?* Und ich hab überhaupt nicht verstanden, das war so lustig. Und danach hab ich so ein paar Wörter kennengelernt. (1 min. 57 sec.)

An einem freien Tag in Deutschland würde ich Eis essen. In Deutschland gibt es so gute Eis und es gibt Eiscafé und das gibt es nicht in Frankreich.

Das fehlt mir aus Deutschland in meiner Heimat: Das ist, ja, eigentlich Eiscafe, wirklich so. Ich mag es. Ein... Ich esse ganz viel und ja. (2 min 16 sec.)

Mein größter Wunsch oder Traum ist, in Deutschland zu leben. Ich will eigentlich Professorin an der Universität zu werden. Das ist ein bisschen schwierig, aber ja, das ist mein Traum. Das ist so mit Zukunft verbunden. (2 min. 30 sec. – on arrêtera l'exploitation du document ici)

(Die lustigste Begebenheit in meinem Leben oder beim Deutschlernen: Das war, als ich so bei die Großmutter meiner Brieffreundin gekommen war und sie hat mir auf Plattdeutsch gesprochen. Da hab ich nicht verstanden. Das war wirklich so lustig so.

In meiner Freizeit mach ich am liebsten: Ich lese sehr gerne Bücher auf Deutsch – so von Stefan Zweig, aber auch von Jane Austen. Ich mag sie gerne Jane Austen, so. Ich lese es auf Deutsch, auf Französisch und ein bisschen auf Englisch. Aber Englisch mag ich nicht so gerne.

Diese Musik höre ich am liebsten: Das Lied *Kartenhaus* von Silbermond. Das mag ich so gerne, wirklich, die Musik, die Stimme ist auch gut und ja: *"Ich suche nach dem, was mich vergessen lässt, dass es in meinem Leben dunkel hier ist und dass die Nacht den Tag besetzt und mir keinen Funken Licht mehr lässt."* Ja, das ist der Anfang schon. Danke.)

Redaktion: Beatrice Warken

4/4

**AGREGATION INTERNE D'ALLEMAND
CAERPA**

Session 2011

Exposé de la préparation d'un cours

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.



<http://www.bizeps.or.at/woche/0507.JPG>

Script de l'enregistrement

Hallo, ich heie Tim, ich bin 10 Jahre alt. Meine Hobbys sind Computerspiele spielen, Trampolin springen, Schlittschuhlaufen, reiten, ich spiele auch gern mit meinem Hund. Ich bin blind. Ich sehe noch hell und dunkel.

Zu Hause ist das gar kein Problem. Denn dort ist Tim alles vertraut.

Dort habe ich sozusagen eine kleine Landkarte in meinem Kopf gespeichert. Und draußen, ja gut, kenne ich mich an manchen Stellen auch aus, aber da sind immer wieder so Hindernisse wie Mülltonnen und so.

Während er durch die Straßen läuft, pendelt Tim mit seinem weißen Blindenstock ständig über dem Boden hin und her.

Und wenn dann eine Laterne kommt, trifft mein Stock auf die Laterne und es gibt dann halt ein Geräusch und ich merk' das ja auch, da ist ein Widerstand und dann weich' ich dem Hindernis auch immer aus oder versuch' es zumindest. Manchmal lauf' ich voll gegen eine Laterne, weil mein Stock die einfach nicht rechtzeitig getroffen hat.

Seit November fhrt Tim allein mit dem Bus zur Schule. Dabei muss er auch einige Hauptverkehrsstraßen berqueren. Tim besucht die fünfte Klasse eines Dürener Gymnasiums. Er ist dort der einzige blinde Schüler.

Unbedingt, das möchte ich kurz klarstellen, wollte ich das jetzt nicht. Mir war's halt nur wichtig, dass ich dieselben Chancen habe, wie ein Sehender, und das war meinen Eltern genauso wichtig. Ich bin zuerst auf eine Grundschule für Sehende gekommen, und am Ende hatte ich eine Gymnasialempfehlung. Ich habe auch dieselben Chancen wie die Anderen, Abitur zu machen.

<http://www.lilipuz.de/programm/kinder-in-nrw/details/artikel/tim-10-ist-blind/>

Begegnung auf der Rolltreppe

Der Erzähler springt gerade die Rolltreppe in falscher Richtung hinunter und verletzt sich leicht dabei.

Auf der Rolltreppe stieß ich mit einem Mädchen zusammen. Eigentlich war sie es, die mich anrempelte.

Aber sie stand richtig, rolltreppenmäßig.

Ich lief nach unten, sie kam heraufgefahren. Die meisten Leute waren mir ausgewichen, da stand sie auf einmal. Stützte lässig die Hand auf die fahrende Gummischiene und hatte etwas in der Hand, etwas Weißes. [...]

"Willst du dich nicht entschuldigen?"

Die blutigen Papiertaschentücher, die ich inzwischen alle verbraucht hatte, warf ich in einen Blechkasten und dachte: Ich entschuldige mich für nix.

Ich sagte: "tschuldigung."

"Beinah wär ich hingefallen."

"Bist du ja nicht", sagte ich.

"Weil ich schnell reagiert hab", sagte sie.

[...]

"Gehst du immer die Rolltreppe in falscher Richtung?", fragte das Mädchen.

Ich betrachtete ihre Füße, die Zehennägel waren blau lackiert.

"Manchmal", sagte ich.

"Ich muss los", sagte sie.

[...]

Ich hörte ihre Schritte und ein Klacken auf dem Asphalt und dann rief sie: "Mist!"

Jemand hatte einen Stuhl von der Terrasse eines Restaurants mitten in den Weg gestellt und sie war dagegengekracht. Die Tasche rutschte ihr von der Schulter und ein Geldbeutel und Zettel fielen heraus.

Bevor sie sich danach bückte, war ich da und hob alles auf.

[...]

"Danke", sagte sie und sah mich durch ihre Sonnenbrille an.

Erst als sie die Apotheke vorn an der Straßenecke erreicht hatte, begriff ich, was das Weiße war, das sie in der Hand hatte. Ein weißer Blindenstock. Und ich sah die Hellblaue Jeansjacke und die Tasche, die an ihrer Schulter baumelte, und ich sah, wie sie die kleine abschüssige Straße in Richtung Stadtmuseum hinunterging, und ich sah den Stock, mit dem sie den Weg abklopfte. Sie wirkte überhaupt nicht unsicher. Sie ging auch nicht langsam, eher wie jemand, der es eilig hatte.

Wahrscheinlich hatte sie es eilig. Schließlich hatte ich sie ewig aufgehalten.

Wohin war sie unterwegs?

Jetzt konnte ich sie nicht mehr sehen. Ich lief los.

[...]

Fast wär ich in sie reingerannt. Sie wartete am Straßenrand. Autos fuhren vorbei und sie klopfte mit dem Stock auf dem Boden.

"Ich bin's", sagte ich außer Atem. "tschul... 'tschuldige, dass ... ich hab nicht gemerkt, dass du blind bist."

"Bist du auch blind?", sagte sie.

nach *Wie Licht schmeckt* von Friedrich Ani
dtv, Reihe Hanser, 2002

EXPLICATION DE TEXTE

Moyenne des candidats à l'Agrégation interne	10,13 / 20
Moyenne des candidats au CAERPA	10,25 / 20

Répartition des notes obtenues par l'ensemble des candidats

entre 15 et 19	13 candidats
entre 11 et 14,5	22 candidats
entre 8 et 10,5	17 candidats
entre 5 et 7,5	15 candidats
entre 2 et 4,5	3 candidats

Rapport présenté par Madame Béatrice PELLISSIER

L'explication de textes représente la moitié des épreuves orales, tant en temps de préparation qu'en coefficient, et requiert une préparation spécifique et, cette année encore, le jury a pu constater avec plaisir que les candidats s'étaient entraînés. Une lecture attentive des textes proposés, une analyse approfondie et pertinente et des réponses réfléchies des candidats pendant l'entretien consécutif à l'exposé se sont traduites par des notes tout à fait satisfaisantes. La connaissance de l'œuvre, la maîtrise de l'appareil critique et une présentation personnelle, claire et structurée du passage à commenter sont les conditions du succès dans cette épreuve.

Le jury se réfère au rapport de l'an dernier qui récapitulait un certain nombre de conseils et souhaite se limiter au rappel de quelques recommandations générales et questions de méthode.

D'abord, rappelons qu'il s'agit d'une épreuve orale, c'est-à-dire d'une prestation en face d'un jury qui écoute et prend des notes. Un premier détail qui a son importance est la tenue vestimentaire. Les candidats sont des enseignants en poste qui ont l'habitude d'être vus par des élèves, ils passent un concours qui se veut encore auréolé d'un certain prestige : sans faire d'investissement particulier, il vaut mieux éviter une tenue trop négligée et garder une allure correcte. Il est important également d'établir dès le début un contact visuel avec le jury et d'avoir une élocution spontanée : le candidat à la voix monocorde qui lit un texte intégralement rédigé ne sera évidemment pas aussi convaincant que celui qui s'est approprié le passage à expliquer et qui s'adresse à son public.

Compte tenu du fait que le programme de la session 2012 comportera deux nouveaux sujets sur les trois, le présent rapport ne s'appesantira pas sur les extraits de *Faust* ou les textes traitant des relations entre les deux Allemagnes qui ont été donnés à commenter cette année. A partir de ceux-ci, comme des passages tirés de *Berlin Alexanderplatz*, il s'agira ici surtout de reprendre certains principes qui doivent présider à toute explication de texte :

- le choix des textes proposés n'avait dans un premier temps pas de raison de désarmer les candidats puisqu'ils étaient extraits des œuvres au programme qui doivent être lues dans leur intégralité. Ainsi, les digressions de Döblin qui interrompent à plusieurs reprises le récit devaient être mises en résonance avec l'ensemble de l'œuvre et inclure des références à d'autres passages du même livre, mobilisant des connaissances emmagasinées pendant l'année.
- l'introduction doit être soignée : quel que soit le texte, elle vise à situer le passage dans son contexte historique et/ ou les circonstances de sa composition et à le localiser dans l'œuvre au programme.

Des connaissances sur la culture de l'époque, les mouvements littéraires, des dates et références politiques et historiques en sont les jalons indispensables. Cette entrée en matière doit ainsi comporter tout ce qui peut éclairer le texte, de manière dosée dans l'économie de l'épreuve, c'est-à-dire que le temps passé à introduire le texte ne doit pas empiéter sur celui de l'explication elle-même.

- l'annonce du plan doit impérativement faire partie de l'introduction. Trame de l'explication du texte, le plan présente les étapes d'une pensée cohérente qui doit découler de la problématique posée par le candidat. Celle-ci ne doit pas se limiter à une série de questions qui seront laissées en suspens au cours de l'exposé : elle doit indiquer une orientation pour l'interprétation des différents niveaux de sens du texte. Pour des raisons de clarté, et aussi travaillées que soient les transitions entre deux parties, il est tout à fait permis de (re)préciser au cours de l'exposé que l'on en a fini de telle partie et que l'on entame la suivante. De même, la conclusion doit synthétiser les éléments de réponse apportés au cours de l'exposé, s'inscrire dans la logique d'un cheminement commencé dans l'introduction et marquer l'aboutissement d'une démonstration. Cependant, une bonne synthèse n'est pas un simple résumé de l'exposé, mais enrichira celui-ci en approfondissant l'analyse et/ou en ouvrant des pistes de réflexion.

- l'explication elle-même : l'analyse linéaire ne va pas toujours de soi. Certains textes (notamment les discours de RDA, par exemple et, plus généralement, certains types de textes de civilisation) appellent plutôt un plan thématique car un plan linéaire risque d'empêcher l'approfondissement des thèmes traités et de conduire à de nombreuses redites. Le plan linéaire est toutefois préférable si le texte s'y prête. On peut conseiller aux candidats de justifier leur plan, surtout s'ils optent pour un plan thématique.

Une démarche linéaire oblige les candidats à prendre le texte à bras le corps pour en dévoiler à la fois les thématiques développées par l'auteur et les ressources stylistiques. La pertinence de l'analyse résultera de l'habile combinaison entre les deux, c'est-à-dire de la manière dont le message sous-tendu par le texte, l'intention de son auteur - qu'il soit écrivain ou homme politique - est servi par les moyens rhétoriques mis en œuvre. Si l'on n'explique pas de la même manière une pièce de théâtre ou un poème du XVIII^{ème} siècle qu'un discours politique de RDA, il n'empêche que dans les deux cas, la maîtrise d'un répertoire élémentaire de notions 'techniques' est indispensable. La connaissance d'éléments prosodiques (rimes, assonances, etc.) de la spécificité de la métrique allemande est partie intégrante de la compréhension d'un extrait de *Faust*, par exemple, qui ne saurait se limiter à une analyse thématique. L'intelligence d'un texte est ainsi subordonnée non seulement à la perception de procédés rhétoriques perçus comme tels, mais aussi à leur interprétation.

Un extrait de *Berlin Alexanderplatz* proposé cette année (p.196-198) est à ce titre particulièrement révélateur. Relevant de l'esthétique du fragment, il appelle à se concentrer sur au moins quatre niveaux d'analyse : les références intertextuelles d'abord, c'est-à-dire la comparaison avec d'autres passages du roman relevant de la digression ou de la *Montagetechnik* ; la relation entre les Berlinoises et la ville de Berlin, et notamment son théâtre, véritable lieu de rassemblement social, de divertissement promu par les moyens modernes de l'époque (presse, affiches, *Litfaßsäule*) ; l'analyse de la langue et des instruments rhétoriques, l'interrogation sur la structure des phrases, l'utilisation et la répétition de certains termes afin de mettre en valeur les effets recherchés sur le lecteur ; enfin, le jeu du narrateur/auteur omniscient qui joue de son statut pour bouleverser l'architecture romanesque, déconstruire l'argumentation en brouillant les perspectives, mêlant ironie et satire et posant la question de la capacité de la langue à exprimer la vérité, elle-même interrogée.

En tout état de cause, outre la mobilisation de termes fonctionnels pour l'explication littéraire, il est conseillé de rester dans une logique académique de distance avec le texte, compris comme un objet d'études, de réflexion sur la représentativité de l'extrait proposé. La réussite de cette épreuve passe par le respect de chacun des moments de l'exercice qui doivent faire l'objet d'une attention

égale et équilibrée jusqu'à la conclusion. Elle passe aussi par des entraînements réguliers au cours de l'année qui permettent d'évaluer ce que représente concrètement le temps de préparation.

L'entretien qui suit vise à préciser ou approfondir certains aspects évoqués par les candidats. C'est pourquoi, et malgré le stress inhérent à un oral de cette nature, il est recommandé à ceux-ci de rester à l'écoute des remarques du jury qui n'est pas mal intentionné et cherche plutôt à compléter, valoriser et faire avancer une réflexion amorcée dans l'exposé. S'il vaut mieux éviter des redites, des hésitations ou des reformulations sont permises et garantes de la spontanéité des réponses avancées.

Le thème oral est un moment difficile : le candidat commence à être fatigué et la brièveté du temps de préparation est un véritable défi pour qui voudrait livrer d'emblée une traduction correcte. Néanmoins, les candidats ont dans presque tous les cas bien réagi et, contrairement à ce qu'on pourrait croire, les nombreux germanophones n'ont pas toujours été plus à l'aise que les francophones. La phase de reprise est importante et requiert aussi du candidat de la réceptivité aux suggestions et « perches » que tend le jury pour amener les candidats à mieux comprendre le texte français et améliorer leur première proposition. Un bagage lexical, la maîtrise d'idiomatismes et de règles de grammaire sont naturellement des moyens pour progresser dans cette épreuve.

COMMENTAIRE GRAMMATICAL

Rapport de jury présenté par Monsieur Vincent BALNAT

Le jury de la session 2011 s'est réjoui de constater que la majorité des candidats interrogés a suivi les conseils prodigués dans le rapport précédent, ceci ayant eu pour effet une amélioration sensible des résultats. Aussi, nous recommandons de nouveau aux futurs candidats de consulter les rapports des sessions antérieures et de lire attentivement les remarques suivantes, qui pointent quelques écueils récurrents observés cette année.

L'identification de certains éléments continue de poser problème alors que le recours à des transformations syntaxiques et/ou à l'accentuation permettrait souvent de clarifier les choses. Ainsi, l'élément polyfonctionnel *doch*, inaccentué et ne pouvant occuper la première position dans *an mir is doch nicht weiter viel abzusehen* (Döblin), n'est pas un adverbe, mais une particule illocutoire, le groupe prépositionnel en *durch* dans *seines durch Drucktypen wiedergegebenen Inhalts* (Döblin) ne saurait être analysé comme complément *circonstanciel* puisqu'il n'est pas supprimable, et le groupe verbal relatif dans la séquence *Dem Volk der DDR, das einen guten Sozialismus will, [...]* (civilisation) pouvait être interprété soit comme sélectif (on oppose le peuple aux éléments perturbateurs qui aspirent à autre chose ; absence de pause intonatoire dans ce cas) soit comme commentatif (le peuple, présenté de manière indivisible, souhaite un renouveau du socialisme ; avec pause intonatoire, ajout possible d'un *ja*, etc.). Seul le contexte permettait ici de trancher. Par ailleurs, la mise en relation systématique des différents niveaux d'analyse permet une meilleure compréhension du système et des outils utilisés pour le décrire.

Rappelons que le jury est sensible à la cohérence et à la clarté terminologiques (cf. rapport précédent), souvent mises à mal lors de l'analyse de phénomènes relevant de certaines formes d'oralité (cf. la prononciation régionale, la place du verbe *saufen* et sa morphologie dans *mischt sich in allet in oder vielleicht sauft* [Döblin]). L'analyse de certains aspects non normatifs de la langue doit amener le candidat à prendre du recul vis-à-vis des catégories traditionnelles et à les adapter pour rendre compte le plus fidèlement possible des phénomènes, ce qui présuppose une maîtrise solide des outils terminologiques.

Le recours fréquent au terme « COD » (complément d'objet direct) pour désigner des groupes nominaux à l'accusatif illustre ce manque de réflexion terminologique. Si l'objet à l'accusatif dans *ich sehe meinen Bruder* est lié *directement* au verbe (c'est-à-dire qu'il n'est pas relié par une préposition), les objets au datif dans *ich helfe meinem Bruder* et au génitif dans *sie haben sich des Kindes angenommen* le sont aussi. La phrase *ich schenke meinem Bruder ein Buch* comporterait donc deux COD, *ein Buch* et *meinem Bruder*, alors que ce dernier élément correspondrait à un COI en français (*j'offre qch à mon frère*). Il en résulte que si ces termes peuvent présenter un intérêt didactique en français, ils ne sont pas pertinents dans le cas de l'allemand.

Les faits de linéarisation ont été trop souvent délaissés ou analysés de manière superficielle. S'il est correct de parler d'après-dernière position pour la séquence *[daß sich alle ... deutlich abgrenzen] von jenen, die die Bürger für konterrevolutionäre Attacken zu mißbrauchen trachten* (civilisation), il faut également préciser que la dernière position est occupée par *abgrenzen* et que cette linéarisation s'explique ici par la longueur du groupe et par l'effet visé : terminer la phrase par le groupe désignant les personnes mises au pilori (la distinction prônée entre fidèles au régime et renégats se reflétant ainsi au niveau syntaxique).

Ce manque de rigueur dans l'analyse s'est traduit également par les difficultés de nombreux candidats à appréhender les structures syntaxiques complexes. Ainsi, dans la séquence précédente, le groupe nominal *die Bürger* a été souvent exclu sans raison du groupe infinitif, devenant même parfois le sujet (!) du groupe verbal dépendant ayant pour base le verbe au prétérit (!). Enfin, il convient d'éviter l'écueil consistant à procéder à la segmentation linéaire d'un soulignement : on ne peut analyser la

séquence [*das Interesse*] *am gemeinsamen Ringen der Völker um die Lösung globaler Probleme* (civilisation) comme « un groupe prépositionnel suivi d'un groupe nominal, lui-même suivi d'un groupe prépositionnel précédant un autre groupe nominal », ce 'saucissonnage' ayant pour effet d'occulter les rapports hiérarchiques entre les membres de ce groupe prépositionnel complexe.

Cette année encore, le jury félicite les candidats qui ont présenté de très bons commentaires et qui, en se préparant sérieusement à cette épreuve, ont montré au jury tout l'intérêt qu'ils portent au fonctionnement du système et aux multiples facettes de la langue qu'ils enseignent.

Travail à effectuer:

- 1) Commenter le texte en allemand.
- 2) Commenter les passages soulignés en français.

Reinhold blickt auf, sieht ihn mit seinen traurigen Augen an: „So, das weißt du.“ Franz hält seinen Blick aus, lässt sich in seiner Freude nicht stören, der kann ruhig was merken, kann ihm nur gut bekommen, wenn er merkt, andere lassen sich nicht platt drücken. „Ja hier Meck kann dir bestätigen, wir haben Erfahrungen hinter uns und darauf bauen wir auf. Und dann mit dem Schnaps; Reinhold, wenn du den verträgst, dann feiern wir hier ein Fest, auf meine Kosten, ich zahl den ganzen Salat.“
5 Reinhold sieht noch immer Franzen an, der die Brust rausgedrückt hat, und den kleinen Meck, der ihn neugierig betrachtet. Reinhold senkt den Blick und sucht in seiner Tasse: „Du möchtest mir wohl zu einem Ehekrüppel zurechtkurieren?“ „Prost, Reinhold, der Ehekrüppel soll leben, dreimal drei ist neune, wir saufen wie die Schweine, sing mit, Reinhold, aller Anfang ist schwer, doch ohne ihn kein
10 Ende wär.“

Das Ganze halt. In Reihen formiert. Rechts schwenkt, marsch. Reinhold steigt aus seiner Kaffeetasse. Pums, der mit dem roten Fettgesicht, steht neben ihm, flüstert ihm was zu, Reinhold zuckt die Achsel. Dann bläst Pums durch den dicken Qualm und kräht fröhlich los: „Ich hab Sie schon mal gefragt, Biberkopf, wie ist das mit Sie, wollen Sie denn noch immerzu mit ihre Papierwaren
15 laufen? Was verdient man denn dran, Stück zwei Pfennig, die Stunde fünf Pfennig, was.“ Und dann gibt's ein Hin- und Herstoßen, Franz soll einen Obst- oder Gemüsewagen mit übernehmen, Pums liefert die Waren, der Verdienst ist glänzend. Franz will und will wieder nicht, die ganzen Brüder bei Pums gefallen ihm nicht, die hauen mir gewiß übers Ohr. Reinhold der Stotterer schweigt im Hintergrund. Wie ihn Franz fragt, was er meint, merkt er, daß er ihn immer angesehen hat und jetzt erst
20 wieder in die Tasse kuckt. „Na, was meinst du, Reinhold.“ Der stottert. „Ja, ich mach ja auch mit.“ Und wie Meck sagt, warum denn nicht, Franz, will Franz es sich auch überlegen, er will nicht nein und nicht ja sagen, er will morgen mal herkommen oder übermorgen und mit Pums die Sache besprechen und wie es ist mit den Waren und Ware abholen, verrechnen und welche Gegend die beste ist für ihn.

Sind schon alle weggegangen, das Lokal ist schon fast leer, Pums weg, Meck und Biberkopf weg, nur am Ausschank steht noch ein Straßenbahner und verhandelt mit dem Wirt über Lohnabzüge, die sind zu hoch. Da hockt der Stotterer Reinhold noch auf seinem Platz. Drei leere Brauseflaschen
25 stehn vor ihm, ein halb gefülltes Glas und die Kaffeetasse. Er geht nicht nach Hause. Zu Hause schläft die blonde Trude. Er denkt nach und grübelt. Er steht auf, schlurrt durch das Lokal, die Wollstrümpfe hängen ihm über Bord. Elend sieht der Mensch aus, gelbbläß, die klaffenden Linien um den Mund, die schrecklichen Querfalten über die Stirn. Er holt sich noch eine Tasse Kaffee und eine
30 Limonade.

Verflucht ist der Mann, spricht Jeremia, der sich auf Menschen verläßt, der das Fleisch zu seiner Stütze macht und dessen Herz von Gott abfällt. Er gleicht einem Verlassenen in der Steppe und
35 gewahrt es nicht, wenn Gutes kommt. Er weilt im Dürren, in der Wüste, auf salzigem Boden, der nicht bewohnt ist. Gesegnet, gesegnet, gesegnet ist der Mann, der auf Gott vertraut und dessen Zuversicht der Herr ist. Er gleicht einem Baum, der am Wasser gepflanzt ist und seine Wurzeln in den Bach erstreckt. Er gewahrt es nicht, wenn Hitze kommt, sondern seine Blätter bleiben grün, im Jahr der Dürre kann er unbesorgt sein, er hört nie auf, Frucht zu tragen. Das Herz ist trügerisch über alles und
40 ist verderbt; wer mag es kennen?

Wasser im dichten schwarzen Wald, furchtbar schwarze Wasser, ihr liegt so stumm. Furchtbar ruhig liegt ihr. Eure Oberfläche bewegt sich nicht, wenn es um den Wald stürmt und die Kiefern ihr Biegen anfangen und die Spinnweben zwischen den Ästen zerreißen und das Splintern losgeht. Dann liegt ihr unten im Kessel, ihr schwarzen Wasser, die Äste fallen.

45 Der Wind zerrt an dem Wald, zu euch dringt der Sturm nicht herunter. Ihr habt auf eurem Boden keine Drachen, die Zeit der Mammute ist vorbei, nichts ist da, was einen erschrecken könnte, Pflanzen verwesen in euch, Fische, Schnecken regen sich; Weiter nichts. Aber obwohl das ist, obwohl ihr nur Wasser seid, ihr seid unheimlich, schwarze Wasser, furchtbar ruhige Wasser.

Alfred DÖBLIN: *Berlin Alexanderplatz*, DTV N° 295, 2009, S. 196-198.

Texte à traduire

La méfiance à l'égard de Döblin est consubstantielle à l'idée particulière, et particulièrement haute, qu'il se fait de la littérature. Car la littérature n'est pas pour lui un divertissement, elle ne se donne pas non plus pour but de fournir des leçons de morale, ou de faire de l'agitation politique, elle n'est pas non plus le lieu « où l'auteur malheureux vide son cœur », un « cabinet pour exhibitionnistes, un WC littéraire », comme il le dit plaisamment, et comme c'est tellement à la mode aujourd'hui. La littérature est pour lui une « manière de penser ».

Discours prononcé par Michel Vanoosthuysse lors de la cérémonie organisée pour le 50^{ème} anniversaire de la mort d'Alfred Döblin, dans les salons de l'Hôtel de Ville de Paris, le 30 octobre 2007 (source www.alfred.doblin.com)

Travail à effectuer :

- 1) Commenter le texte en allemand.
- 2) Commenter en français les séquences soulignées.

**Erklärung des SED-Politbüros,
11. Oktober 1989**

[...] Der Sozialismus braucht jeden. Er hat Platz und Perspektive für alle. Er ist die Zukunft der heranwachsenden Generationen. Gerade deshalb läßt es uns nicht gleichgültig, wenn sich Menschen, die hier arbeiteten und lebten, von unserer Deutschen Demokratischen Republik losgesagt haben. Viele von ihnen haben die Geborgenheit der sozialistischen Heimat und eine sichere Zukunft für sich und ihre Kinder preisgegeben. Sie sind in unserem Land aufgewachsen, haben hier ihre berufliche Qualifikation erworben und sich ein gutes Auskommen geschaffen. Sie hatten ihre Freunde, Arbeitskollegen und Nachbarn. Sie hatten eine Heimat, die sie brauchte und die sie selbst brauchen. Die Ursachen für ihren Schritt mögen vielfältig sein. Wir müssen und werden sie auch bei uns suchen, jeder an seinem Platz, wir alle gemeinsam.

Viele von denen, die unserer Republik in den letzten Monaten den Rücken gekehrt haben, wurden Opfer einer großangelegten Provokation. Wiederum bestätigt sich, daß sich der Imperialismus der BRD mit einem sozialistischen Staat auf deutschem Boden niemals abfinden wird, Verträge bricht und das Völkerrecht mißachtet. Mit dem 40. Jahrestag der Gründung der Deutschen Demokratischen Republik glaubten imperialistische Kräfte den geeigneten Zeitpunkt gefunden zu haben, um mit einer haßerfüllten Kampagne ihrer Massenmedien Zweifel am Sozialismus und seiner Perspektive zu verbreiten. Sie wollen von der Hauptfrage unserer Zeit, der Sicherung des Friedens, ablenken. Das Interesse am gemeinsamen Ringen der Völker um die Lösung globaler Probleme soll geschwächt werden. Nicht zuletzt will man die eigene Reformunfähigkeit und Reformbedürftigkeit in den Hintergrund drängen. Großdeutsche Träume, gespeist aus altrevanchistischen und neofaschistischen Quellen, haben keine Chance. Demagogie, Abwerbung, Erpressung sind keine neuen Methoden. Die Geschichte der Beziehungen beider deutscher Staaten beweist es. Und auch das Ziel ist nicht neu, mit der Beseitigung des Sozialismus auf deutschem Boden die Friedensordnung in Europa zu verändern. Völkerrechtswidrig mischt sich die BRD in die inneren Angelegenheiten der DDR ein, maßt sich eine „Obhutspflicht“ über die Bürger der Deutschen Demokratischen Republik an. Indem die BRD die Nachkriegsordnung in Frage stellt, sagt sie sich von der gemeinsamen Verantwortung los, alles zu tun, damit von deutschem Boden nie wieder Krieg ausgeht. Das ist in unserer Zeit in höchstem Maße friedensstörend.

Wir werden auch künftig nicht zulassen, daß die Macht der Arbeiter und Bauern, daß die Werte, Ideale und Errungenschaften des Sozialismus angetastet werden. Das gebietet uns unsere Verantwortung für die sichere Gegenwart und Zukunft unseres Volkes. Das sind wir nicht zuletzt den Hunderttausenden deutschen Revolutionären, den aufrechten deutschen Patrioten, den Millionen Opfern des deutschen Faschismus und Militarismus schuldig. Das erwarten unsere Freunde im Warschauer Vertrag und in aller Welt von uns.

Deshalb ist es das Gebot der Stunde, daß sich alle, deren Handeln von politischer Vernunft und humanistischem Verantwortungsbewußtsein gegenüber den Menschen unseres Landes bestimmt ist, deutlich abgrenzen von jenen, die die Bürger für konterrevolutionäre Attacken zu mißbrauchen trachten. Die Probleme der weiteren Entwicklung des Sozialismus in der DDR lösen wir selbst — im sachlichen Dialog und im vertrauensvollen politischen Miteinander.

Die sozialistische Arbeiter-und-Bauern-Macht ist von niemandem erpreßbar. Wer bewußt die Konfrontation sucht und schürt, der hat nicht die Interessen des Volkes im Sinn, der beeinträchtigt das gesellschaftliche Leben und verfolgt sehr eigennützige politische Ziele. Wer verantwortungslos Ruhe und Ordnung stört, der muß sich fragen lassen, wessen Geschäft er betreibt und für wen er bereit ist, die Sicherheit von Bürgern, ihrer Familien und nicht zuletzt ihrer Kinder aufs Spiel zu setzen.

45 Das Politbüro weiß sich mit der großen Mehrheit unseres Volkes in seinem Handeln einig. Es sind Millionen Menschen, die mit ihrer angestregten Arbeit, mit ihren Initiativen und Vorschlägen ebenso wie unsere marxistisch-leninistische Partei für einen Sozialismus wirken, der allen gleiche Rechte und gleiche Chancen einräumt, aber natürlich auch gleiche Pflichten auferlegt. An diesem Willen unseres Volkes, an der Kraft unserer einheitlich und geschlossen handelnden Partei, am Bündnis aller in der Nationalen Front und im Demokratischen Block vereinten Kräfte unseres Landes wird auch in Zukunft jeder Versuch der Gegner scheitern, den Sozialismus in unserer Heimat, der Deutschen Demokratischen Republik, zu beseitigen. [...]

50 Mehr denn je ist jetzt die vertrauensvolle Zusammenarbeit nötig, um auf die Fragen, die viele beschäftigen und alle betreffen, gemeinsame Antworten zu finden — Antworten, die uns allen nutzen. Sie können nicht in der kapitalistischen Vergangenheit gefunden werden. Der Sozialismus auf deutschem Boden steht nicht zur Disposition. Das Volk der Deutschen Demokratischen Republik hat sich für immer für den Sozialismus entschieden. Gehen wir in diesem Sinne gemeinsam an die Arbeit und lassen uns von der Erfahrung leiten, daß der Sozialismus nur das Werk aller sein kann. Unser Arbeitsplatz bleibt unser Kampfplatz für Sozialismus und Frieden.

Neues Deutschland, 12. Oktober 1989, S. 1
in : *Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung*, Reclam Band 11, Text 58, S. 331-334

Texte à traduire

L'antifascisme est souvent désigné comme « mythe fondateur » de la RDA : mythe fondateur en tant que récit des origines et en tant que récit qui donne une vision simplifiée de ces origines, suffisamment simple pour diffuser largement et servir de repère à une collectivité pour s'orienter dans l'histoire. Les mythes fondateurs ne s'embarrassent pas d'exactitude historique, leur utilité [...] résulte de leur capacité à créer un consensus, à uniformiser la vision qu'une communauté a de sa propre histoire, en écartant les visions divergentes [...]. Le récit des origines véhicule un message simple : l'antifascisme est consubstantiel à la RDA.

C. Fabre-Renault, E. Goudin, C. Hähnel-Mesnard, La RDA au passé présent, Presses Sorbonne Nouvelle, collection PIA n° 39, 2006, p. 211

Travail à effectuer

1) Commenter le texte en allemand

2) Commenter en français les séquences soulignées

Straße

FAUST MARGARETE *vorübergehend.*
FAUST
2605 Mein schönes Fräulein, darf ich wagen,
Meinen Arm und Geleit Ihr anzutragen?
MARGARETE
Bin weder Fräulein, weder schön,
Kann ungeleitet nach Hause gehn.
Sie macht sich los und ab.
FAUST
Beim Himmel, dieses Kind ist schön!
2610 So etwas hab' ich nie gesehen.
Sie ist so sitt- und tugendreich,
Und etwas schnippisch doch zugleich.
Der Lippe Rot, der Wange Licht,
Die Tage der Welt vergess' ich's nicht!
2615 Wie sie die Augen niederschlägt,
Hat tief sich in mein Herz geprägt;
Wie sie kurz angebunden war,
Das ist nun zum Entzücken gar!
MEPHISTOPHELES *tritt auf.*
FAUST Hör, du mußt mir die Dirne schaffen!
MEPHISTOPHELES
2620 Nun, welche?
FAUST
 Sie ging just vorbei.
MEPHISTOPHELES
Da die? Sie kam von ihrem Pfaffen,
Der sprach sie aller Sünden frei;
Ich schlich mich hart am Stuhl vorbei,
Es ist ein gar unschuldig Ding,
2625 Das eben für nichts zur Beichte ging;
Über die hab' ich keine Gewalt!
FAUST Ist über vierzehn Jahr doch alt.
MEPHISTOPHELES
Du sprichst ja wie Hans Liederlich,
Der begehrt jede liebe Blum' für sich,
2630 Und dünkelt ihm es wär' kein' Ehr'
Und Gunst die nicht zu pflücken wär';
Geht aber doch nicht immer an.
FAUST
Mein Herr Magister Lobesan,
Laß er mich mit dem Gesetz in Frieden!
2635 Und das sag' ich ihm kurz und gut,
Wenn nicht das süße junge Blut
Heut' Nacht in meinen Armen ruht:
So sind wir um Mitternacht geschieden.
MEPHISTOPHELES
Bedenk was gehn und stehen mag!
2640 Ich brauche wenigstens vierzehn Tag',
Nur die Gelegenheit auszuspüren.
FAUST
Hätt' ich nur sieben Stunden Ruh,

Brauchte den Teufel nicht dazu,
So ein Geschöpfchen zu verführen.
MEPHISTOPHELES
2645 Ihr sprecht schon fast wie ein Franzos;
Doch bitt' ich, laßt's euch nicht verdrießen:
Was hilft's nur g'rade zu genießen?
Die Freud' ist lange nicht so groß,
Als wenn ihr erst herauf, herum,
2650 Durch allerlei Brimborium,
Das Püppchen geknetet und zugericht',
Wie's lehret manche welsche Geschicht'.
FAUST
Hab' Appetit auch ohne das.
MEPHISTOPHELES
jetzt ohne Schimpf und ohne Spaß.
2655 Ich sag' euch, mit dem schönen Kind
Geht's ein- für allemal nicht geschwind.
Mit Sturm ist da nichts einzunehmen;
Wir müssen uns zur List bequemen.
FAUST
Schafft' mir etwas vom Engelsschatz!
2660 Führt' mich an ihren Ruheplatz!
Schafft' mir ein Halstuch von ihrer Brust,
Ein Strumpfband meiner Liebeslust!
MEPHISTOPHELES
Damit ihr seht, daß ich eurer Pein
Will förderlich und dienstlich sein:
2665 Wollen wir keinen Augenblick verlieren,
Will euch noch heut' in ihr Zimmer führen.
FAUST
Und soll sie sehn? sie haben?
MEPHISTOPHELES
Nein!
Sie wird bei einer Nachbarin sein.
Indessen könnt ihr ganz allein
2670 An aller Hoffnung künfr'ger Freuden
In ihrem Dunstkreis satt euch weiden,
FAUST
Können wir hin?
MEPHISTOPHELES
Es ist noch zu früh.
FAUST
Sorg' du mir für ein Geschenk für sie.
ab.
MEPHISTOPHELES
Gleich schenken? Das ist brav! Da wird er
reüssieren!
2675 Ich kenne manchen schönen Platz
Und manchen alt vergrabnen Schatz;
Ich muß ein bißchen revidieren.
ab.

Texte à traduire

Même après sa conversion à l'art antique, Goethe est demeuré sensible à l'attrait du monde médiéval ; *Faust*, qui l'accompagnera toute sa vie, est un peu comme le symbole du côté nocturne de la vie, de la face sombre du monde, que la lumière de Grèce n'a pu exorciser tout à fait. Nietzsche aurait dit qu'Iphigénie représentait la Grèce apollinienne, alors que Faust était fils de Dionysos. Après 1790, en grande partie sous l'influence de Schiller, qui avait aimé le fragment de 1790, Goethe reprit et remania son drame. Il en fit une ample tragédie, remplie de personnages symboliques.

Pierre Grappin, in *Hist. litt. all.* Aubier, nouv. éd. mise à jour 1995, p. 440.

PROGRAMME DE LA SESSION 2012

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, de commentaires et d'explications de textes, 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. Heinrich von Kleist : Prinz Friedrich von Homburg, RUB 178, ISBN : 978-3-15-000178-3 et Die Hermannsschlacht, RUB 348, ISBN : 978-3-15-000348-0.

Profondément affecté par la défaite infligée aux armées austro-prussiennes par Napoléon, Kleist s'engage dans la résistance à travers ces deux drames. En prenant pour sujets deux importants jalons de la conscience historique allemande (la victoire d'Arminius contre les Romains en l'an 9 après J.C. et celle du grand électeur de Brandebourg contre les Suédois, à Fehrbellin, en 1675), l'auteur entend mobiliser ses compatriotes et apporter sa contribution au mouvement de redressement national. Cet ancrage historique des deux drames retiendra particulièrement l'attention et l'articulation entre les différentes strates temporelles servira de base à leur étude. Au-delà de leurs convergences thématiques et idéologiques, les deux œuvres seront aussi considérées dans leur spécificité, chacune abordant la problématique historique sous un angle propre. Si la question nationale occupe une place prépondérante dans Die Hermannsschlacht, en prise directe avec l'actualité historique, elle est complétée par d'autres thématiques dans Prinz Friedrich von Homburg, qui en élargissent l'approche. On songera notamment au motif/leitmotiv kleistien du rêve, à l'analyse des rapports entre l'individu et la société, à la réflexion sur l'Etat et sur le droit, à la crise du sujet. Il conviendra, enfin, d'accorder toute la place qui lui revient à la dimension proprement théâtrale des œuvres et de s'interroger sur la notion de drame historique dont ces deux pièces, héritières d'une importante tradition, sont aussi l'illustration.

3. L'Empire austro-hongrois : les enjeux de la présence allemande en Europe centrale (1867-1918)

L'exclusion de l'Autriche du « corps germanique » à la suite de la défaite de Sadowa et de la paix de Prague a certes conduit à la réorganisation de l'empire d'Autriche en un Empire d'Autriche-Hongrie, mais aussi à un rééquilibrage au sein de l'espace germanique.

De fait, on s'intéressera tant à l'évolution des rapports qu'entretiennent les deux Empires, austro-hongrois et allemand, dans la période considérée, qu'à la question de l'identité des Allemands en Cisleithanie. On étudiera notamment les formes que prend la persistance d'une communauté linguistique et culturelle au-delà des frontières des deux Empires ; on analysera aussi les

conséquences de cette persistance sur l'organisation de la vie politique, qui se fonde alors de façon durable sur un tripartisme constituant paradoxalement une spécificité par rapport à l'Empire allemand. De même, dans le contexte d'exacerbation des nationalismes, la question des rapports entre les Allemands et les autres nationalités de Cisleithanie amènera également à porter une attention toute particulière aux conséquences à moyen et long terme qu'induit la structure austro-bohême de l'Etat « autrichien ».

En conséquence, l'étude de la Hongrie sera envisagée essentiellement dans la perspective du « compromis de Budapest » : on se penchera sur les relations qui s'établissent à cette occasion entre les deux parties de l'Empire et sur leurs incidences dans le traitement de la question des nationalités en Cisleithanie. On s'attachera en revanche pleinement à la vocation danubienne de l'Autriche-Hongrie et à ses implications balkaniques qui, en exacerbant la rivalité austro-russe, sont à l'origine immédiate de la guerre de 1914.

Enfin, on étudiera l'éclosion culturelle survenue dans le contexte qui a pu être décrit a posteriori comme une « Apocalypse joyeuse » – avant que les épreuves de la Guerre de 1914 ne débouchent sur la dissolution de l'Empire et son partage entre « Etats successeurs ».

Ouvrage de référence : Eva Philipoff (Hg.), Die Doppelmonarchie Österreich-Ungarn. Ein politisches Lesebuch (1867-1918) / L'Autriche-Hongrie. Politique et culture à travers les textes (1867-1918), Presses Universitaires du Septentrion 2001, ISBN-10 2-85939-739-6, ISBN-13 9782859397395.

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, mausestot 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