



Secrétariat Général

Direction générale des  
ressources humaines

MINISTÈRE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE

## **Concours du second degré – Rapport de jury**

**Session 2009**

**CAPES EXTERNE (allemand)**

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

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

# Sommaire

Composition du jury	page 2
Avant-propos	page 3
Rappel de la nature des épreuves	page 5
Rappel du programme de la session 2009	page 6
<b>Epreuves d'admissibilité :</b>	
Commentaire dirigé	page 8
Composition en français	page 18
Traduction	page 24
Thème	page 24
Version	page 30
<b>Epreuves d'admission :</b>	
Epreuve en langue étrangère	page 35
Commentaire grammatical de faits de langue	page 43
Epreuve préprofessionnelle sur dossier	page 47
Epreuve facultative d'alsacien	page 60
<b>Session 2010</b>	
Programme de la session 2010	page 65
Indications sur les règles de l'orthographe allemande	page 67
<b>Annexes</b>	
Exemples de sujets de l'épreuve en langue étrangère	page 70
ELE n° 3	
ELE n° 22	
ELE n° 26	
Exemples de sujets de l'épreuve préprofessionnelle sur dossier	page 85
EPD n° 7	
EPD n° 16	
EPD n° 33	

## COMPOSITION DU JURY

Président : M. Francis GOULLIER, IGEN  
Vice-président : M. Jean-François PASTUREL, IA-IPR  
M. Olivier AGARD, maître de conférences  
Mme Nathalie-Anne ARNAUD, professeur agrégé  
Mme Claire ASLANGUL, maître de conférences  
Mme Heike BALDAUF-QUILLIATRE, maître de conférences  
Mme Thérèse BEHROUZ, IA-IPR  
Mme Marie-Reine BITSCH, IA-IPR  
Mme Elke BOGATZKI, professeur agrégé  
Mme Arlette BOTHOREL, professeur des universités  
M. Claude BOUVIER, professeur agrégé  
Mme Françoise BOVYN, professeurs certifié  
M. Thomas BUFFET, professeur agrégé  
M. Yves CHEVILLARD, IA-IPR  
M. Tristan COIGNARD, maître de conférences  
Mme Virginie COLLETER, professeur agrégé  
Monsieur Olivier CUREAU, professeur agrégé  
Mme Danielle DE-BACKER, IA-IPR  
Mme Marie-France DREY, professeur certifié  
M. Jacques DUVERNET, professeur agrégé  
Mme ENDERLE-RISTORI, maître de conférences  
M. Patrick FARGES, maître de conférences  
Mme Nicole FILLEAU, maître de conférences  
M. Florent GABAUDE, professeur agrégé  
Mme Anne-Marie GREEN, professeur agrégé  
Mme Dominique HERBET, maître de conférences  
M. Maurice KAUFFER, professeur des universités  
M. Thomas KOCH, professeur agrégé, ATER  
Mme Catherine LABERGERIE, professeur agrégé  
M. Jean-Paul LECAME, professeur agrégé  
M. Richard LEROUX, professeur agrégé  
Mme Marianne LE YAOUANQ, professeur agrégé  
Mme Hélène LECLERC, maître de conférences  
Mme Ingrid MANCHUETTE, professeur agrégé  
M. Yves POUSSE, professeur agrégé  
Mme Marie-Rose RISSE-COLINET, professeur agrégé  
Mme Hélène VINCKEL, maître de conférences

## Avant-propos

La session 2009 du concours s'inscrit – du point de vue quantitatif tout d'abord – dans la continuité par rapport aux sessions précédentes, tant au niveau des présents, des candidats admissibles, que des lauréats. Le jury a pu, sans aucune difficulté, proposer une liste d'admission couvrant l'ensemble des postes disponibles. La seule différence, dont on peut se réjouir, est le maintien approximatif du nombre de présents aux épreuves écrites (388 contre 405 en 2008) malgré une baisse plus importante des inscrits au Capes externe (518 contre 604 en 2008).

	Capes externe	Cafep
Nombre d'inscrits	518	79
Nombre de candidats présents aux épreuves d'admissibilité	388	47
Nombre d'admissibles	224	7
Nombre de candidats déclarés admis	106	3
Barre d'admission	8,53	12,03
Moyenne générale des candidats déclarés admis	12,09	13,58

D'un point de vue qualitatif, cette session a permis au jury de continuer à mettre en œuvre certaines évolutions, largement annoncées dans les rapports précédents. Ces évolutions ont un point commun : le souci de vérifier au travers des épreuves et des évaluations à la fois les connaissances académiques et les compétences indispensables à l'enseignement de l'allemand dans l'enseignement secondaire.

Ceci peut être illustré par trois exemples très différents :

Si le programme du concours fait bien la distinction entre textes littéraires et points relevant de l'histoire des idées et de la civilisation, il est néanmoins souhaitables lors des épreuves écrites de vérifier, quand l'œuvre s'y prête, l'aptitude du candidat à rendre compte de ses qualités littéraires et esthétiques, à la situer dans l'histoire de la littérature et des idées, mais également à en percevoir la dimension civilisationnelle.

Ces compétences sont nécessaires au travail avec les textes et documents dans l'enseignement secondaire. La complémentarité des sujets proposés à la session 209 en commentaire dirigé et en composition en langue française répond à cette exigence professionnelle.

En ce qui concerne les épreuves orales, les candidats ont pu constater que le jury s'est efforcé de simplifier et d'harmoniser les sujets proposés à l'épreuve préprofessionnelle sur dossier. Ceux-ci ont mieux permis d'évaluer le niveau de maîtrise par les candidats des compétences et connaissances attendues des candidats. La partie du rapport consacrée à cette épreuve les rappelle et les explicite de façon détaillée.

Pour l'épreuve en langue étrangère, le rapport sur la session 2008 mettait en garde les candidats contre une certaine détérioration constatée de la maîtrise de l'allemand oral. Un soin tout particulier a été apporté pour cette session à cette qualité de l'allemand oral. Le jury a exercé sur ce point une vigilance renforcée, il en sera de même pour la prochaine session. Sans que la perfection soit attendue, les futurs enseignants doivent présenter à leurs élèves un modèle linguistique exempt des erreurs les plus grossières. Cette exigence a été intégrée dans l'évaluation de toutes les composantes de l'épreuve en langue étrangère qui se déroulent en allemand. Tous les candidats admis ont fait la preuve de cette compétence. Le jury souhaite cependant attirer l'attention d'un nombre non négligeable de candidats non admis qui ont, dans plusieurs cas, montré des connaissances réelles,



une aisance incontestable dans l'expression en allemand mais qui multiplient les erreurs sur des points fondamentaux de la syntaxe et de la morphologie (erreurs répétées sur la morphologie du groupe nominal ou sur la place des éléments du groupe verbal). D'autres enfin ne possèdent pas les faits essentiels de la prosodie ou la prononciation de l'allemand (erreurs très nombreuses sur l'accent de mot, absence de distinction entre voyelle brève et longue, etc.). Nous ne pouvons que conseiller à ces candidats, parfois brillants dans d'autres aspects des épreuves, de faire réaliser un diagnostic précis de leurs besoins et d'accepter de se livrer à un travail de remédiation ciblé qu'un séjour, même prolongé, dans un pays de langue allemande ne pourra pas, à lui seul, remplacer.

Comme cela a été souvent répété dans les rapports précédents, le jury attache une grande importance à l'équilibre dans la maîtrise des différentes composantes des épreuves. Ceci le conduit d'ailleurs à pointer des faiblesses constatées chez nombre de candidats admissibles dans la connaissance du système de la langue allemande (cf. rapport sur le commentaire grammatical de faits de langue, page 43), dans la connaissance de faits historiques, culturels ou civilisationnels qui sont essentiels pour comprendre, et ensuite exploiter pédagogiquement, les documents constituant les dossiers proposés. Ceci vaut aussi bien pour l'épreuve en langue étrangère que pour l'épreuve préprofessionnelle sur dossier. La préparation du concours passe certes par l'étude du programme du concours. Ce programme permet d'évaluer l'aptitude des candidats à analyser des œuvres et à approfondir leurs connaissances de pans littéraires et civilisationnels de la culture des pays de langue allemande. La responsabilité du jury ne se limite cependant pas à ces aspects ; elle porte aussi sur la maîtrise de l'étendue des connaissances et compétences nécessaires pour pouvoir enseigner cette langue et cette culture.

En conclusion, le jury félicite non seulement les candidats admis mais aussi les candidats admissibles ayant montré le sérieux avec lequel ils ont préparé le concours. Il adresse également ses encouragements aux candidats de la prochaine session, en espérant que les contributions dans les pages qui suivent les aideront à cerner au mieux les attentes du jury et les spécificités des différentes épreuves.

Francis Goullier  
Président du jury

Jean-François Pasturel  
Vice-président du jury

## Rappel de la nature des épreuves

Epreuves écrites d'admissibilité	Durée	Coeff.
1°) Commentaire dirigé en langue étrangère d'un texte littéraire ou de civilisation se rapportant au programme.	5 h	1
2°) Composition en français sur un sujet de littérature ou de civilisation se rapportant au programme.	5 h	1
3°) Epreuve de traduction (thème et version).	5 h	1

Epreuves orales d'admission	Préparation	Epreuve	Coeff.
1°) <u>Epreuve en langue étrangère</u>	3 h	1 h max (présent. : 30 mn max. entretien : 30 mn max )	3
2°) <u>Epreuve préprofessionnelle sur dossier.</u>	2 h	1 h max (exposé : 30 mn max. entretien : 30 mn max.)	3

### Une épreuve facultative d'ALSACIEN est offerte aux candidats (épreuve orale)

	Préparation	Epreuve
Cette épreuve se compose de deux parties: a) Une explication de texte en alsacien suivi d'un commentaire portant sur la grammaire ou sur les aspects culturels de la région; b) un entretien avec le jury.	2 h	45 mn max. (Explication de texte et commentaire : 30 mn max.; Entretien : 15 mn max.)
Cette épreuve n'est pas prise en compte pour l'admission au concours. Cependant, les candidats déclarés admis au concours et qui ont obtenu à cette épreuve une note au moins égale à 10 sur 20 reçoivent une attestation leur spécifiant l'obtention de la mention Alsacien. Ils peuvent se voir confier un service partiel d'enseignement dans cette langue.		

## Rappel du Programme de la session 2009

### A. Littérature

#### 1 – L'œuvre poétique de Georg Trakl

Ouvrage de référence : Georg Trakl, *Das dichterische Werk*, München, DTV, 2005, 336 S., ISBN: ISBN 3-423-12496-2

Georg Trakl, l'un des poètes marquants du début du XXe siècle, reste l'un des plus énigmatiques. Malgré les multiples influences qui le rapprochent des courants littéraires et artistiques de son époque, sa poésie échappe à toute classification.

On examinera les particularités du langage poétique, la force évocatrice de l'écriture symbolique et chiffrée ainsi que les images denses et visionnaires ; on analysera notamment l'importance du mythe et on étudiera les thèmes centraux de son œuvre.

On accordera une attention particulière aux caractéristiques d'une écriture personnelle et immédiatement reconnaissable. Ce faisant, on s'interrogera sur la modernité de Georg Trakl.

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

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

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

### B. Civilisation et histoire des idées

#### 3 – Mutations politiques, sociales, économiques et culturelles dans les pays de langue allemande entre 1789 et 1815.

Ouvrage de référence : *Von der Französischen Revolution bis zum Wiener Kongreß 1789-1815*, in *Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung*, Band 6, Reclam, UB 17006, Stuttgart 2003, 427 S., ISBN: 3-15-017006-0 ou 978-3-15-017006-9.

De la Révolution française au Congrès de Vienne, entre 1789 et 1815, les pays de langue allemande ont connu des bouleversements majeurs et des transformations structurelles. Les mouvements des troupes révolutionnaires et les guerres de coalition, les conquêtes et l'occupation napoléoniennes puis les guerres de Libération, les traités successifs (conclus entre 1795 et 1815), la création de la Confédération du Rhin et la dissolution du Saint-Empire Romain Germanique en 1806 conduisirent à la mise en place de nouvelles frontières, à la transformation des structures étatiques, à l'émergence de courants politiques, à l'élaboration de réformes modifiant le droit des personnes, de l'industrie, du commerce, du travail et de la propriété.

On étudiera les changements de paradigme, les mutations d'ordre historique et politique tout comme les modifications dans les domaines juridique, économique, administratif, religieux et culturel. Ce faisant, on examinera la signification de ces mutations, leur réception et leurs répercussions durables sur l'expression du civisme et du patriotisme, voire d'une conscience nationale, ou encore sur l'évolution ultérieure de la société et de la politique.

#### **4 – Sociologie et historiographie**

Texte de référence : Norbert Elias, *Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*, Suhrkamp Verlag, stw 1008, ISBN 987 3518 28608 1

La question d'histoire des idées porte sur la dimension sociologique de la pensée de Norbert Elias telle qu'elle est illustrée dans l'ouvrage *Studien über die Deutschen*. L'historiographie ayant déjà livré de nombreuses analyses de l'Allemagne wilhelminienne, de la République de Weimar, et du national-socialisme, il ne s'agira pas d'étudier le détail des événements historiques mais de réfléchir, à partir des synthèses effectuées par l'auteur, aux liens qui existent, par exemple, entre formation de l'Etat et formation sociale des individus, entre violence d'Etat et violence individuelle. L'intrication des rapports historiques, culturels et sociaux, présentée comme déterminante pour le devenir de la culture allemande dans son contexte européen, fera l'objet de la réflexion. On s'intéressera notamment à l'analyse du rôle joué, selon Elias, par la tradition (Goethe, Schiller et Kant), aux différents concepts mis en valeur (« canon culturel », « habitus national », « barbarisation » de la culture, entre autres), et à leur questionnement. On examinera l'idée que se fait Elias d'un Etat en rupture avec l'Etat autoritaire (*Obrigkeitsstaat*) et l'Etat nationaliste, et les raisons pour lesquelles la sociologie représente à ses yeux l'instrument de sa promotion, ou, du moins, l'instrument d'une réelle prise de conscience de ses compatriotes. Au travers de cette approche sociologique d'un Etat et d'une culture, on verra se dégager des thèses qu'il conviendra de mettre en perspective.

## EPREUVE DE COMMENTAIRE DIRIGE

Rapport présenté par Madame Claire ASLANGUL

### Sujet :

*Drei Träume* in : Sammlung 1909

I

Mich däucht, ich träumte von Blätterfall,  
Von weiten Wäldern und dunklen Seen,  
Von trauriger Worte Widerhall –  
Doch konnt' ich ihren Sinn nicht verstehen.

- 5 Mich däucht, ich träumte von Sternenfall,  
Von blasser Augen weinendem Flehn,  
Von eines Lächelns Widerhall –  
Doch konnt' ich seinen Sinn nicht verstehen.

- 10 Wie Blätterfall, wie Sternenfall,  
So sah ich mich ewig kommen und gehn,  
Eines Traumes unsterblicher Widerhall –  
Doch konnt' ich seinen Sinn nicht verstehen.

II

- 15 In meiner Seele dunklem Spiegel  
Sind Bilder niegeseh'ner Meere,  
Verlass'ner, tragisch phantastischer Länder,  
Zerfließend ins Blaue, Ungefähre.

- 20 Meine Seele gebar blut-purpurne Himmel  
Durchglüht von gigantischen, prasselnden Sonnen,  
Und seltsam belebte, schimmernde Gärten,  
Die dampften von schwülen, tödlichen Wonnen.

Und meiner Seele dunkler Bronnen  
Schuf Bilder ungeheurer Nächte,  
Bewegt von namenlosen Gesängen  
Und Atemwehen ewiger Mächte.

- 25 Meine Seele schauert erinnerungsdunkel,  
Als ob sie in allem sich wiederfände –  
In unergründlichen Meeren und Nächten,  
Und tiefen Gesängen, ohn' Anfang und Ende.

III

30 Ich sah viel Städte als Flammenraub  
Und Greuel auf Greuel häufen die Zeiten,  
Und sah viel Völker verwesen zu Staub,  
Und alles in Vergessenheit gleiten.

35 Ich sah die Götter stürzen zur Nacht,  
Die heiligsten Harfen ohnmächtig zerschellen,  
Und aus Verwesung neu entfacht,  
Ein neues Leben zum Tage schwellen.

Zum Tage schwellen und wieder vergehn,  
Die ewig gleiche Tragödia,  
Die also wir spielen sonder Verstehn,

40 Und deren wahnsinnsnächliche Qual  
Der Schönheit sanfte Gloria  
Umkränzt als lächelndes Dornenall.

**Beantworten Sie folgende Fragen in der angegebenen Reihenfolge, beziehen Sie sich bitte präzise auf den Text und nummerieren Sie die Antworten.**

1. Wie könnte man dieses Gedicht in das Gesamtwerk Trakls einordnen?
2. Wie lässt sich die Beziehung zwischen dem Ich und der Umwelt charakterisieren?
3. Wie entwickelt sich die Stimmung im Laufe des Gedichts?
4. Beschreiben Sie und kommentieren Sie die Form des Gedichts.
5. Inwiefern spiegelt dieses Gedicht die Bilderwelt des Expressionismus wider?

## Résultats obtenus par les candidats :

	CAPES	CAFEP
Présents	388	47
Moyenne des candidats présents	5,69	4,19
Moyenne des candidats admissibles	8,21	7,71

Le jury a proposé cette année pour l'épreuve de commentaire le poème *Drei Träume*, extrait du recueil de Trakl, un texte sans doute moins connu que d'autres grands « classiques », mais dont l'étude permettait de mettre en valeur les qualités d'analyse des candidats et leur donnait l'occasion de mobiliser les connaissances acquises pendant la préparation sur l'ensemble de l'œuvre. Le choix d'un poème des débuts, assez long, à la forme relativement traditionnelle, a semblé désarçonner certains candidats : c'est ici le lieu de rappeler que l'ensemble de l'œuvre au programme doit être pris en considération lors de la préparation, et non seulement les textes présentés dans la littérature comme les plus « représentatifs » ou typiques d'un auteur. On attend alors des travaux non pas qu'ils « plaquent » des analyses toutes faites sur le texte proposé, mais qu'ils examinent précisément les aspects sur lesquels portent les questions.

Rédigé comme toujours à partir des copies que les correcteurs ont eu à traiter, le présent rapport suit une démarche pragmatique et ne prétend pas fournir de solutions idéales. Il insiste sur des aspects de méthodologie avant de s'attarder sur quelques remarques concernant l'expression et la forme. La partie « contenu » ne doit en aucune manière être comprise comme un corrigé type : plus encore que pour un texte de civilisation, l'ouverture est ici de rigueur, et différentes interprétations étaient envisageables pour peu qu'elles soient étayées ; nous nous contentons d'évoquer quelques-uns des éléments les plus importants que l'on pouvait attendre. Enfin, le jury tient à signaler une fois de plus que les maladresses et erreurs les plus fréquentes ne sont pas signalées dans le but de constituer un « bêtisier », mais avec l'espoir que la lecture du rapport permettra aux candidats de cette session de comprendre leurs notes, et à ceux de la session prochaine d'aborder l'épreuve dans les meilleures conditions.

### A. METHODOLOGIE

On rappellera aux candidats que l'**ordre des questions** doit être respecté : si la démarche peut paraître « scolaire », elle n'a d'autre objectif que de guider l'analyse et d'aider les candidats à progresser dans leur démonstration. Il n'est pas anodin que la forme des sujets de commentaire soit, au fil des années, peu ou prou la même, quel que soit le type de texte (civilisation, poésie, etc.) – avec, en gros, quasiment toujours une question de contexte ou de situation de l'extrait dans l'ensemble de l'œuvre, une ou deux questions sur des thèmes ou notions importantes, une question appelant des éléments d'analyse rhétorique et une question permettant d'élargir les perspectives. En respectant les consignes de travail, les candidats font donc non seulement preuve de leur capacité d'adaptation à un exercice formel, mais bien plus encore, ils se donnent la chance de cheminer de manière raisonnée.

Malgré le découpage strict des questions, il est évident que des éléments d'analyse peuvent se retrouver dans diverses rubriques ; il est de la responsabilité des candidats de bien lire toutes les questions avant de se lancer dans la rédaction, et **d'éviter les redites**, quitte à annoncer dans l'une de leurs réponses qu'ils traiteront à un autre endroit de certains aspects – encore faut-il ensuite effectivement aborder ces aspects. Nous avons cette année encore eu affaire à des copies inachevées, visiblement non relues et très « brouillon » ; d'autres étaient satisfaisantes, voire excellentes dans le traitement des premières questions, puis les correcteurs ont vu le niveau (de l'analyse comme de la langue) se détériorer au fil du travail, avec des réponses de plus en plus lacunaires – voire une absence totale de réponse. A cette session en particulier la dernière question appelait une réflexion nuancée, et le jury a vu trop souvent des réponses bâclées, schématiques, où l'on retrouvait une sorte de « catalogue » généralisant des thèmes expressionnistes, sans que soit établi le moindre rapport concret avec le texte d'étude. Nous avons aussi constaté que certains candidats avaient analysé seulement une partie du poème, alors que l'ensemble devait être pris en considération. Nous ne pouvons qu'inciter les candidats à travailler régulièrement pour apprendre à **gérer leur temps** et avoir la possibilité de répondre à toutes les questions avec pertinence.

L'entraînement est nécessaire aussi pour éviter l'un des grands pièges du commentaire qui est le **hors sujet**. La

priorité doit toujours être donnée au texte, qui n'est pas qu'un *prétexte* à l'exposition de connaissances sous la forme de **digressions** parfois érudites, mais aussi souvent totalement inutiles, voire dangereuses tant elles emmènent loin des thèmes à traiter. Les connaissances requises doivent être suffisamment assimilées pour permettre d'aborder le sujet avec un peu de hauteur, et comme toujours, les analyses plaquées et la récitation d'éléments de cours sans rapport avec le poème ont été lourdement sanctionnées. Nous avons souvent regretté que des candidats qui avaient manifestement une assez bonne compréhension de l'œuvre de Trakl et étaient capables de saisir, par exemple, l'influence de Nietzsche, n'aient pas utilisé leurs connaissances pour analyser précisément le texte soumis à leur appréciation mais se soient contentés de considérations générales.

Il nous paraît utile de souligner une fois de plus que **l'intitulé des questions** doit être lu avec la plus grande attention. Cette année, ce sont en particulier les questions 4 et 5 qui ont souvent fait l'objet d'une lecture partielle : « *Beschreiben Sie und kommentieren Sie die Form des Gedichts* » appelle deux pas dans la démarche, d'une part la *description* formelle, et d'autre part un véritable *commentaire* ; de la même manière, « *Inwiefern spiegelt dieses Gedicht die Bilderwelt des Expressionismus wider ?* » impose une réponse nuancée (« dans quelle mesure ») : il s'agissait de voir en quoi certains éléments de l'expressionnisme étaient présents ici, pas de démontrer qu'ils y étaient tous (ce qui était d'ailleurs assez difficile !). Nous revenons dans la partie C sur les détails relatifs à ces deux questions.

Le texte à considérer doit être **cité avec rigueur**, selon des règles régulièrement rappelées dans les rapports du jury mais que nous évoquerons une fois de plus : le correcteur doit pouvoir suivre la démarche du candidat et voir apparaître la référence des lignes ou vers ; toute modification de la citation doit être signalée par des crochets ou des parenthèses ; l'usage des guillemets à la française (« ... ») est à proscrire dans un texte allemand, il faut utiliser des guillemets allemandes („...“) ; il n'est nul besoin de souligner les citations, pas plus qu'il n'est nécessaire, dans les développements, de mettre en valeur de manière artificielle les éléments importants par des encre de couleurs différentes ou des soulignements : la mise en forme de paragraphes, l'usage de charnières de discours doivent suffire à mettre en lumière les étapes de la démonstration. Si les citations sont essentielles et aident les candidats à ne pas perdre de vue le sujet, elles doivent être effectuées à bon escient, c'est-à-dire non sous la forme de catalogue accompagné de **paraphrase**, mais pour étayer des analyses.

La juste distance, ni trop près, ni trop loin du texte, avec la mobilisation ciblée de connaissances externes au service de l'analyse du poème, n'est pas facile à trouver et ici encore, seul un entraînement régulier peut permettre une bonne maîtrise de l'exercice.

## B. EXPRESSION ET FORME

Le jury s'est réjoui cette année de constater une nette progression du niveau linguistique moyen à l'écrit par rapport à l'année dernière, même si certaines copies ont dû être lourdement sanctionnées en raison de fautes graves (cf. *infra*). Les travaux faisant état d'une langue catastrophique ont été plus rares que d'habitude, et nous incitons les candidats à continuer leurs révisions systématiques de grammaire, de syntaxe et de lexique lors de leur préparation. Car il est dommage de constater encore que certaines fautes assez choquantes, souvent répétées, détonent dans des copies rédigées dans une langue par ailleurs correcte.

Si dans l'ensemble, la langue a réservé plutôt de bonnes surprises, il nous faut signaler pourtant l'étonnement du jury face à la maîtrise parfois très insuffisante du vocabulaire de l'explication de textes poétiques. Les éléments de versification doivent absolument être bien maniés, et à l'issue d'une préparation d'un an, il n'est pas acceptable qu'un candidat ignore les expressions utiles pour décrire des rimes (féminines, masculines, croisées par exemple) ou le rythme des vers ; certains étudiants continuent à analyser les vers allemands comme des vers français et à en compter les pieds au lieu de repérer les accents !

Parmi les erreurs d'orthographe repérées, voici celles qui sont revenues de manière récurrente : *Rhythmus* avec des h aléatoires ; *nähmlich* au lieu de *nämlich* (attention à la syntaxe pour cet adverbe !), *sich widerspiegeln*, *Strofe*, *Präsenz* pour *Präsens*, *Preteritum*... L'usage du tréma suit des règles précises ignorées par certains candidats : *veränkert*, *Träums*, *Eindruck* (sic).

Quelques exemples de barbarismes : *sehbar*, *unberuhigend*, *Schwüligkeit*, *verkörperlicht*, *Verspiegelung*, *solanell*, *prophiziert* (pour *prophezeit*), *zur Lebenszeit*, *Verstandlosigkeit*, *Wechselung* (pour *Wechsel*), *verfremdste Formen*, *unantastene Welt*, *vorliebste Jahreszeit*, *am Nächsten von der Wirklichkeit* ; les gallicismes récurrents : *der Narrator*, *irregular*, *Victim*, *Sisyphé*, *Anaphore* et *Metaphore*, *Romantismus* (souvent précédé d'un article neutre !).



Le genre des substantifs et la forme des pluriels continue à poser problème à un certain nombre de candidats. Autant une erreur ponctuelle peut être pardonnée, autant l'accumulation rend la lecture fastidieuse. Erreurs fréquentes sur le genre de *Reim, Ausdruck, Chaos, Konjunktiv, Adjektiv, Strophe* (« *im dritten Strophe* », sic !), *Ich* (*der Ich* est revenu très souvent !), *Ende, Krieg* (ces deux derniers encore TROP souvent affublés d'un article féminin). Erreurs fréquentes sur le pluriel : *die Nächten* (sic), *die Teilen* (sic), *die Versen* (sic) *die Reimen* (sic).

A revoir aussi systématiquement : la rection des verbes, adjectifs et prépositions (en particulier : *während*) y compris dans des structures complexes (*anspielen auf* + acc, *entsprechen* et *folgen* + dat, *Angst haben vor* et non *von*), ainsi que la déclinaison des adjectifs. Les erreurs sur les verbes forts du lexique élémentaire font partie des fautes à éliminer d'urgence : on ne saurait tolérer une absence de maîtrise de la conjugaison de *vertreten, nehmen, geschehen, wissen*.

Erreurs de syntaxe fréquentes : l'expression « traiter de » (souvent traduite par « *behandeln von* » ou des constructions approximatives comme « *es handelt sich von* », « *die erste Phase, um was es sich handelt* », sic) ; attention aux constructions « *zwischen was, ...* »(sic), « *je... desto* ». Les formes du passif, et la différence entre passif avec *sein* ou *werden*, font encore souvent l'objet d'imprécisions, voire d'erreurs, de même que la construction du comparatif (encore trop de *mehr* + adj sur le modèle anglais du *more*). Les particules séparables disparaissent parfois complètement sous la plume de candidats qui ne prennent pas le temps de se relire.

Enfin, il sera rappelé que les substantifs prennent un *-n* au datif pluriel, que l'usage de la nouvelle orthographe doit être systématique et non aléatoire, et que la ponctuation – en particulier la virgule – n'est pas un élément accessoire de la rédaction d'une copie.

### C. CONTENU

Si le texte poétique de Trakl permettait plusieurs interprétations, il est évident que les analyses complètement fantaisistes étaient à bannir. On les a trouvées chez les candidats qui n'avaient par exemple aucune idée du développement de l'œuvre du poète au fil des ans, et qui plaquaient des morceaux de cours, faisant de ce texte un texte « typiquement expressionniste » ; on les voyait parfois repérer on ne sait comment un total délitement de la syntaxe et du sens, alors qu'il s'agissait ici précisément d'un poème des débuts, dans lequel les influences de la poésie « traditionnelle » sont encore flagrantes. Autre travers dans les interprétations proposées : les analyses psychologisantes superficielles, faisant de l'usage de drogue ou de l'inceste le ressort exclusif de la production de ce texte. Si des éléments d'analyse relevant de la psychanalyse et ceux renvoyant à la biographie de l'auteur pouvaient être judicieusement utilisés, il n'apparaît pas possible d'aborder le poème uniquement selon cet angle.

Les pistes de corrigé et remarques ci-après n'ont pas vocation à l'exhaustivité, et les correcteurs ont accepté pour ce long poème toutes les interprétations et approches bien argumentées.

#### QUESTION 1 : WIE KÖNNTE MAN DIESES GEDICHT IN DAS GESAMTWERK TRAKLS EINORDNEN?

##### **Remarques :**

Les étudiants qui ont consulté les sujets des années antérieures ainsi que les rapports correspondants devraient désormais être familiers de ce type de question. Comme souvent, elle appelle une réponse en plusieurs volets, avec par exemple (le sujet s'y prêtait bien ici) une prise en considération à la fois de la forme et des thèmes. Une fois identifiés les enjeux, on attend une démonstration prenant réellement appui sur le texte. Ainsi, dire que ce poème est une œuvre de jeunesse est, certes, exact, encore faut-il le prouver, en évoquant par exemple la structure (le sonnet de la 3<sup>e</sup> partie) ou les vers rimés, ou encore les influences et le caractère épigonal du poème chez un Trakl qui semble n'avoir pas encore tout à fait trouvé son style si particulier. Le jury a lu de bonnes présentations, qui correspondaient aux attentes : un raisonnement étayé par des références précises au poème et à d'autres productions (de Trakl et d'autres auteurs), mettant bien en lumière le caractère « poème de jeunesse » de l'œuvre à commenter. Les travers fréquemment rencontrés ont été dans cette question d'une part la simple récitation de cours, d'autre part l'évocation très (trop) générale de l'évolution du poète, avec souvent un accent trop prononcé sur les aspects biographiques (qui rappelons-le, n'expliquent pas tout !). Enfin, certaines copies montraient dès cette question un manque de connaissances flagrant : il était nécessaire pour aborder le texte d'avoir un minimum une idée de l'œuvre au programme, et il nous faut ici de nouveau souligner que les impasses (sur une œuvre ou une partie de celle-ci) ne sont jamais rentables.

### **Pistes de corrigé :**

- D'un point de vue **chronologique et formel** : *Sammlung*, 1909, ne fait pas partie des poèmes que Trakl a vu publier de son vivant (le recueil précise d'ailleurs : « *aus dem Nachlass* »).

Certains critiques divisent l'œuvre de Trakl en trois grandes époques :

1. Salzburg : poèmes publiés jusqu'en 1900
2. Wien : poèmes écrits de 1909 à 1912
3. Innsbruck (la *Brennerphase*) : de 1912 à 1914.

On identifie généralement le poème *Psalm*, écrit en 1912, comme représentant une charnière. En effet, dans ses premiers poèmes, Trakl semble privilégier une forme assez « classique » (poèmes de 4 ou 3 strophes comportant 4 vers rimés, et de nombreux sonnets), tandis que *Psalm* n'utilise plus de rimes.

Si on tient compte de ces éléments, on repère que dans *Drei Träume*, la forme « bien cadrée » est de mise : d'abord avec 3 strophes (12 vers), puis 4 strophes (16 vers) et enfin un sonnet (14 vers). Cette construction situe le poème au début de l'œuvre, lorsque Trakl est encore influencé par une certaine tradition poétique – on pouvait ici évoquer par exemple Hölderlin (les poèmes en trois parties font en effet penser à ses *Elégies*).

- Un poème des débuts donc, ce qui est également attesté par la façon dont la **thématique** est traitée. Même si ce poème n'est pas inclus dans ceux publiés du vivant de l'auteur (regroupés en *Gedichte*, *Sebastian im Traum* et *Siebengesang des Todes*), on y trouve les thèmes qui vont parcourir toute la production du poète. Remarquons qu'on est cependant encore loin de la « violence » avec laquelle ces sujets seront traités dans les poèmes plus tardifs, et notamment dans le dernier poème, *Grodek*.

Évoquons parmi les thèmes-clés (il fallait revenir en question 5 sur ces aspects) :

- *Fall, Verfall, Verwesung*
- *Gottlosigkeit*
- *Sünde & Erlösung*
- *Traum*
- *Leiden*
- *Der Dichter / die Dichtung*

Étant donné la richesse de l'œuvre de Trakl, il nous a semblé nécessaire de laisser une grande latitude pour l'évocation de ces thèmes. D'abord parce qu'ils sont très nombreux (et qu'il ne s'agit pas seulement de thèmes « typiquement expressionnistes »), mais également parce que les candidats pouvaient aussi choisir de s'attarder sur certains des éléments pour lesquels Trakl affiche une certaine prédilection – par exemple le miroir, le motif des épinettes.

### **QUESTION 2 : WIE LÄSST SICH DIE BEZIEHUNG ZWISCHEN DEM ICH UND DER UMWELT CHARAKTERISIEREN ?**

#### ***Remarques :***

Cette question a été dans l'ensemble assez bien traitée, même si le jury a souvent regretté que les candidats passent à côté des détails de l'évolution concernant la relation entre le moi et le monde au fil des trois parties du poème. Pour ceux qui ont compris qu'il fallait dépasser une analyse « statique » et se pencher sur la « dramaturgie » de l'œuvre en question, la présentation a parfois été un peu schématique, sur le modèle « au début, le *Ich* ne comprend pas le monde, et il y aura dans la troisième partie une révélation ». Ce faisant, on négligeait les éléments de continuité, qui seraient apparus par la simple prise en compte du vers 39 « *Die also wir spielen sonder Verstehn* ». Les meilleures copies ont été celles proposant une approche nuancée, et réservant une place à la fois aux éléments récurrents dans tout le poème et à ceux qui en indiquaient le mouvement interne. Saisir ce mouvement sans empiéter trop largement sur la réponse à la question 3 n'était pas évident, mais d'excellents candidats ont su le faire avec beaucoup de finesse. Dernier écueil, dont tous les rapports se font l'écho lorsqu'une question invite à mettre en relation deux notions : il est impératif d'éviter de traiter « premièrement *Ich*, deuxièmement *Umwelt* » ; l'interrogation porte bien sur les liens qu'entretiennent les deux termes, et non sur les termes pris isolément !

Malgré quelques réserves, il apparaît en définitive que cette question est dans la plupart des copies celle qui a été la mieux comprise.

### **Pistes de corrigé :**

Le *Ich* est au centre des 3 poèmes (donc des 3 rêves) et apparaît chaque fois dès le premier vers « programmatique » : « *Mich däucht* », « *In meiner Seele* », « *Ich sah* ». Mais déjà cette simple énumération atteste l'existence d'une évolution qu'il fallait mettre en lumière.

1<sup>er</sup> poème : la relation entre le *Ich* et le *Umwelt* est sous le signe de la distance. « *Mich däucht* » renvoie à une illusion, et même à une double illusion (« *mich däucht + ich träumte* »). Le *Ich* rêve d'une scène, mais ne parvient pas à la saisir (on remarque le dernier vers de chaque strophe : « *doch konnt'ich ihren / seinen Sinn nicht verstehen* »). Il n'en perçoit que des échos (« *Widerhall* » présent dans chaque strophe). Ce *Ich* cherche donc la relation au monde, mais reste étranger à ce dernier, et il finit par perdre lui-même sa propre réalité, par se fondre dans la grande chute universelle (« *Blätterfall* », « *Sternenfall* »). Il devient l'ombre *quasi* fantomatique de lui-même, « l'écho d'un rêve » (« *eines Traumes unsterblicher Widerhall* »).

2<sup>e</sup> poème : le monde extérieur étant incapable de lui donner une identité, le *Ich* se tourne vers son âme. *Ich* n'est plus observateur et spectateur d'un monde, mais le lieu du déroulement de la scène (« *in meiner Seele (...) sind Bilder* »). L'âme du *Ich* semble fonctionner comme un miroir (« *Spiegel* ») du monde. Et pourtant, il ne s'agit pas de la perception d'un monde extérieur, qui aurait un référentiel dans une réalité « autonome » : c'est bien le *Ich* qui est le créateur de ce monde (« *meine Seele gebär* » ; « *meiner Seele dunkler Bronnen / schuf Bilder* »), en même temps qu'il y est plongé (4<sup>e</sup> strophe). Il serait pourtant abusif de parler ici (comme l'ont fait beaucoup de candidats) d'une « harmonie entre *Ich* et le monde », puisque ce monde reste inquiétant (cf. les adjectifs « *dunkel* », « *tödlich* », « *namenlos* »). Les qualificatifs qui le précisent sont ambigus (« *ungeheuer* », « *unergründlich* », « *ewig* »), mais indéniablement, l'élargissement qui est à l'œuvre (« *ohn' Anfang und Ende* ») est source d'angoisse – un paradoxe bien résumé dans l'expression « *tragisch phantastisch* » du V. 15, ou encore dans l'oxymore « *die tödlichen Wonnen* ». Ici, le jury a apprécié que certaines copies fassent référence de manière précise aux principes apollinien et dionysiaque tels que les a définis Nietzsche.

3<sup>e</sup> poème : le *Ich* revient à une position d'observateur « extérieur » par rapport au monde qui est « vu » (« *ich sah* » dans les 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> strophes), même s'il participe de l'évolution générale, ainsi que l'indique le *wir* de la 3<sup>e</sup> strophe. *Ich* assiste à la fin du monde, puis à sa renaissance, dans une vision *quasi* apocalyptique, sans aucune limite (« *viel Völker* », « *Greuel auf Greuel häufen die Zeiten* »), mais dont certains termes ne sont pas sans rappeler la première partie : en effet, l'incompréhension du *Ich* face au monde, rencontré tout au début, subsiste (« *sonder Verstehn* »). Néanmoins, c'est ici finalement le sourire qui triomphe. On peut penser qu'il s'agit de la destruction du monde de la poésie (« *die Harfen* »), peut-être de la poésie ancienne, avant l'arrivée d'un nouveau langage poétique et le couronnement final du poète en prophète (torturé) à la couronne d'épines (« *Dornenall* »). Le monde évoqué ici peut donc représenter toute l'histoire de l'humanité, et l'on peut estimer que dans ce monde, le sourire final symbolise une certaine rédemption par l'art poétique (« *das Lächeln* » fait ainsi penser à *l'Ange du Méridien* de Rilke, 1906).

Quelle que soit l'interprétation retenue, on note que la relation entre le *Ich* et le monde est riche, mouvante et complexe ; elle varie les points de vue (*Ich* est en dedans et au-dehors) et mélange les domaines de perception (puisque le *Ich* entend, voit, sent, rêve et crée ce monde en même temps).

### **QUESTION 3 : WIE ENTWICKELT SICH DIE STIMMUNG IM LAUFE DES GEDICHTS ?**

#### **Remarques :**

Il existait indéniablement ici un risque de redondance avec ce qui avait été dit dans la réponse 2, du moins pour ceux des candidats qui avaient saisi l'évolution de la relation entre le *Ich* et le monde. Néanmoins, nous avons pu lire de très bons développements car le texte, très riche, pouvait donner lieu à différentes interprétations – toutes ont été acceptées, à condition d'être fondées. Ainsi, si certains ont vu une progression négative, menant à la destruction totale, au fil du texte, d'autres ont plutôt mis l'accent – et cela était tout à fait acceptable – sur l'éventuelle rédemption qui peut être repérée dans le dernier poème : dans ce sonnet, plusieurs éléments évoquent en effet la figure du Prophète et/ou du Sauveur de l'humanité. Plusieurs candidats ont su très bien su prendre appui sur le terme « *Dornenall* » et ont utilisé, fort à propos, leurs connaissances de la Bible.

Il reste regrettable que malgré la présence du terme de « *Entwicklung* » dans l'intitulé de la question, un nombre non négligeable de travaux aient livré une analyse très générale sans se pencher sur les évolutions internes, comme si l'on avait ici affaire à une « *Stimmung* » stable. Par ailleurs, les termes utilisés se sont avérés parfois hasardeux (qu'entendent les candidats par « *brutale Stimmung* »?). Enfin, il fallait ici, comme c'est souvent le cas, réquisitionner des éléments thématiques et formels, et non se contenter de l'un de ces aspects.

#### **Pistes de corrigé :**

Ce qui frappe surtout, c'est l'impression d'élargissement au fil du poème : elle est provoquée notamment par le passage de 3 à 4 strophes, et par la sortie, entre le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>e</sup> poème, de l'espèce de « bégaiement » (avec la répétition « *je ne pouvais pas en comprendre le sens* ») ; l'apothéose du 3<sup>e</sup> poème était relativement aisée à identifier. En s'appuyant sur le lexique utilisé, on pouvait noter les changements dans les perceptions, ou plutôt les

évolutions : on a au début essentiellement des perceptions sonores, puis dans les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> poèmes des impressions visuelles. L'étude des adjectifs pouvait également être intéressante, de même que l'emploi modifié de certains mots : le « *Lächeln* » par exemple, dont on ne perçoit qu'un écho au début, et qui s'impose, triomphant, dans le vers final, au milieu du chaos et de la destruction.

Globalement, on passe d'un univers ouaté à un monde fantastique, pour finir par une description apocalyptique où ce n'est plus le *Ich* qui est simplement « en danger », mais l'humanité entière qui s'effondre (même les dieux sombrent dans la nuit, V. 33). Pouvaient également être évoquées ici les couleurs et leur évolution, avec au début les « *blasse Augen* », ensuite « *blut-purpurne Himmel* », puis les flammes à la fin. La progression dans les images était exprimée par exemple par l'expression « *weinendes Flehen* » du 1<sup>er</sup> poème, qui se développe en un « *wahnsinnnächliche Qual* » à la toute fin. Le *crescendo* de la souffrance (et des sensations en général) pouvait être souligné. Plusieurs autres exemples peuvent encore être nommés : le « *Sternenfall* » qui se transforme en « *Götter stürzen zur Nacht* » indique qu'on n'a plus affaire à une destruction ressentie vaguement, mais à la chute universelle, concrètement décrite par des images violentes ; « *blut-purpurne Himmel durchglüht von gigantischen, prasselnden Sonnen* » culmine en « *Flammenraub* ». Cet anéantissement va de pair avec un certain silence, dont l'apparition finale peut paraître paradoxale, mais qui est due à la destruction des harpes. Fallait-il relativiser cette idée de fin du monde ? Cet aspect a été envisagé et bien étayé dans certaines copies, qui se sont penchées sur l'intertextualité facilement repérable pour évoquer l'idée de rédemption. La notion d'apocalypse elle-même est de toute façon ambiguë – elle renvoie à la fin d'un monde et au début d'une ère nouvelle.

#### **QUESTION 4 : BESCHREIBEN SIE UND KOMMENTIEREN SIE DIE FORM DES GEDICHTS.**

##### **Remarques :**

Il s'agissait ici d'une question plus « technique », qui exposait au risque de tomber dans une simple description (centrée en général sur les rimes), alors qu'on attendait – selon l'intitulé – un véritable commentaire. Le jury a souvent été déçu par l'absence de maîtrise du minimum vital de l'analyse métrique, et nombre de candidats n'ont pas su repérer les éléments structurants ; par exemple, les notions de refrain, *Lied*, cycle, ou encore sonnet – orthographié *Sonett* en allemand – ont été trop peu réquisitionnées. Il est pourtant évident que la « forme » d'un poème ne se résume pas au schéma des rimes et à la métrique. Les assonances et allitérations, si importantes ici, ne pouvaient pas manquer elles non plus d'être évoquées.

Parmi les candidats qui avaient les outils pour réaliser une analyse « formelle », nombreux sont ceux qui auraient pu aller plus loin, et dont on a regretté qu'ils ne mettent pas leur étude de forme au service d'une interprétation : la correspondance forme / contenu n'était pas un élément annexe, mais bien l'essentiel de la problématique ici (« *Beschreiben Sie und kommentieren Sie* »). On ne pouvait se limiter à un catalogue de remarques, avec un vocabulaire de la versification déficient (exemple : quand le schéma des rimes est identifié, il est plus pertinent d'utiliser le terme précis de *Kreuzreime* que de se contenter de l'évocation des lettres abab !).

##### **Pistes de corrigé :**

Le 1<sup>er</sup> poème est constitué de 3 strophes de 4 vers, avec des rimes croisées, et le retour fréquent des mêmes sons : « *-fall* » et « *Widerhall* » donnent l'impression d'unité et/ou d'enfermement, de bégaiement. Ce sentiment de tourner en rond est rendu par le « refrain » que constitue la reprise du vers final dans chaque strophe. La distance par rapport au monde est accentuée par la séparation du tiret entre le 3<sup>e</sup> et le 4<sup>e</sup> vers à chaque fois.

Le 2<sup>e</sup> poème ne comprend plus 3 strophes de 4 vers, mais 4. Le processus de création du monde (sans limite) qui y est décrit permet peut-être d'expliquer cette modification formelle. Les enjambements des vers 13-14 et 21-22 provoquent le sentiment que l'on sort d'un « carcan », de même que les rimes, moins régulières : le 2<sup>e</sup> et le 4<sup>e</sup> vers de chaque strophe riment entre eux, mais pas le 1<sup>er</sup> et le 3<sup>e</sup>. En revanche, on retrouve – sans régularité – des correspondances sonores entre les différentes strophes : *Spiegel* (V.13) / *Himmel* (V. 17) / *dunkel* (V. 25), *Wonne* (V. 20) / *Bronnen* (V. 21), qui vont dans le même sens que l'interprétation proposée ci-dessus : épanouissement de la création, libération des contraintes et création d'une dynamique interne, suscitée par le *Ich* créateur – ce qui ne signifie pas pour autant l'harmonie. La déstructuration qui affecte les rimes peut en effet être interprétée comme le signe d'un éventuel chaos, et une rupture d'équilibre. Le *Ich* se perd dans cette immensité, et ce n'est pas un hasard si nous avons en arrière-plan une référence à Ulysse et aux sirènes.

Le 3<sup>e</sup> poème est, pour sa part, construit de manière encore différente. Comme dans le 2<sup>e</sup> poème, on trouve 4 strophes, mais c'est ici la forme du sonnet qui est utilisée (une forme quelque peu modifiée : le schéma traditionnel en abbb/abba/ccd/eed se transforme en abab/cdcd/efe/gfg). La violence de la destruction, mise en lumière dans la réponse à la question 3, est rendue par la parataxe « *und* »/ « *und* »/ « *und* » de la 1<sup>e</sup> strophe (c'est un procédé

assez typique des poèmes de Trakl, cf. G. Stieg qui parle de « *Parataxe als Symptom für den Verlust von Ordnung* »). Les deux dernières strophes, liées entre elles par la rime de « *Tragödia* » et « *Gloria* », sont celles du moment de la rédemption ou du couronnement, après la description de la fin du monde dans les six premiers vers. En se référant aussi au poème *An die Verstummten*, on peut estimer que celui qui peut sauver le monde, c'est le poète, qui s'affirme ici comme rénovant une forme classique de la poésie.

#### **QUESTION 5 : INWIEFERN SPIEGELT DIESES GEDICHT DIE BILDERWELT DES EXPRESSIONISMUS WIDER ?**

##### **Remarques :**

Cette question, élargissant la perspective d'étude, invitait à examiner les éléments qui renvoyaient à l'expressionnisme, mais aussi ceux qui s'en distancaient : c'était tout l'enjeu du « *inwiefern* », qui ne devrait plus surprendre, tant il est omniprésent dans les intitulés de sujets (y compris de dissertations !). De ce fait, les correcteurs ont considéré avec bienveillance toute copie proposant une approche nuancée de la question, et évitant – autre écueil fréquent – le catalogue de vagues notions réputées « expressionnistes » sans références précises au texte d'étude ni aux autres poèmes du recueil.

Comme c'est malheureusement souvent le cas, la question 5, qui doit théoriquement permettre de « prendre de la hauteur », n'a généralement pas été prise comme occasion d'utiliser à bon escient les connaissances assimilées, mais a été le lieu de récitation de banalités. Dans leur approche globalisante, beaucoup de candidats ont vu dans le Trakl de *Drei Träume* un auteur déjà arrivé au bout de son évolution, révélant surtout ne s'être préparés qu'à la période tardive, vraiment expressionniste, de l'auteur. Enfin, visiblement pris par le temps, nombre de candidats ont traité cette question très rapidement, et de façon très maladroite, proposant aux correcteurs une simple liste ni structurée ni commentée des thèmes expressionnistes, sans parfois citer un seul auteur (Heym, Benn, E. Lasker-Schüler, Hoddiss, Meidner) ni un seul autre poème de Trakl.

##### **Pistes de corrigé :**

Les pistes proposées ici sont volontairement très succinctes, car la question était ouverte, et le reste d'ailleurs jusqu'à nos jours : le cours du CNED réalisé par le Professeur Stieg détaille bien cette problématique et ne clôt pas le débat dans sa section « *Ist Trakl ein Vertreter des Expressionismus ?* » (p. 35 et suiv.). Les candidats pouvaient en réalité ici se détacher un peu (mais pas trop) du texte, et mettre à profit ce qui relevait à la fois de leur connaissance du recueil et de leur « culture générale » (littéraire et/ou picturale).

Si nous avons accepté toutes les propositions fondées, il reste qu'il fallait impérativement montrer comment déjà, dans ce poème de jeunesse, on pouvait repérer des éléments qui paraissent « typiquement expressionnistes » (*Verwesung*, *Verfall*, *Apokalypse* par exemple), et relativiser en même temps (voire remettre en question) le caractère expressionniste du Trakl des débuts. Certains candidats l'ont fait à l'aide de références tout à fait bienvenues à d'autres courants littéraires et artistiques (citant les échos romantiques, baroques, les références à Nietzsche, Hölderlin ou Rilke), ou en se penchant sur un thème bien précis (par exemple le thème de la grande ville qui est ici certes présent, mais qui n'apparaît en réalité qu'à la fin du poème). Il pouvait être aussi très utile de compléter l'étude de thèmes par une analyse du lexique, pour montrer par exemple l'existence, dès ce poème, d'images dont la puissance d'évocation peut effectivement être qualifiée d'« expressionniste », et qui sont rendues par un certain nombre de néologismes (« *Dornenall* », « *Erinnerungsdunkel* »), par le jeu des couleurs, ou encore par le choc des contraires (cf. *supra* les oxymores signalés).

Malgré les maladroitures de certaines copies, le jury a apprécié cette année de pouvoir lire d'excellents devoirs, qui se sont distingués par les qualités suivantes : un discours clair et bien construit, des connaissances parfaitement réutilisées dans le cadre des questions posées, une bonne culture générale permettant de faire référence à différents auteurs et peintres, une grande maturité et un bon esprit critique. Indéniablement, un certain nombre de candidats a pris plaisir à plonger dans l'univers de Trakl et à travailler sur ce poème – cette dimension du « plaisir du texte », si chère à Roland Barthes, a parfois rejailli de manière extrêmement positive sur la rédaction des travaux, qui ont su allier rigueur dans l'analyse et sensibilité esthétique.

## EPREUVE DE COMPOSITION EN FRANÇAIS

Rapport présenté par Madame Michaela ENDERLE-RISTORI

### Sujet :

« En décrivant l'abandon progressif de toute individualité au profit d'un rôle, Heinrich Mann dans *Der Untertan* remet en question aussi bien le roman de formation que la société de son temps. »

Vous discuterez cette affirmation.

### Résultats obtenus par les candidats :

	CAPES	CAFEP
Présents	385	47
Moyenne des candidats présents	6,93	3,79
Moyenne des candidats admissibles	9,40	7,21

Cette année encore, le jury a eu le plaisir de lire un certain nombre de bonnes, voire d'excellentes copies témoignant de la bonne maîtrise par les candidats de la question figurant au programme, et de leur capacité à conduire une réflexion cohérente et autonome dans une langue soignée. La moyenne légèrement plus élevée qu'en 2008 dans cette épreuve atteste même que nombre de candidats ont dû étudier ce texte avec toute l'attention qu'il mérite tant pour ses qualités intrinsèquement littéraires que pour l'analyse qu'il sous-tend de l'époque wilhelminienne. Très peu de copies blanches ou hors sujet ont été à déplorer cette année, et peu de copies fragmentaires se limitant, selon les cas, à la seule introduction et/ou à la transcription d'un plan « brut » remis, en signe – espérons-le – d'une ambition...différée. C'est dire que le sujet posé a été à la portée de (presque) tous les candidats, les résultats du CAFEP étant toutefois moins probants que ceux du CAPES, faute dans doute d'une préparation suffisante de la question. Si le jury a eu ainsi l'occasion de décerner plusieurs fois des notes élevées (18 ou 19 sur 20) à des compositions particulièrement riches et réussies, notons aussi que certaines copies rédigées dans un français très pauvre se sont vu octroyer des notes-sanctions justifiant l'application de toute l'échelle de notation par le jury. Sans vouloir prétendre à l'exhaustivité, les remarques qui suivent sont donc destinées à aider les futurs candidats dans leur préparation.

### A. Remarques générales

#### Langue

Si l'on attend de tout candidat au CAPES d'allemand qu'il maîtrise bien cette langue, comment saurait-on accepter à l'inverse qu'il parle un français approximatif ou rédhibitoire ? Les entorses aux règles grammaticales et syntaxiques, les fautes d'expression et d'orthographe relevées au fil des copies ne sont cependant pas l'apanage des candidats germanophones, loin s'en faut, et du fait d'une pratique plus scolaire du français, ces derniers échappent-ils peut-être davantage à ces autres avatars que sont les familiarités et impropriétés de langue, constatés par ailleurs (p. ex. « un roman de formation basique »). Rappelons qu'un style dépouillé et une expression concise sont toujours préférables à des formulations alambiquées, et que rien ne sert de vouloir impressionner le jury avec force épithètes si la clarté du propos en souffre (p. ex. « un système élitiste proéminent »).

En matière de correction grammaticale, le jury attend bien d'un candidat qu'il maîtrise, par exemple, le discours rapporté ou l'expression d'une hypothèse, qu'il sache faire usage des articles et pronoms (contre-exemple flagrant : « Le père reste la figure autoritaire par excellence pour Diederich qu'il redoute en tant que tel mais que pourtant il approuve et il ne réprime pas pour autant ») et qu'il ne néglige ni la négation (« ils servent que de contraste ») ni la ponctuation (« Le procès de Lauer accusé de lèse-majesté constitue le centre du roman ») sous peine d'altérer, et parfois même de rendre incompréhensible, le propos. De même, les candidats devraient être en mesure de distinguer entre interrogation directe et indirecte, sans commettre de télescopages entre les deux constructions (même si les mauvais exemples de type « Il faut se demander qu'est-ce que c'est un roman de formation » ne manquent pas dans la langue publique).

Soulignons aussi l'importance qu'il y a à respecter l'orthographe des mots et les accents. Il est particulièrement inquiétant de voir malmenés la terminologie d'analyse littéraire et le lexique spécifique au contexte historique, la non-maîtrise orthographique s'accompagnant, dans bien des cas, d'un maniement assez flou des concepts et idées qu'ils recouvrent. On écrira donc *le héros* et *la satire*, et l'on se méfiera d'homophonies telles que : *sensé / censé*, *lèse-majesté* (et non l'aise-), *l'ère* (et non l'aire) *wilhelminienne* ; notons également à cette occasion que le français admet les deux variantes *wilhelminien* et *wilhelmien*, la première étant toutefois plus usitée. Reprenons aussi l'orthographe de mots et expressions régulièrement cités dans les rapports de jury tels que : *la Première Guerre mondiale*, *Guillaume II* (et non 2), *les sociaux-démocrates* (et non socio-) et qui, malheureusement, ne sont pas connus de tous. Une dernière remarque – importante – sera consacrée au problème récurrent de la traduction et de la reprise du texte-source dans une dissertation. L'article, en allemand, lorsqu'il introduit un titre d'ouvrage, prend une majuscule. On écrira donc : « Heinrich Mann, dans *Der Untertan*, ... » Toutefois, suite à une coquille qui s'était trouvée dans la reproduction mécanique du sujet, le jury a exceptionnellement accepté les deux orthographes, avec majuscule ou minuscule.

Notons aussi que la francisation des noms propres est fortement déconseillée, celle-ci relevant d'une conception de la traduction aujourd'hui contestée, car peu sensible aux spécificités culturelles du texte-source. « Didier Heßling » et « Justine Daimchen » ne feront donc pas leur entrée dans une composition française. D'autre part, et d'une manière générale, les candidats s'abstiendront de « naviguer » entre les langues et de parsemer leurs rédactions de mots et expressions allemands qu'il eût, en revanche, fallu traduire. Impossible donc d'écrire « Diederich achète le Holländer » (il s'agit d'un « cylindre hollandais » servant à déchiqueter les chiffons), et lorsque l'on propose la traduction d'un terme, il faudra bien qu'elle soit exacte (contre-exemple : « Diederich est membre d'une association de guerre (Kriegerverein) »). Afin d'éviter ce genre d'erreurs, on ne saurait trop conseiller aux candidats l'élaboration, au cours de l'année, d'un glossaire englobant termes techniques, locutions, etc.

En matière de citations – d'autant plus appréciées qu'elles seront traduites, ou du moins précédées d'une formulation ou d'une paraphrase en français permettant d'opérer le changement de langue –, notons qu'elles obéissent à des conventions (guillemets, crochets) et qu'elles ne doivent pas heurter la syntaxe de la phrase introductive. Leur utilisation demande donc une certaine habileté – qui s'acquiert, qu'on se rassure –, de même qu'un travail de mémorisation préalable afin d'éviter des citations tronquées (p. ex. « Das Theater gehört auch zu meinen Waffen » au lieu de : « ist auch eine meiner Waffen ») ou, pire, inventées de toutes pièces (« Aus der brauchbaren Gesinnung ist ein brauchbarer Idiot geworden ») que le jury est parfaitement à même de repérer.

## **Présentation**

Les candidats comprendront facilement qu'une écriture lisible et une présentation aérée de leur composition ne peuvent que servir le travail d'évaluation. Par conséquent, il faut éviter ou du moins limiter ratures, rajouts et superpositions de mots, et utiliser les feuillets d'examen avec toute la générosité avec laquelle ils sont (encore) proposés, sans serrer le texte en bas de page ni écrire dans les marges. Les numérotations de parties (« A. I, II, ... ») et autres signes calligraphiques sont à bannir.

## **Problèmes de méthode et de structuration des connaissances**

Toute dissertation repose sur l'analyse ou l'évaluation de la pertinence d'un énoncé. Sa rédaction exige donc non seulement du savoir, mais aussi une certaine circonspection dans le « balisage » de cet énoncé – ses présuppositions, implications, conséquences –, en soupesant à chaque fois arguments et contre-arguments. C'est ainsi qu'on verra apparaître concordances ou contradictions entre ses principaux termes, ressortir synergies ou tensions entre notions ou concepts qui, une fois mis en rapport les uns avec les autres, permettent de découvrir un lien logique – bref, qu'on aura « posé » le sujet et dégagé une problématique qu'il s'agit par la suite d'examiner sous tous les angles.

La dissertation doit convaincre par la qualité et la rigueur du raisonnement qui sera alors conduit ; tout doit donc être mis en œuvre pour que celui-ci soit le plus structuré et le plus objectif possible. On évitera de livrer des expériences et appréciations personnelles (« je pense que... ») ou de tenter d'impliquer le lecteur (« Dans ma dissertation nous (sic !) nous posons les questions suivantes... »), et on attachera toute l'attention nécessaire à l'élaboration d'un « plan » qui comprendra autant de parties qu'il y aura d'étapes argumentatives (deux ou trois, en général).

L'introduction doit servir à amener le sujet, ce qui implique qu'il soit repris, pour partie ou intégralement, selon la longueur et la formulation de l'énoncé, que les termes-clés soient mis en rapport (« problématisés ») et qu'une

perspective pour l'éclaircissement de ce rapport (« plan ») soit clairement annoncée. Nul besoin, pour ce faire, de « raconter » le roman, ni de dresser des questionnaires ; quelques formulations concises suffiront pour orienter le lecteur.

Le développement des parties argumentatives suivra rigoureusement le plan annoncé, en respectant l'équilibre des parties et en aménageant conclusions partielles et transitions pour resserrer le fil de l'argumentation et faire ressortir une dynamique, un mouvement de pensée. Ce mouvement – et c'est là évidemment toute la difficulté du « plan » – ne pourra consister à « démolir » ce que l'on aura préalablement échafaudé (p. ex. en affirmant (partie I), puis en niant (partie II) l'appartenance du roman *Der Untertan* au genre du roman de formation), et suspendre la réflexion (partie III : oui et non ; oui, peut-être) n'est pas une solution dialectique. D'autre part, la réflexion ne doit pas non plus conduire à des excès de prudence oratoire ou à des formulations élastiques et peu incisives (p. ex. « la possibilité d'une prise de position de la part de Heinrich Mann par laquelle il met peut-être en question le roman de formation d'un côté et la société de son temps de l'autre »). En l'occurrence, il fallait mener un débat ouvert, en pesant le pour et le contre (cf. la consigne « Vous discuterez cette affirmation ») pour juger de la pertinence de l'énoncé.

La conclusion doit démontrer l'aboutissement d'une réflexion, résumer les étapes et arguments l'ayant déterminée et apporter une réponse claire à la problématique posée pour, finalement, ouvrir un champ de réflexion plus général. D'où la valorisation de copies alliant approche globale de la problématique, connaissances détaillées et rigueur d'analyse. D'où aussi l'intérêt réduit d'un certain nombre de compositions assez superficielles se contentant d'esquisser une réflexion plutôt que de la mener, déviant le sujet posé (p. ex. en dissertant sur le roman psychologique ou le roman historique), confondant le factuel et l'analyse (p. ex. en relatant les épisodes du roman plutôt qu'en considérant leur fonction narrative) ou manquant d'illustrations et de citations pour étayer le propos.

## **B. Propositions pour une analyse du sujet**

Dans le cas présent, les candidats étaient invités à mener sur le roman *Der Untertan* une réflexion à deux niveaux : en examinant sa filiation avec le genre littéraire du « roman de formation » d'une part, et en s'interrogeant sur la nature du regard porté sur la « société de son temps » d'autre part. Il importait particulièrement de ne pas dissocier ces deux aspects en cloisonnant la réflexion, mais de faire ressortir l'élément commun – celui d'une attitude réservée, sinon critique (« remet en question ») face à la tradition romanesque et à l'époque wilhelminienne. D'où l'intérêt des deux notions antinomiques (« individualité » et « rôle ») qui, mises en concurrence (« abandon progressif » de l'une au bénéfice de l'autre), ouvraient une perspective historique qui permettait d'expliquer cet abandon comme le signe révélateur d'une transformation de la société dont le roman se fait l'écho. Une dernière réflexion devait être consacrée à l'auteur Heinrich Mann et au lien apparent entre ses choix esthétiques (pourquoi avoir détourné, voire parodié le roman de formation ?) et sa vision de la société wilhelminienne. Tôt ou tard, elle devait conduire les candidats à se pencher sur la problématique de la satire comme point de convergence des intentions esthétiques et politiques chez Heinrich Mann.

Le sujet proposé présentait plusieurs ouvertures, et le jury a accepté toute argumentation comportant une réflexion sur les deux aspects de la problématique. On pouvait notamment orienter la discussion sur la structure romanesque et la construction du personnage principal, Diederich Heßling, pour démontrer en quoi celles-ci révèlent une attitude critique envers la société, le roman de formation étant censé démontrer l'accomplissement d'une individualité et son intégration dans celle-ci, puis discuter ensuite la notion de satire. Notons que le terme de « roman de formation » était ici proposé au sens large, et lorsqu'on voulait l'infléchir dans le sens précis de *Bildungsroman* – pour s'inscrire dans un schéma narratif très précis –, c'était bien l'occasion de s'interroger sur la notion de *Bildung* et la signification qu'elle revêtait en Allemagne, depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, pour la propagation d'un modèle littéraire et d'un modèle de société (*Bildungsbürgertum*) que Heinrich Mann voyait démentis par le wilhelminisme. On pouvait aussi partir directement du roman de formation et des nombreuses analogies que représente *Der Untertan* avec le modèle générique, pour démontrer ensuite les dissemblances, notamment à travers la notion de « rôle », pour conclure que l'abandon (ou la parodie) du genre est bien le résultat d'une critique formulée à l'égard d'une société hypocrite et inhumaine, caractérisée par l'autoritarisme, le militarisme et les faux-semblants. Toutefois, la démarche inverse qu'ont adoptée certains candidats – partir de la notion de « rôle » et de la société théâtrale pour aboutir à la question du roman de formation – s'est révélée moins fructueuse, car en définissant Heßling d'emblée par son rôle, elle conduit à une approche réductrice du roman de formation. De même, partir aussitôt sur la satire pour discuter ensuite



le roman de formation, puis la critique de la société conduit à dissocier des éléments qui doivent être pensés ensembles. Ci-après, nous donnerons des indications plus détaillées à propos de certaines questions qui ont pu être soulevées par les candidats.

### **Affinités avec le roman de formation**

*Der Untertan* se caractérise d'abord par de nombreux emprunts au modèle narratif du roman de formation : structure progressive d'un récit concentré sur un personnage principal dont la vie est relatée de la petite enfance jusqu'à l'âge de maturité ; description des différentes étapes et personnes contribuant à sa formation, laquelle comprend la confrontation avec de nouveaux milieux sociaux (Berlin), l'éveil à l'amour (Agnes) et aux arts (plus problématique) pour aboutir à son intégration dans la ville de Netzig. Néanmoins, la manière dont est réalisé cet aboutissement (intégration aux dépens des autres) va à l'encontre de l'esprit humaniste à l'origine du genre.

### **Construction du personnage principal**

Comment aborder l'évolution psychique du personnage qui, d'enfant doux, se mue en homme « dur » ? Relève-t-elle de l'onto- ou de la sociogenèse ? On remarquera les instances exerçant leur autorité (père, école, militaire, etc.), mais aussi le volontarisme, voire la jubilation avec laquelle Heßling s'y soumet pour évoluer à son tour vers une personnalité autoritaire au comportement sado-masochiste (qu'Erich Fromm, Theodor W. Adorno et d'autres décriront scientifiquement dans les années 1930-40). On remarquera aussi les conséquences de cette intériorisation du principe d'autorité, par l'identification progressive de Diederich Heßling avec celui qui en incarne l'instance suprême : l'Empereur. Identification qui se traduit par une imitation successive de la gestuelle, du langage et des comportements de l'Empereur, lequel n'est d'ailleurs pas individualisé dans le roman : il n'est que l'abstraction du principe qu'il incarne, et Heßling, son imitateur (et non l'être autonome que le roman de formation voudrait qu'il fût).

### **Individualité et rôle**

Le principe d'individuation étant exclu pour le personnage principal, comment néanmoins faire le lien avec la notion de « rôle » ? Il était possible d'évoquer les termes de « collectif » et de « masse » qui, de menace, deviennent rapidement des éléments sécurisants pour Diederich Heßling qui se complaît à être absorbé par le « grand Tout ». A ses yeux, l'humain réduit à néant (« er selbst war nur rein Mensch, also nichts »), l'individu atomisé<sup>1</sup> retrouve sa raison d'être dans une adhésion librement consentie au collectif, dont il pourra tirer parti en adoptant à son tour la posture du pouvoir. On pouvait donc souligner ce double rapport entre l'Empereur et Heßling, maître et sujet, et les rôles sociaux successivement assumés par ce dernier – de fils, il devient époux, puis père de famille, chef d'entreprise et homme politique –, comme autant d'occasions à s'ériger en maître, en adoptant le « masque » du pouvoir. Masque dénoncé par ceux qui regardent Heßling avec les yeux de l'amour (Agnes) ou avec l'œil exercé du comédien (Wolfgang Buck).

La notion de « rôle » permettait également de faire le lien avec le théâtre, motif omniprésent dans le texte. Des représentations théâtrales à la description d'un procès judiciaire, l'intrication entre jeu et « réalité » romanesque aboutit à une inversion des deux niveaux de l'intrigue et permet aux personnes averties (l'artiste anonyme du chapitre 1 et à Wolfgang Buck) de dénoncer les manifestations du pouvoir comme étant du « mauvais théâtre », et la vie publique, un mauvais jeu d'acteurs. C'est pourquoi Wolfgang Buck qualifiera le comédien de « personnage représentatif de l'époque » – tout en pensant à l'Empereur.

### **Individuation et typisation**

Du point de vue de la composition romanesque, l'abandon de toute individualité du personnage principal ne pourrait-il pas aussi être considéré comme la condition nécessaire à sa représentativité sociale ? Et décrivant un Diederich Heßling partisan de la « politique nouvelle » prônée par Guillaume II, ne devient-il pas aussi le réceptacle des attitudes, et plus encore de la mentalité de cette époque façonnée par l'autoritarisme, le paternalisme et

---

<sup>1</sup> « Die Macht, die über uns hinweggeht und deren Hufe wir küssen! (...) Ein Atom sind wir von ihr, ein verschwindendes Molekül von etwas, das sie ausgespuckt hat! Jeder einzelne ein Nichts, steigen wir in gegliederten Massen als Neuteutonen, als Militär, Beamtentum, Kirche und Wissenschaft, als Wirtschaftsorganisationen und Machtverbände kegelförmig hinan, bis dort oben, wo sie selbst steht, steinern und blitzend.» (Heinrich Mann, *Der Untertan. Roman*, Francfort, Fischer (ftb 13640), 14<sup>e</sup> éd., 2007, p. 64)

l'impérialisme économique et politique ? Heßling serait donc en quelque sorte l'archétype (ou l'idéal-type, pour utiliser un terme de Max Weber) de l'Allemand « nouveau » : un personnage de composition, gagné par l'observation des phénomènes historiques. C'est en ce sens que l'on pourrait justifier l'ambition de Heinrich Mann de décrire « l'âme publique allemande sous Guillaume II ».

### « *Bildung* »

Quelle importance accorder à cette notion qui, depuis les Lumières allemandes (*Aufklärung*), signifie non seulement le perfectionnement de facultés innées, mais recouvre aussi l'idée d'une éducation culturelle afin de contribuer à l'humanisation de la société ? On pouvait relever que *Der Untertan*, malgré des analogies évidentes, prend à revers le schéma narratif du *Bildungsroman* pour en dénoncer la validité. Il est donc à certains égards à considérer comme un *Anti-Bildungsroman*, ou du moins, comme un roman de formation à la « téléologie brisée » (K.-D. Sorg), symptomatique de l'impossibilité dans laquelle se trouve l'individu de se réaliser pleinement dans la société moderne. Ce constat se confirme par la façon dont le topos de la *Bildung* est traité dans le récit : Diederich Heßling est réfractaire aux valeurs du *Bildungsbürgertum* (et combat son plus éminent représentant, M. Buck père) ; il reste hermétique aux beaux esprits et aux beaux arts sauf lorsqu'il entrevoit la possibilité de les instrumentaliser dans une optique nationaliste (cf. l'épisode de *Lohengrin*).

### **Le roman et « la société de son temps »**

Dans l'énoncé proposé, « la société de son temps » faisait bien référence à l'époque de Guillaume II à laquelle appartient ce roman par l'historique de sa genèse (entre 1904 et 1914) et par la période qui y est racontée (les années 1890 à 1897 essentiellement). Autant dire qu'il ne s'agit nullement d'un roman historique, mais d'un roman sur une période presque contemporaine, Heinrich Mann multipliant d'ailleurs les allusions et références à des faits d'époque servant de cadre chronologique au récit (du renvoi de Bismarck au centenaire de la naissance de Guillaume I<sup>er</sup>, en passant par l'abrogation des lois anti-socialistes, l'affaire Lück, le programme naval de Guillaume II, etc.). Ces faits historiques, souvent mal maîtrisés ou mal contextualisés par les candidats (les manifestations ouvrières de février 1892 qui se sont déroulées Unter den Linden à Berlin n'étaient pas que de simples « échauffourées de Berlin »), prennent toute leur importance dans la conduite de l'intrigue romanesque (p. ex. la dissolution du parlement en 1893) et fournissent, par ailleurs, un gage d'authenticité indispensable au fonctionnement de la satire. Dans ce but, l'auteur a dû entreprendre un long travail de documentation avant d'écrire le roman. Néanmoins, davantage que la véracité factuelle, Heinrich Mann n'a-t-il pas recherché une « vérité artistique » ? C'est ce qui semble indiquer la manière dont est représentée cette société à travers les habitants de Netzig.

### **Netzig, ville modèle ?**

Netzig est bien censée être un modèle miniaturisé de la capitale de Berlin, sinon de la société wilhelminienne en général. On y retrouve les personnes formant le sommet d'une société pyramidale – aristocrates (von Wulckow, von Brietzen, von Barnim), militaires et anciens combattants (Kunze, Kühnchen), hommes d'Eglise (Zillich) et de Droit (Jadassohn, Fritzsche), hommes politiques (Buck, Scheffelweis) et chefs d'entreprise (Göppel, Lauer, Klüsing) – et même des forces contestataires comme la social-démocratie (Napoleon Fischer), les artistes (Wolfgang Buck) et les partisans de « Klein-Berlin ». A travers ces personnages, on saisit les tensions auxquelles était soumise la société de l'époque, tensions sensibles dans les domaines politique (avec le déclin du libéralisme allemand et la montée en puissance de l'aile nationale-libérale, talonnée par les sociaux-démocrates), économique (avec la transformation d'entreprises familiales en véritables trusts) et social (avec la contestation d'une société masculine et patriarcale à laquelle s'affrontent à la fois les femmes et les ouvriers). Cependant, la sous-représentation du monde ouvrier notamment soulève la question de savoir si le qualificatif de « sociologique » que Heinrich Mann revendiquait pour ses romans doit être compris au sens d'un réalisme social. Ne s'agirait-il pas plutôt d'une sociologie du pouvoir, décortiquant ses instances et ses mécanismes ? Sinon, que penser de ce microcosme où l'on pactise et spéculé selon – et même contre – ses convictions politiques, et où chacun tente de conquérir, pour lui seul, cette « place au soleil » (« Platz an der Sonne ») que Guillaume II promettait au peuple entier ?

### **La satire**

Le détournement du schéma narratif du *Bildungsroman* et la mise à nu des mécanismes régissant la société de Netzig pouvaient mettre les candidats sur la voie pour évoquer le caractère satirique du roman. La satire est avant

tout un procédé littéraire, une méthode créatrice basée sur la description d'une réalité afin d'en faire apparaître son imperfection ; il s'agit donc d'une façon indirecte de formuler une critique. Celle-ci d'ailleurs ne devient apparente que par le décalage, le hiatus entre ce qui *est* et ce qui *devrait être*, et suppose, pour être comprise, le consensus entre auteur et lecteur sur la norme (ou l'idéal) à établir (rétablir). C'est ce qui explique l'importance des figures d'inversion dans le roman (inversion du schéma générique ; inversion aussi entre « réalité » et « fiction » par la mise en abîme, la « fiction » théâtrale révélant une réalité supérieure ; inversion aussi d'épisodes produisant des effets de miroir, etc.) ; c'est également ce qui motive les nombreux emprunts intertextuels qui, introduits dans un contexte différent, revêtent un caractère parodique. En guise d'exemple, on pouvait citer les mises en scène de la pièce de Mme von Wulckow ou de l'opéra *Lohengrin*, mais aussi – bien évidemment – le parler de Diederich Heßling, de plus en plus déterminé par ses emprunts aux discours officiels de Guillaume II. Dans la bouche de son « double » Heßling, le discours impérial – discours d'Etat – devient le discours d'un homme privé, et comme par un étrange effet de miroitement, il apparaît pour ce qu'il *est* : le discours d'un homme prenant l'Etat pour son affaire privée. Heßling révèle autant l'Empereur que l'Empereur se révèle à travers Heßling. On voit ici toute la force subversive de la satire, et le talent de Heinrich Mann à la faire ressortir pour en faire le vecteur d'une critique politique. Pour conclure ce dernier point, on pourra noter que les moyens esthétiques qu'offre la satire rejoignent la conception d'une littérature socialement engagée, et que certaines des idées exprimées de manière implicite dans *Der Untertan* se trouvent formulées de façon explicite dans les écrits publicistes de Heinrich Mann datant de la même période (p. ex. *Geist und Tat* (1910), *Reichstag* (1911), *Kaiserreich und Republik* (1919), etc.).

Bien entendu, toutes ces remarques ne prétendent pas avoir traité de manière exhaustive – et encore moins normative – le sujet proposé. Elles sont avant tout destinées à faciliter la préparation des futurs candidats.

## EPREUVE DE TRADUCTION

### Résultats obtenus par les candidats :

	CAPES	CAFEP
Présents	386	46
Moyenne des candidats présents	6,37	6,35
Moyenne des candidats admissibles	8,61	12,21

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 rédigé par Mme Ingrid MANCHUETTE

#### Texte à traduire :

Nous avons quitté Paris le matin avec pull et veste, nous nous promenions à présent dans les rues de Rome en chemise. Je me serais senti en cet instant parfaitement léger et libre si je n'avais eu, pendant à mon épaule au bout de sa courroie, mon bon vieux Mamiya. Après son expérience désastreuse de Londres, Clara avait renoncé définitivement à la photo, elle avait déclaré une bonne fois pour toutes qu'elle n'était pas douée pour ça, elle laissait tomber. Autant elle appréciait les photos et savait reconnaître leur qualité, autant elle était incapable, de son propre aveu, d'en réussir une, si anodine soit-elle. Elle avait d'ailleurs une théorie à ce sujet : la réalité, comme un animal ne se laissant pas approcher, refusait d'être photographiée par certaines personnes et se dérobaient. En dehors de ça, sans appareil photo, elle était très bien acceptée et s'intégrait au monde sans aucune difficulté. Ça se tenait. Cependant, Clara voulait absolument ramener des images de notre séjour à Rome.

«Ah non ! Ne me demande pas ça !

- S'il te plaît ! Pour me faire plaisir.»

J'ai eu beau prétexter que mon appareil était ancien et n'avait pas servi depuis des années – «Je ne sais même pas s'il fonctionne encore !» -, elle a insisté et j'ai cédé. J'ai ressorti mon Mamiya, après vingt ans de placard.

Nous nous assîmes sur les marches de la *piazza di Spagna* avec vue sur la fontaine de Barcaccia et, dans le prolongement, *via dei Condotti*. L'escalier à paliers était encombré de promeneurs qui effectuaient là une halte et prenaient le soleil en admirant la perspective. Un groupe de Japonais très compact s'était soigneusement massé le long de la rampe et observait avec un discret étonnement tous ces Européens sans gêne assis au milieu du passage.

Laurent GRAFF *Il ne vous reste qu'une photo à prendre*, 2007

Le passage à traduire pour cette session 2009 était un extrait du roman de Laurent Graff, « *Il ne vous reste qu'une photo à prendre* », publié en 2007. Suite au décès de sa compagne, il y a 20 ans, le personnage principal, Alain Neigel, a relégué son appareil photo, un Mamiya 35 mm, au fond d'un placard, se promettant alors de ne jamais reprendre de photos. Un bref voyage à Rome avec sa nouvelle compagne, Clara, les déambulations dans la ville éternelle et l'insistance de la jeune femme vont lui donner l'occasion de renouer avec cette vieille passion. Lors d'une séance photo, un inconnu en manteau beige explique qu'il ne reste qu'une photo dans l'appareil et invite Neigel, puis quatre autres personnages, à réfléchir au choix de cet ultime cliché : « Et vous, que feriez-vous s'il ne vous restait qu'une photo à prendre ? » Cette question, présentée comme un ultimatum, devient alors prétexte à un étrange voyage cathartique.

## Remarques générales :

Le texte ne présentait pas de difficulté lexicale majeure. Le contexte était facile à appréhender et les candidats ne semblent pas avoir été désarçonnés par le contenu du passage choisi. La langue utilisée appartient au registre de la langue usuelle, sans être pour autant familière.

Les correcteurs ont pu constater que des copies à la langue fluide, riche, rigoureuse, côtoyaient des traductions opérées dans un allemand plus qu'approximatif, truffées d'erreurs qui seraient jugées intolérables dans des devoirs de classes secondaires. Aux auteurs de ces copies, un conseil peut et doit être donné : il faut reprendre avec patience, humblement et modestement, certains points de grammaire élémentaires.

Au-delà de cette exigence, évidente à ce niveau de concours, de respect des règles grammaticales de base, les candidats doivent également, dans cette épreuve de thème, savoir manier la langue avec suffisamment de souplesse pour contourner les difficultés de traduction qui peuvent se présenter à eux. Le jury souhaite rappeler avec force que ce n'est pas la connaissance ou la méconnaissance de tel ou tel mot qui fait la différence entre les copies, mais l'habileté dont certains font preuve et qui manque à d'autres dans le choix des correspondants sémantiques de la langue cible. Hésiter sur la traduction de « *au bout de sa courroie* » ou de « *escalier à paliers* » est normal et compréhensible. L'expression « *Cela se tenait* » est difficile à appréhender pour un candidat germanophone. Le jury a bien conscience de cela. En revanche, ne pas trouver de traduction cohérente pour « *armoire* », « *chemise* » ou « *séjour* » est, à ce niveau, très inquiétant. Ces candidats encore hésitants et brouillons dans le maniement de la langue de base, de la langue courante, auront donc tout intérêt à commencer par apprendre les pages de vocabulaire les plus simples dans les divers recueils de vocabulaire existant sur le marché avant de s'évertuer à apprendre des termes d'urgence très relative, dont la connaissance ou la méconnaissance ne sont pas décisifs dans un concours de recrutement d'enseignants du second degré.

Par ailleurs, tout candidat, lors de cette épreuve, doit avoir à l'esprit qu'il existe bien une logique de traduction et que cette logique est prioritaire. Celui qui traduit doit s'efforcer de visualiser au mieux la scène, le geste, l'attitude, le cadre, évitant ainsi les traductions littérales complètement incohérentes. Les traductions mécaniques et sans âme sont systématiquement sanctionnées. Par exemple, le « *prolongement* » d'une rue désigne bien la continuation d'une rue et ne peut être rendu par \* *die Verlängerung* qui est un calque pur et simple du terme français mais totalement dénué de sens, excepté dans un contexte sportif. Si tel ou tel terme n'est pas connu du candidat ou ponctuellement oublié, il est conseillé de faire preuve d'inventivité pour s'approcher au plus près du sens de la langue de départ. Une périphrase réussie et grammaticalement correcte peut séduire le jury, même si elle n'est pas la traduction qu'il aurait souhaitée et attendue d'emblée. Cette inventivité dont nombre de copies ont su faire preuve a été récompensée par les correcteurs.

Un conseil doit également être donné, cette année encore, à quelques candidats distraits. Il faut relire l'ensemble de la traduction que l'on a proposée en vérifiant qu'aucun terme n'a été oublié. Bien souvent les connecteurs, conjonctions de coordination ou adverbes, sont oubliés dans les copies et leur absence est naturellement sanctionnée.

Le thème a été divisé en 11 séquences, de valeur égale dans l'appréciation et l'évaluation. A travers ces 11 segments, le jury a pu rencontrer des erreurs inexplicables :

- Erreurs sur l'orthographe : confusion *war* et *wahr*, *dass* et *das*, *Sohne/Sohle/Sone* pour *Sonne*, \**Personnen*.
- Erreurs sur la conjugaison (\**hängte*, \**kennte*, \**wir spazierteten*, \**ich habe gebitten*, \**sie hat insistieren*), confusion entre verbes forts et verbes faibles au prétérit ou au parfait (\**sie vermiedet*, \**erblicken hätten*), non-maîtrise de la distinction entre subjonctif II présent et passé (\**hätte* au lieu de *gehabt hätte*), mauvais choix des auxiliaires pour former le parfait (\**gesetzt waren*), difficulté à former l'impératif à la forme la plus simple (\**fragt* au lieu de *frag*) et des incohérences absolues \**ich wurde mich gefühlt*.
- Erreurs sur les genres (\**das Apparat*, \**der Welt*, \**das Gruppe*, \**die Schrank*, \**das/der Schulter*)
- Erreurs sur la déclinaison, avec des absurdités inexplicables qui permettent de mettre en doute l'aptitude du candidat à expliquer les principes mêmes de la déclinaison allemande à des collégiens : \**mein gut altes Mamiya*, \**Bilder von unser Reise*.
- Erreurs sur la syntaxe. La place du verbe conjugué par exemple dans les groupes conjonctionnels, ou bien dans un énoncé assertif quand la première place est occupée par un adverbe, ou encore quand il est relié au précédent par une conjonction de coordination en position zéro, la place de l'élément non personnel constitutif d'un complexe verbal dans un énoncé assertif : \**Außer das ohne Fotoapparat sie war gut akzeptiert. Außerdem war sie sehr gut akzeptiert und integrierte sie sich ohne Schwierigkeiten. \* Sie hatte erklärt ein gutes Mal für alle.\**

- Erreurs sur le choix de la préposition ou du cas à utiliser avec certains verbes pourtant courants : \* *über* ou \* *mit etwas verzichten* (au lieu de *auf etwas verzichten*), \* *jemandem [datif] fragen* (au lieu de *jemanden [accusatif] fragen*), \* *sie genossen der Sonne* (au lieu de *sie genossen die Sonne*), confusions parfois sources de contresens \* *ich versuchte, sie zu beweisen, dass* (au lieu de *ihr zu beweisen, dass...*)

- Erreurs sur les conjonctions de subordination les plus courantes qui sont parfois confondues. Ainsi, pour traduire «de son propre aveu »: \* *als sie selbst sagte*, ou bien \* *ob sie selbst sagte*. Confusion entre *wenn* et *ob*: \* *Ich weiß nicht, wenn er funktioniert*.

- Erreurs dans l'emploi du passif processuel: la préposition utilisée par certains candidats pour exprimer le complément d'agent à la place de *von* est parfois *bei*, calquée sur l'anglais. C'est une erreur que les élèves du second cycle apprenant l'anglais ont eux-mêmes tendance à faire ; il est donc indispensable que les enseignants soient parfaitement au clair sur cette règle-là et écrivent bien *von gewissen Personen fotografiert werden*.

Enseigner l'allemand en classes secondaires suppose une maîtrise parfaite de ces points-là de grammaire.

Le vocabulaire lui-même est souvent imprécis ou ignoré et les barbarismes ne sauraient être passés sous silence : \* *Japonäser*, \* *sorghaft*, \* *außerhalb* pour *außerdem*, \* *Link* pour « *lien* », \* *schwierigkeitslos* pour « *sans mal* ».

#### Etude séquence par séquence

Cette présentation détaillée a pour objectif d'aider les futurs candidats à mieux comprendre comment une difficulté peut être contournée, quelles solutions ont été acceptées, des plus simples aux plus pointues. Elle souligne également les erreurs commises qui ont été jugées inadmissibles et fortement pénalisées.

*Nous avons quitté Paris le matin avec pull et veste, nous nous promenions à présent dans les rues de Rome en chemise.*

Des candidats au Capes d'allemand ne devraient pas confondre Rom et \* *Roma*, nom de la ville de Rome dans la langue italienne. Le terme allemand *Roma* est un endonyme désignant les peuples roms. Des mots aussi simples que « *veste* » et « *chemise* » ont en outre posé problème à un nombre étonnamment élevé de candidats qui ont proposé des traductions erronées avec \* *Weste*, \* *Kostüm* ou \* *Jacket* au lieu de *Jacke* et \* *Bluse* voire \* *T-shirt* au lieu de *Hemd*.

Traduire c'est aussi se relire au terme de la rédaction dans la langue cible ; une phase de relecture lucide et vigilante aurait permis aux candidats de prendre conscience de l'inadéquation de leur proposition et les aurait probablement même fait sourire : \* *Wir waren nur mit einem Hemd angezogen* ou bien \* *Wir gingen mit einem Hemd spazieren*.

*Je me serais senti en cet instant parfaitement léger et libre si je n'avais eu, pendant à mon épaule au bout de sa courroie, mon bon vieux Mamiya.*

Cette séquence ne comportait aucune difficulté grammaticale ou syntaxique. Seul le terme « *courroie* » pouvait faire hésiter et appelait à réflexion. Il a été traduit de façon acceptable par *Riemen*, *Trag[e]gurt*, mais le jury ne pouvait accepter qu'un germaniste utilise le terme \* *Linke*, voire celui, bien étonnant, de \* *Binde*.

Les appareils photos sont de genre féminin dans la langue allemande. Si le jury pouvait éventuellement tolérer ici un masculin dans le sens « *mein Fotoapparat* », il a surtout été vigilant sur le respect de la cohérence des genres. Si le candidat choisit un genre, il doit s'y tenir dans la suite de la traduction, dans l'emploi des pronoms personnels et des adjectifs possessifs ou relatifs qui s'y rapportent. Or nombre de candidats ont mélangé les genres, faisant se succéder un \* *mein alter Mamiya*, et un \* *das zwanzig Jahre lang im Schrank geblieben war*.

*Après son expérience désastreuse de Londres, Clara avait renoncé définitivement à la photo, elle avait déclaré une bonne fois pour toutes qu'elle n'était pas douée pour ça, elle laissait tomber.*

Les traductions pour cette séquence ont été très variées et souvent réussies. Il était indispensable ici de recourir au subjonctif I pour rendre le discours rapporté (*sie sei... sie gebe auf*). C'est en effet bien Clara qui déclare qu'elle n'est pas douée et qui laisse tomber. L'absence de subjonctif I dans cette séquence prêtait à confusion et a été sanctionnée.

Le choix de la particule verbale devait être réfléchi. « Elle laissait tomber » peut être traduit par « *sie gebe auf* », mais pas par \* *sie gebe nach* (elle cédait) ni par \* *sie gebe zu* (elle en convenait).

*Autant elle appréciait les photos et savait reconnaître leur qualité, autant elle était incapable, de son propre aveu, d'en réussir une, si anodine soit-elle.*

La traduction de la locution adverbiale «*autant...autant*» a été pour certains candidats un véritable casse-tête. Cette structure semble être inconnue d'un grand nombre de préparationnaires. Pourtant, des solutions diverses, des plus complexes aux plus simples, étaient acceptables pour rendre ce passage : So *sehr sie auch / Gleichwie / Wenn sie auch / zwar... aber*, et même la simple conjonction de subordination *obwohl* était cohérente et recevable ici.

De même, l'expression française «*de son propre aveu*» a parfois été mal comprise. Clara reconnaît sa propre incapacité à réussir une photographie. On pouvait donc pour cette expression proposer *wie sie selbst zugab, ou nach ihren eigenen Angaben / ihrem eigenen Geständnis nach / wie sie es selbst eingestand*.

La traduction de «*si anodine soit-elle*» a aussi donné du fil à retordre aux candidats. Les solutions acceptées étaient nombreuses :

*[selbst] auch nur ein geglücktes / ein gelungenes Bild / ein gutes Foto zustande / hinzukriegen, / so unbedeutend / harmlos / einfach das Foto / dieses / es auch sei / sein mochte*

*Elle avait d'ailleurs une théorie à ce sujet : la réalité, comme un animal ne se laissant pas approcher, refusait d'être photographiée par certaines personnes et se dérobaît.*

La plus grande difficulté que les candidats semblent avoir rencontrée dans cette séquence concerne la traduction de «*se dérobaît*». La métaphore animalière pouvait être conservée en allemand, avec un verbe comme *entwischen*, mais d'autres solutions existaient, avec les verbes *sich entziehen, entweichen*. Si les verbes *fliehen* et *verschwinden*, correctement conjugués, pouvaient à la rigueur être tolérés ici, la traduction \**ließ sich nicht nehmen* (qui signifie «*y tenait, ne voulait pas en être privé*») ne pouvait évidemment convenir.

La précipitation et le stress expliquent vraisemblablement les confusions que l'on présume purement orthographiques entre \**lies* et *ließ*, \**nähren* et *nähern*.

*En dehors de ça, sans appareil photo, elle était très bien acceptée et s'intégrait au monde sans aucune difficulté. Ça se tenait.*

Cette séquence était relativement simple à traduire. La dernière phrase a amené des propositions variées, très souvent acceptables. *Das hatte Hand und Fuß/ Es kam hin/ Das war stimmig. Das hielt Stich / Das ließ sich vertreten / Das war vertretbar / Das klang logisch*. Là encore, les candidats qui se sont contentés d'une traduction mot à mot en proposant \**Das hielt sich* ont fait le mauvais choix et suivi une mauvaise stratégie. Cette expression n'existe pas en allemand dans le sens voulu par le texte français.

*Cependant, Clara voulait absolument ramener des images de notre séjour à Rome.*

*«Ah non ! Ne me demande pas ça !*

*- S'il te plaît ! Pour me faire plaisir.»*

*« Ne me demande pas ça ! »* Quelle expression est plus courante, plus simple que celle-ci ? Et comment peut-on ignorer la distinction entre *fragen* et *bitten*, ainsi du reste que le cas exigé par le verbe *fragen* en écrivant \**Frag mir das nicht !* Dans ce passage, certaines expressions parfaitement idiomatiques s'avéraient économiques et peu risquées :

*„Oh nein ! Alles, nur das nicht ! / Das kannst du nicht von mir verlangen! / Bloß das nicht !“*

*„Bitte ! Um mir eine Freude zu machen/einen Gefallen zu machen. Mach mir doch diese Freude!/Mir zuliebe!“*

*J'ai eu beau prétexter que mon appareil était ancien et n'avait pas servi depuis des années – «Je ne sais même pas s'il fonctionne encore !» -, elle a insisté et j'ai cédé.*

Un candidat qui ne maîtriserait pas encore parfaitement l'utilisation de *mögen* dans la traduction de locutions pour exprimer la concession ( *Ich mochte vorgeben / vorschützen/einwenden, dass..* ), pouvait, là encore, recourir à une conjonction de subordination plus simple comme *obwohl*. Néanmoins, il est difficile d'accepter une traduction trop simpliste comme \**ich erklärte und erklärte* » ou \**ich erklärte wieder und wieder*.

«*Même pas*» a souvent été tronqué ou mal compris et traduit par \**sogar nicht*, alors que, tout simplement, *nicht einmal* convenait.

*J'ai ressorti mon Mamiya, après vingt ans de placard. Nous nous assîmes sur les marches de la piazza di Spagna avec vue sur la fontaine de Barcaccia et, dans le prolongement, via dei Condotti*

On peut s'étonner qu'un terme aussi simple que « *placard* » pose problème à tant de candidats qui, ne connaissant apparemment aucune traduction recevable pouvant désigner un meuble fermé (*Schrank/Wandschrank*), se tournent vers des périphrases malheureuses : \* *mein zwanzig Jahre lang in Vergessenheit geratenes Mamiya*, \* *nach zwanzig Jahren Gefangenschaft* ou bien ont recours à des simplifications exagérées : \* *den ich seit zwanzig Jahren nicht mehr benutzt hatte*. Que dire, en outre, de la confusion entre *Schrank* et *Plakat* : \* *ich zog meinen Mamiya aus dem Plakat* qui fait sortir l'appareil photo d'une affiche, ou encore \* *Schranke* (qui désigne une barrière)

Le verbe *sich setzen* fera partie des premiers verbes que les futurs enseignants auront à apprendre à leurs élèves. Il est donc indispensable d'en maîtriser la conjugaison. « *Nous nous assîmes* » ne peut être traduit par \* *wir setzten* (sans uns), \* *wir setzten euch*, \* *wir saßen uns*. La distinction entre *sitzen*, verbe fort signifiant « être assis » et *sich setzen*, verbe faible signifiant « s'asseoir » fait partie du b.a.-ba des cours que l'enseignant d'allemand a et aura à dispenser, à tous les niveaux.

« *La fontaine* », *der Brunnen/ der Springbrunnen*, peut à la rigueur être traduit par « *die Fontäne* » (terme désignant du reste davantage le mécanisme, le jet d'eau, que le monument lui-même) mais assurément pas par \* *das Springwasser/Sprungwasser*, ni par \**Quelle* ou \**Bach* (une source ou un ruisseau au milieu de Rome ! ), et enfin certainement pas par \**die Fontane*, mais les candidats qui ont fait ce choix de traduction étaient à n'en pas douter préoccupés par leurs récentes lectures. En outre, Rome est une ville aux multiples fontaines et la fontaine de Barcaccia n'est pas la très célèbre fontaine de Trevi ( *Trevi-Brunnen* ), comme l'ont suggéré par erreur quelques copies.

*L'escalier à paliers était encombré de promeneurs qui effectuaient là une halte et prenaient le soleil en admirant la perspective*

Une relecture plus attentive permettrait à certains candidats de supprimer des propositions saugrenues dans le contexte : la traduction de « *l'escalier à paliers* » par \* *Die Treppen mit Plätzchen* fait surgir une délicieuse image de petits gâteaux confectionnés pour le temps de l'Avent (sens le plus courant de *Plätzchen*) dévalant un escalier. Pour cette expression, certes délicate à rendre, de nombreux candidats ont eu recours à la richesse créatrice propre à la langue allemande en proposant des traductions comme : *Die Treppe mit terrassenartigen Abstufungen*, *die Treppe mit verschiedenen Ebenen*, *die Treppe, deren Stufen Terrassen bildeten*. Si toutes ces propositions ne sont pas également recevables et heureuses, elles témoignent d'une maîtrise de la langue et d'un effort de recherche et de réflexion que le jury ne peut que reconnaître et valoriser.

*Un groupe de Japonais très compact s'était soigneusement massé le long de la rampe et observait avec un discret étonnement tous ces Européens sans gêne assis au milieu du passage.*

Certes, le verbe « se masser » en français a deux sens, mais le contexte permettait ici de lever toute ambiguïté et de choisir un verbe adéquat en allemand, verbe qui ne pouvait être \* *sich massiert* et encore moins \* *sich vermasselt* ! Les Japonais se sont simplement tous rapprochés de la rampe. Par ailleurs, si ces touristes forment un groupe très compact, ils ne sont pas compactés pour autant, même si la tendance est au recyclage, et le terme \* *kompaktieren* ne pouvait évidemment pas convenir. L'adverbe « *soigneusement* » souligne le soin avec lequel les touristes japonais se sont placés pour éviter d'encombrer le passage. Il ne peut donc être traduit par \* *kümmertlich* (minablement, misérablement), ni par \* *allmählich* (progressivement) ou \* *sauberhaft* (qui est un barbarisme).

Il faut également distinguer « *das Gelände* » (le terrain, qui a donné « *der Geländewagen* », la voiture à quatre roues motrices, le véhicule tout terrain) et « *das Geländer* », terme qui convenait ici pour désigner la rampe, la balustrade.

De même, « *Ein Wunder* » est un miracle et non un étonnement, et c'est bien avec étonnement (mit *Erstaunen/mit Verwunderung*) que les Japonais observent le sans-gêne des touristes. Cette dernière expression pouvait d'ailleurs être traduite simplement avec, par exemple, *ohne [jegliche] Scham / Hemmungen / schamlos / ungeniert*.

En conclusion, le jury souhaite rappeler que la préparation de cet exercice de traduction est un travail de sédimentation lexicale qui doit commencer très modestement, par l'acquisition sans faille du lexique le plus courant. Les recueils de vocabulaire peuvent s'avérer précieux, mais l'assimilation de leur contenu ne peut être effective et efficace qu'au terme de plusieurs mois, voire années de mémorisation. La fréquentation de la langue allemande au quotidien, par le biais de la presse (accessible gratuitement sur les sites internet des magazines allemands, suisses



et autrichiens), de la télévision et naturellement de la littérature à travers les siècles est un moyen sûr et agréable d'affiner ses connaissances, de découvrir puis de mémoriser les idiomatismes de chaque langue.

**Proposition de traduction** [*quelques solutions alternatives sont proposées en italique*]

Wir hatten Paris am Morgen mit Pulli [*Pullover*] und Jacke verlassen, jetzt gingen [*bummelten / liefen/spazierten*] wir im [*in*] Hemd durch die Straßen von Rom. Ich hätte mich in diesem Augenblick [*Moment*] vollkommen leicht und frei gefühlt, wenn nicht am Ende des Riemens [*Trag(e)riemens*] meine gute alte Mamiya über meiner Schulter gehangen hätte [*wenn ich nicht am Ende des Riemens meine gute alte Mamiya über der Schulter hängen gehabt hätte*]. Nach ihrer katastrophalen Erfahrung in London hatte Clara endgültig auf das Fotografieren verzichtet, sie hatte ein für alle Mal erklärt, sie sei dafür nicht begabt [*sie könne das nicht*], daher lasse sie es sein [*gebe sie es auf*]. So sehr sie auch Fotos schätzte und ihre [*deren*] Qualität erkennen konnte [*zu erkennen wusste/und einschätzen konnte, wie gut sie waren*], so sehr mangelte es ihr nach ihren eigenen Angaben an Begabung [*so wenig war sie nach ihren eigenen Angaben in der Lage*], selbst gut zu fotografieren [*selbst ein gutes Foto zu produzieren/machen/schießen*], so einfach dieses auch sein mochte [*selbst ein ganz gewöhnliches*]. Sie hatte im Übrigen eine Theorie zu diesem Thema [*darüber*]: So wie sich nicht jeder einem Tier nähern könne, verweigere sich die Realität bestimmten Fotografen und ziehe sich zurück [*die Realität weigere sich, wie ein Tier, das nicht jeden an sich heran lasse, von bestimmten Menschen / Personen fotografiert zu werden*] ... Abgesehen davon [*Davon abgesehen*], das heißt ohne Fotoapparat, war sie von allen akzeptiert und passte sich ohne Schwierigkeiten in die Welt ein [*integrierte sich ohne die geringste Schwierigkeit*]. Das war stimmig. [*Das war stichhaltig/Das machte Sinn*] Dabei wollte Clara unbedingt Fotos von unserem Romaufenthalt [*Aufenthalt in Rom*] zurückbringen.

- „Oh nein! Das kannst du nicht von mir verlangen! [*Kommt nicht in Frage/ Bloß das nicht!*]“

- „Bitte. Tu mir doch diesen [*den*] Gefallen! [*Mach mir doch diese Freude!*“ /*Mir zuliebe*]

Ich mochte vorgeben [*auch noch einwenden*], meine Kamera sei alt und schon seit Jahren nicht mehr benutzt worden– „Ich weiß nicht [*ein*]mal, ob sie noch funktioniert!“ – sie insistierte [*bestand darauf*] und ich gab nach. Ich holte meine Mamiya hervor, nach zwanzig Jahren im Schrank [*nachdem sie zwanzig Jahre im Schrank gelegen hatte*].

Wir setzten uns auf die Stufen der *Piazza di Spagna* mit Blick [*Sich*] auf den *Barcaccia*-Springbrunnen und weiter hinten auf die *Via dei Condotti*. Die Treppe mit terrassenartigen Absätzen war voller Spaziergänger [*überfüllt mit Spaziergängern*], die da Halt machten [*eine Pause machten*] und bei einem Sonnenbad die Aussicht bewunderten [*genossen*]. Eine Gruppe von Japanern stand dicht zusammengedrängt und geordnet am Geländer und beobachtete mit diskretem Erstaunen all diese Europäer, die ungeniert [*ohne Scham*] in der Mitte der Treppe [*des Aufgangs*] saßen.

## VERSION

Rapport présenté par Mme Marianne LE YAOUANQ

### Texte à traduire :

Als Stella im Hoteleingang erschien und die wenigen Stufen zum Strandcafé sehr langsam hinabstieg, verstummte an einigen Tischen das Gespräch, die Takelblusen wandten, wie an der Schnur gezogen, die Köpfe, und die Kapelle, als hätte Stella mit ihrem Erscheinen ein Stichwort gegeben, spielte *La Paloma*. Ich brauchte ihr nicht zu winken, sie kam gleich auf uns zu, ich trug einen Stuhl heran und überließ es ihr, sich mit Sonja bekannt zu machen.

Sonja nippte nur an ihrem Fruchtsaft; als unten am Strand ein Feuer entzündet wurde, das einige ihrer Freunde mit Schwemmholz fütterten – nicht ganz trockenes Holz, das knisterte und prasselte [...] -, hielt es sie nicht mehr bei uns, sie musste zum Feuer; sie musste Äste und Kistenholz heranschleppen. „Ihre Nachbarin?“ fragte Stella. „Meine kleine Nachbarin“, sagte ich, „unsere Väter arbeiten zusammen, beide sind Steinfischer.“ Ich dachte daran, dass Stella den Wunsch geäußert hatte, die unterseeischen Steinfelder zu sehen, und ich fragte sie, wann wir gemeinsam hinausfahren wollten. „Jederzeit“, sagte sie. Wir verabredeten uns für den nächsten Sonntag.

Die elektrischen Birnen erloschen, flammten aber gleich wieder auf, erloschen abermals und warfen nach einem Augenblick wieder ihr Licht auf den Platz, der als Tanzfläche gedacht war. Das Spiel mit dem Licht war ein Zeichen, war die Aufforderung, die hartgewalzte Tanzfläche zu erproben. Und kaum waren die ersten beiden Paare erschienen, da umklammerten mich zwei magere Arme, und nah an meinem Gesicht flüsterte Sonja: „Los, Christian, du hast es versprochen.“ Wie leicht sie war, wie gelenkig, und wie eifrig sie bemüht war, [...] meinen Schritt aufzunehmen. Ihr kleines Gesicht war ernst. Tanzten wir an unserem Tisch vorbei, dann winkte sie Stella zu, und Stella begleitete unseren Tanz mit anerkennenden Blicken. Einmal weigerte sich Sonja, mit mir unseren Tisch aufzusuchen, sie blieb allein auf der Tanzfläche, und sie tanzte allein [...].

Siegfried Lenz, *Schweigeminute*, 2008

Le Roman « *Schweigeminute* » de Siegfried Lenz (2008) dont la traduction en français est parue sous le titre de « *Une minute de silence* » (traduction parue en 2009) parle de l'amour d'un jeune lycéen du Lessing Gymnasium, situé dans une petite ville de la Baltique, pour son professeur d'anglais, Stella. Cet amour s'est déclaré à la fin de l'été et Siegfried Lenz décrit à quel point l'intensité et la force des sentiments s'emparent de ces deux êtres si différents.

Le passage à traduire se trouve à la page 20/22 du roman ; le cadre est une fête sur la plage ; y participent les habitants de cette petite ville des bords de la Baltique. L'extrait forme un ensemble homogène qui n'exige de la part du candidat ni connaissance particulière du contexte ni connaissance de l'œuvre. Par contre sa traduction requiert une approche méthodique et une analyse rigoureuse : rappelons ici que le texte proposé par les candidats doit non seulement être intégralement et scrupuleusement traduit, mais aussi se lire **aisément** et faire preuve d'une **certaine fluidité et élégance** comme s'il s'agissait d'un texte directement rédigé en français. Comme l'ont déjà souligné les rapports des années précédentes, toute traduction présuppose une **maîtrise irréprochable de la langue cible**, à savoir le français. Les candidats gagneraient à en compléter et peaufiner leur connaissance tout au long de cette année de préparation au *CAPES*. La traduction exige une **grande discipline**, un **contrôle méticuleux du modèle**, de ses **éléments**, de ses **articulations**, de son **mouvement et de son accent propre**. Cette traduction ne peut s'envisager sans une perception très précise de son **atmosphère**, de son **niveau de langue** et de son **jeu littéraire**. Le candidat doit tenir compte de tous ces aspects qui de toute évidence se répercuteront dans la mise en forme finale.

### 1. L'approche d'un texte :

Le bon sens devrait guider le candidat et l'inciter à recourir à la vraisemblance et à la cohérence interne du texte afin d'éviter les propositions les plus aberrantes. Il doit **parvenir à visualiser la scène** et de ce fait prendre le temps d'une **approche du texte** : repérer le lieu, les personnages et les liens qui les caractérisent.

- **Lieu** : Hoteleingang, Strandcafé, Strand et Tanzfläche

- **Personnages** :

Stella : le personnage central du roman mais aussi du passage à traduire ; c'est elle qui détermine l'attitude et le comportement des autres personnages.

Sonja : la petite voisine du narrateur (« meine kleine Nachbarin »)

Le narrateur : il est à la fois narrateur et acteur ; il est amoureux de Stella.

Les autres personnages qui sont mentionnés dans cet extrait sont secondaires.

- Les marins attablés (« die Takelblusen wandten die Köpfe »)
- Les amis de Sonja sur la plage, ils sont en train d'allumer le feu
- Les danseurs (« die ersten beiden Paare »)
- Les pères : celui de Christian et de Sonja

Ces premiers éléments permettent de déterminer le cadre ainsi que les champs lexicaux abordés :

- Fête, musique, danse
- Relation, contact, présentation
- Feu, bois, bruits du feu
- Pêche, milieu marin, mais néanmoins une spécificité car il ne s'agit pas de poissons mais de pierres)
- Description physique et psychologique des personnages

Une fois ces éléments repérés, le candidat est en mesure de « planter le décor » et d'aborder les détails de la traduction.

## **2. Les difficultés de la traduction :**

Si l'approche globale du texte n'a pas posé de grosses difficultés au candidat, le travail sur les détails a pu en poser, tant au candidat francophone que germanophone.

### **A. Le lexique :**

Comme nous l'avons souligné précédemment, les champs lexicaux relèvent d'un registre courant :

- die Schnur : la ficelle
- die Kapelle : ne peut en aucun cas être traduit par chapelle du fait qu'il est sujet de « spielte », il s'agit donc bien là d'une fanfare ou d'un orchestre.
- das Stichwort : au théâtre, ce terme désigne « das Wort, mit dem ein Schauspieler seinem Partner das Zeichen zum Auftreten oder zum Einsatz seiner Rede gibt », il doit donc être traduit ici par signal.
- nippen : peut poser un petit problème de compréhension, mais là encore la relation avec « Fruchtsaft » et la présence de « nur » peuvent aisément mettre le candidat sur la voie et l'amener à l'idée de boire, boire à petites gorgées.
- der Platz : en effet communément on peut traduire par « place », on pense à « Goethe Platz », mais dans le contexte il est impossible de le traduire ainsi, il faut comprendre « der Platz als Tanzfläche » et traduire par l'endroit qui faisait office de.., qui tenait lieu de.. .

Ce texte comporte aussi quelques éléments lexicaux moins usuels qui peuvent poser des problèmes et pourtant...

- die Takelbluse : lexème nominal composé de Takel et de Bluse, sachant que « die Takelage » = »Segeleinrichtung eines Schiffes ». En se référant au contexte on peut comprendre que c'est l'arrivée de Stella qui fait tourner les têtes, logiquement celles des marins attablés. Le candidat peut recourir au terme générique de vêtement qui précisé par « Bluse » et porté par des hommes devient une chemise de marin.
- das Schwemmholz : là encore un lexème nominal composé de « schwemmen » et de « Holz », comme ces deux éléments séparés ne posent pas de difficulté de traduction, « schwemmen » signifie « treiben lassen »=flotter, le candidat peut en déduire aisément le terme de bois flotté/ bois qui flotte.
- knistern und prasseln : onomatopées qui évoquent le bruit du feu : craquer et crépiter.
- hartgewalzt : Dans ce participe II le premier élément « hart » indique le résultat de l'action exprimée par le verbe « walzen » .En imaginant la situation, le candidat peut supposer que sur la plage les habitants ont aménagé une piste de danse et que par conséquent il a fallu « tasser », « damer » le sable. L'adjectif »hart » met le candidat sur la voie : le sable est compacté.
- Kistenholz : encore un lexème nominal composé ; il suffit là aussi de le replacer dans le contexte : les amis de Sonja ont allumé un feu sur la plage et il leur faut donc du bois qui provient de caquettes (die Kiste).
- der Steinfischer : «Fischer « est connu et « Stein » est tout aussi clair, il était par contre surprenant de trouver des traductions comme « pêcheurs de coraux » (la scène se passe sur les bords de la Baltique !) il s'agit de pierres !

***Rappelons au futur enseignant que la maîtrise de l'orthographe et celle de la grammaire sont indispensables, il ne s'agit pas pour les correcteurs de dresser une liste des erreurs commises mais uniquement d'attirer l'attention des futurs candidats sur la nécessité de cette correction orthographique et grammaticale.***

Les lexèmes verbaux complexes posent souvent une autre difficulté de traduction, dans la mesure où la présence d'un préverbe modifie le sens du lexème verbal simple.

C'est en particulier le cas quand un préverbe accentué donc séparable précise la direction et le sens du mouvement exprimé par le lexème verbal simple.

- hinab : indique une relation directive orientée vers un point distinct de l'observateur avec un mouvement vers le bas, « hinabsteigen » a donc le sens de descendre.

- heran : indique un mouvement orienté vers l'observateur avec rapprochement, « herantragen » a le sens de approcher et apporter (avec l'idée d'effort physique).

- hinaus : indique aussi dans « hinausfahren » une relation directive orientée vers un point distinct de l'observateur mais avec éloignement ou sortie d'un repère.

- vorbei : indique le passage devant un repère, ici la table où se trouve Stella (cf. an unserem Tisch), donc « vorbeitanzen » signifie passer devant (notre table) en dansant.

C'est aussi le cas dans les exemples suivants, que le préverbe soit accentué, donc séparable, ou non accentué, donc inséparable :

- jemandem zuwinken : s'inscrit dans une relation d'approche, faire un signe à quelqu'un.

- auf jemanden zukommen : le repère est exprimé par un groupe prépositionnel de base AUF (+accusatif, relation directive), se diriger vers quelqu'un.

- es jemandem überlassen : la réalité visée est transmise à quelqu'un.

- den Schritt von jemandem aufnehmen : ici le préverbe ne rentre ni dans la catégorie du contact de haut en bas ni dans celle du mouvement ascendant, « aufnehmen » a ici le sens de s'approprier quelque chose dans un but d'imitation.

## **B. La syntaxe :**

Notre objectif n'est pas d'être exhaustif, mais nous voulons seulement citer quelques exemples révélateurs qui permettront au candidat d'appréhender les difficultés de certaines constructions.

- La première phrase présente une certaine complexité due à des imbrications, dans ce cas de figure il est recommandé au candidat de réduire la phrase à une phrase minimale : »Als Stella die Stufen hinabstieg, verstummte das Gespräch, die Takelblusen wandten die Köpfe, und die Kapelle spielte La Paloma », dans cette phrase il apparaît déjà que le groupe nominal Takelblusen, au pluriel, est sujet de wandten et que le groupe nominal, die Kapelle, au singulier, est sujet de spielte, troisième personne du singulier, quant à la conjonction de coordination « UND » (précédée d'une virgule !) elle ne place en aucun cas les groupes nominaux « die Köpfe » et « die Kapelle » sur le même plan : en conclusion ce n'est pas une perte de temps de bien repérer et d'analyser une articulation.

- Dans la phrase « Wie leicht..... aufzunehmen » : la triple répétition de WIE qui n'exprime pas ici la manière (comment), mais fonctionne comme un modulateur de degré dans un énoncé exclamatif, a posé quelques difficultés, il serait élégant de garder le parallélisme avec la phrase allemande en traduisant les groupes adjectivaux par des groupes nominaux : avec quelle légèreté, quelle souplesse et quelle ardeur.... .

- La première partie de la phrase suivante « Tanzten wir an unserem Tisch vorbei », reprise par « dann » a souvent été mal interprétée : il s'agit de l'équivalent d'un groupe conjonctionnel de base « wenn », de sens temporel, d'où la traduction par « quand ».

***Signalons au passage que la ponctuation française ne peut être calquée sur celle de la langue allemande.***

## **C. Le temps des verbes :**

Le candidat qui se prépare au concours doit être en mesure de conjuguer correctement les verbes à tous les temps et tous les modes, les correcteurs ont eu la surprise de trouver un festival de passés simples en passant du « j'apporta » par « les ampoules s'éteignèrent » pour finir par « Stella demanda ». Rappelons que le candidat est un futur enseignant qui doit aussi maîtriser le français nécessaire à l'entraînement à la version.

Chez bon nombre de candidats, francophones autant que germanophones, l'utilisation des différents temps du passé paraît totalement aléatoire. Dans le texte à traduire le candidat devait prendre le temps de lire le texte allemand en se demandant quels sont les faits de premier plan et ceux d'arrière-plan, ce qui fonctionne dans le récit comme étape nouvelle ou au contraire comme commentaire, explication. Le passé simple et le passé composé représentent des procès délimités par rapport à un moment de référence, l'imparfait représente des procès non délimités par rapport à

ce moment de référence. Ainsi passé simple et passé composé servent souvent dans un récit à marquer la succession des événements (charpente temporelle), tandis que les événements à l'imparfait constituent un « arrière-plan », un « décor ».

- La phrase « Als Stella.... *La Paloma* » : l'arrivée de Stella et les réactions qu'elle provoque, il s'agit d'une nouvelle étape, d'où l'emploi du passé simple.

- Dans le passage « Ich brauchte..... Sonja nippte nur an ihrem Fruchtsaft » : il est question des réactions du narrateur (voir ICH) à ce fait nouveau, d'où l'emploi du passé simple. MAIS ce fait nouveau n'entraîne aucun changement dans le comportement de Sonja « Sonia nippte.. » d'où l'emploi de l'imparfait.

- La phrase « als unten..... Steinfischer » : introduit un nouvel événement, une nouvelle étape, ce qui entraîne aussi un changement dans le comportement de Sonja, puis une réaction de Stella sous la forme d'une question, d'où l'emploi du passé simple.

- Le passage « Ich dachte daran.... gedacht war » rapporte toute une série de réactions du narrateur et de Stella, qui constituent autant de nouvelles étapes dans le récit (souvenir du narrateur déclenché par sa réponse à la question précédente de Stella puis nouveau jeu de question du narrateur et de réponse de Stella et enfin prise d'un rendez-vous sans aucun doute décisif dans cette histoire), puis il décrit le jeu de lumières qui provoque une nouvelle étape dans le déroulement de cette fête, à savoir le passage à la danse, d'où le passé simple, sauf pour la traduction de « Wir verabredeten uns für den nächsten Sonntag », dans laquelle le passé composé semble préférable à la première personne du pluriel pour un verbe du 3<sup>ème</sup> groupe.

- La phrase « Das Spiel..... erproben » constitue un commentaire du narrateur, une explication du jeu de lumières ; d'où l'imparfait.

- La phrase « Und kaum.... versprochen » raconte une nouvelle étape dans le récit, située dans le temps grâce au repère »Kaum waren die ersten beiden Paare erschienen » d'où le retour au passé simple.

- La phrase « Wie leicht.... Blicken » comporte d'une part un commentaire du narrateur en continu, d'autre part le récit d'un fait non délimité dans le temps ; d'où l'imparfait.

- La phrase « Einmal..... allein » rend compte d'un comportement nouveau et significatif de Sonja et d'une étape nouvelle dans le récit puisque le narrateur et Stella restent seuls ; d'où le passé simple.

Ces remarques sont destinées aux futurs candidats pour leur permettre de se préparer au mieux à l'épreuve de version ; il est important de souligner que ce n'est pas « la mauvaise traduction » d'une expression qui met en péril l'appréciation globale de la copie. Pour se préparer au mieux à cette épreuve, il faut avoir beaucoup lu ; l'entraînement à la version fait manipuler bon nombre de mots ; la lecture d'une œuvre entière vous promène dans un univers bien plus vaste : la préparation ne doit pas être limitée. Il serait également injuste de vouloir conclure ce rapport sans évoquer les copies de grande qualité que le jury a eu plaisir de lire, elles ont retenu l'attention tant par la finesse que par l'élégance de la traduction.

### **Proposition de traduction :**

Lorsque/au moment où Stella fit son apparition dans le hall/l'entrée de l'hôtel et descendit très lentement les quelques marches qui menaient/menant au café de la plage, la conversation s'interrompit à quelques/plusieurs tables, les chemises/vareuses de pêcheur/marin tournèrent la tête comme tirées par une ficelle, et l'orchestre/la fanfare se mit à jouer /entonna *La Paloma* , comme, si en arrivant/par son apparition, Stella avait donné un signal/avait donné le la. Je n'eus pas besoin de faire de geste/lui faire signe, elle se dirigea directement/aussitôt vers nous, j'approchai une chaise et lui laissai le soin de lier connaissance avec Sonja/ je l'ai laissée faire connaissance avec Sonja.

Sonja se contentait de tremper ses lèvres dans son / boire son jus de fruits à /par petites gorgées / du bout des lèvres ; lorsqu'en contrebas, sur la plage, on alluma un feu, alimenté par quelques-uns/ que quelques-uns / plusieurs de ses amis entretenaient / alimentaient avec du bois flotté, un /du bois pas tout à fait sec qui craquait et pétillait / crépitait , elle ne tint plus longtemps en place / il lui fut impossible de rester plus longtemps avec nous, il fallait qu'elle s'approche / aille voir / lui fallut aller près du feu ; il fallait qu'elle aille chercher / apporte des branches et du bois de cagette(s). « (C'est) Votre voisine ? Est-ce votre voisine ? »demanda Stella. « En effet / Oui, c'est ma petite voisine » répondis-je « nos pères travaillent ensemble, ils sont tous les deux/tous deux pêcheurs de pierres ». Je me souvins / Il me revint à l'esprit que Stella avait émis le désir / exprimé le souhait de voir les champs de pierres /roches sous-marin(e)s et je lui demandai quand nous pourrions y aller ensemble. « N'importe quand / quand vous voulez / à tout

moment / peu m'importe » dit-elle. Nous prîmes rendez-vous/nous avons pris rendez-vous /rendez-vous fut pris pour le dimanche suivant/d'après/qui suivait.

Les ampoules électriques s'éteignirent et /mais se rallumèrent aussitôt, s'éteignirent à nouveau / une fois encore et après /en un / au bout d'un / l'instant d'après projetèrent à nouveau leur lumière sur la place aménagée en piste de danse / qui tenait lieu de /qui servait de piste de danse. Ce jeu avec la lumière était un signal, une invitation à aller tester la piste de danse. Les deux premiers couples avaient à peine fait leur apparition / A peine les deux premiers couples s'étaient-ils avancés que deux bras menus / fluets /frêles se refermèrent sur moi /m'enlacèrent / m'enveloppèrent / m'enserrèrent et Sonja me chuchota près du visage / susurra à l'oreille : » Allez / Allons (-y), Christian, tu (me) l'avais/l'as promis ! ».Avec quelle légèreté, quelle souplesse et quelle ardeur elle s'appliquait à suivre mon rythme / mes pas. Son petit visage était grave / concentré / avait l'air grave. Quand nous passions en dansant devant notre table, elle faisait un signe de la main à Stella qui suivait notre danse d'un regard approbateur / admiratif. Une fois Sonja refusa de m'accompagner pour regagner / rejoindre notre table, elle resta seule sur la piste de danse et dansa (toute) seule.

## EPREUVE EN LANGUE ETRANGERE

Rapport présenté par Monsieur Florent GABAUDE

### Résultats obtenus par les candidats :

<i>Présents</i>	209
<i>Moyenne des candidats présents</i>	9,62
<i>Moyenne des candidats admis</i>	11,85

Le jury de l'épreuve en langue étrangère a eu la satisfaction de constater que, dans leur majorité, les candidats admissibles à la session 2009 maîtrisent globalement la méthodologie de l'épreuve. Néanmoins et parallèlement, il est inquiétant d'observer que beaucoup de mauvaises ou très mauvaises prestations sont imputables à un défaut de maîtrise de la langue, qui s'avère rédhibitoire dans un concours de recrutement de professeurs d'allemand. Avant de rappeler les grands principes de l'épreuve, nous tenons à insister sur le fait qu'un face à face de quarante minutes en allemand devant un jury ne s'improvise pas et que la pratique de la langue académique nécessite un entraînement soutenu.

Les pages qui suivent s'inscrivent dans la continuité des rapports circonstanciés des sessions précédentes, disponibles en ligne, dont nous conseillons, notamment aux candidats novices, la lecture attentive afin d'en assimiler les enseignements et de s'en inspirer continûment au cours de l'année de préparation, sans attendre les résultats d'admissibilité. Les épreuves orales, il faut le souligner, sont particulièrement sélectives par leur fort coefficient, elles se travaillent sur la longue durée et s'avèrent fatales pour les candidats qui négligent de s'y préparer sérieusement. Les exemples cités se réfèrent aux sujets reproduits en annexe de ce rapport (pages 70 et suivantes).

### Modalités et méthodologie de l'épreuve

La durée de préparation de l'épreuve est de trois heures, la durée totale de passation est d'une heure, dont vingt minutes réservées au commentaire grammatical en français et à l'entretien subséquent. La partie en langue allemande se déroule donc en deux temps disjoints : vingt minutes d'exposé liminaire et vingt minutes d'entretien à la suite de l'analyse linguistique.

### Analyse préalable du dossier et typologie des documents

Les dossiers soumis à la sagacité des candidats se composent de plusieurs documents, de trois au minimum jusqu'à parfois cinq, unis par un même lien thématique. Du point de vue du contenu, les dossiers se répartissent  *grosso modo*  en deux catégories : ceux à dominante esthétique et/ou littéraire et ceux à dominante civilisationnelle. Nous tenons à rappeler cependant que cette double ou triple dimension est présente dans la grande majorité des dossiers, parfois à parts égales comme dans celui sur la Grande Guerre. Il ne faudra donc pas hésiter, la plupart du temps, à croiser les approches.

Il convient de s'assurer de la compréhension littérale des documents, en recourant au besoin aux outils de travail mis à la disposition des candidats en salle de préparation (un dictionnaire unilingue de type *Duden* et un dictionnaire encyclopédique de type *Brockhaus*). Trop de contresens sur le dossier, de développements hors sujet, résultent largement d'une lecture hâtive des divers documents ou de méprises élémentaires quant à leur contenu sémantique explicite. Il importe donc dans un premier temps de bien en saisir la teneur, tant situationnelle que thématique.

Ceci n'est toutefois qu'une première étape, car il convient de distinguer le contenu factuel ou narratif de la mise en texte ou en images, c'est-à-dire la façon dont ces matériaux sont présentés. Pour cela, il faut être attentif à la typologie des documents. Plus que des véhicules neutres de contenus thématiques, les documents constitutifs d'un dossier sont des médias qui, en tant que tels, sont triplement déterminés : par leur nature (la matérialité du support : livre, tract, affiche, sculpture, tableau, etc.), leur forme discursive ou esthétique (leur appartenance générique, leur « rhétorique » textuelle ou visuelle) et leur fonction sociale : ce dernier aspect intègre l'intention pragmatique (didactique, émotionnelle, acclamative, ludique, satirique, etc.) et la dimension de la réception (quels publics, quel

lectorat sont-ils visés et atteints ?). Ces facteurs, trop souvent occultés, peuvent en effet s'avérer déterminants dans l'analyse comparative, dans la mesure où chaque médium (journalistique, scientifique, publicitaire, littéraire ou artistique) a ses ressorts propres, ses caractéristiques et fonctions spécifiques.

Sans s'attarder à une description banale et tatillonne de la matérialité des documents, il convient de ne pas négliger les indications paratextuelles (titre ou légende, sous-titre, épigraphe, intertitres, notes, lieu et datation) qui livrent parfois des indices signifiants à prendre en compte, voire le cas échéant la mise en page du document, comme par exemple dans le poème de Günter Wallraff (ELE 3) dont la disposition topographique originale n'a pas toujours été exploitée à bon escient.

Les dossiers comprennent généralement des supports hétérogènes, à la fois textuels (informatifs, réflexifs ou littéraires) et visuels, pour ces derniers tantôt graphiques (diagramme, histogramme, statistique, carte, etc.) tantôt iconographiques. On rencontre des images isolées (photographie, gravure, tableau, caricature) ou combinées, soit avec d'autres images (série d'images ou de clichés), soit avec du texte : l'image mixte est caractéristique des annonces publicitaires, affiches, frontispices, unes de magazine, dessins humoristiques, ou emblèmes de la Renaissance avec *Bildüberschrift* et *Bildunterschrift* (cf. aussi ci-dessous l'exemple de la feuille volante dans le dossier ELE 26). Il est évident que dans ce type de document scripto-visuel, il faut prendre en considération le rapport texte-image, au plan de la forme (coprésence ou surimposition) et surtout du contenu : la relation est-elle biunivoque (redondante), complémentaire ou antinomique ? On a affaire à un « iconotexte » lorsqu'image et texte fusionnent en un seul signifiant comme dans les letrines et les calligrammes.

Au-delà de l'analyse sémantique et typologique des documents, l'analyse rhétorique s'impose si l'on veut tirer un meilleur parti des documents et éclairer, dans la mise en perspective comparative, ce qui les unit et ce qui les sépare. Pour les supports textuels, quelle que soit leur nature, il convient d'identifier la ou les sources énonciatives, caractériser l'instance narrative dans un texte fictionnel, l'organisation textuelle : les réseaux d'isotopies et de métaphores, l'économie du texte (organisation interne, découpage rhétorique ou narratif), ainsi que les références intertextuelles (citations, allusions). Un document non fictionnel peut être aussi bien de type narratif que descriptif, explicatif ou injonctif et peut intégrer de la fiction (anecdote, fable) ou des parties descriptives (portrait, évocation du réel).

Dans le domaine iconographique, un tableau de maître ne s'analyse pas comme une photo de groupe. L'ignorance des spécificités respectives de ces médias hypothèque lourdement la compréhension et l'intérêt de l'analyse subséquente. Dans l'analyse picturale, on pourra tirer parti de la composition spatiale et chromatique, des effets de contraste ; pour la photographie, également de l'angle et du point de vue, du type de plan et de la profondeur de champ. De la même manière, une peinture abstraite ne se « lit » pas comme une peinture figurative. La question interprétative naïve ou philistine face à une telle œuvre : « Qu'est-ce que c'est censé représenter ? » n'est guère pertinente.

### **Construction de l'exposé**

L'introduction doit être particulièrement soignée, car elle instaure un contrat d'écoute qu'il faut ensuite honorer scrupuleusement dans le développement. Elle est généralement tripartite : 1 / amener brièvement le sujet en bannissant les truismes et les propylées (longs préambules) et présenter sommairement les différents documents en tenant compte des remarques typologiques exposées ci-dessus ; 2/ définir la thématique dominante du dossier et proposer une problématique ; 3/ annoncer clairement le plan.

Cette entrée en matière se doit d'être précise et concise à la fois. La sobriété est appréciée : on évitera de remonter aux calendes grecques (« De tous temps, l'homme ... »), on s'abstiendra d'annonces rarement concrétisées, déclarations d'intention et emphase grandiloquente en guise de *captatio benevolentiae*. Les introductions les plus courtes sont les meilleures, mais les plus justes aussi, celles qui ne se contentent pas de reprendre à la lettre, en vertu d'un rituel bien inutile, les indications paratextuelles des documents que le jury a lui-même sous les yeux, mais qui s'efforcent d'abstraire et d'induire déjà du sens, des pistes d'interprétation, en précisant par exemple l'appartenance générique exacte de tel ou tel document plutôt qu'en répétant mécaniquement les mentions éditoriales de l'ouvrage dont on a extrait un passage. Or ces premiers repérages aussi signifiants qu'élémentaires font défaut dans beaucoup d'exposés.

Les documents étant succinctement présentés et la thématique posée, on peut problématiser sous une forme interrogative, en évitant la rafale de questions qui risque de créer chez l'auditoire perplexe un horizon d'attente aussi large que flou et qui sera immanquablement insatisfait. Il importe donc de bien régler la focale, d'ajuster la



problématique qui va déboucher sur un plan en adéquation. Le plan choisi ne sera en aucun cas : « I. Document 1 ; II. Document 2 ; III. Document 3 ». Chaque étape ou partie devra combiner l'analyse transversale des différents documents, même s'il est bien sûr possible d'insister sur l'un ou l'autre selon l'axe de chacune. Le jury n'est pas attaché à un nombre prédéfini de parties et il n'y a aucun protocole à suivre. Il n'est nullement impératif d'ajouter une troisième partie étique à deux parties cohérentes et équilibrées. A un plan statique, un plan-catalogue, on préférera un plan dynamique, le cas échéant dialectique, articulé autour d'une problématique forte. On se gardera notamment d'une tripartition chimérique rappelant le contre-modèle horatien, à savoir un assemblage artificiel de parties hétérogènes, sans articulation plausible entre elles. Un plan d'exposition peut par exemple épouser un des schémas triadiques suivants : matière (*Was ?*), forme (*Wie ?*), esprit (*Warum ? Wozu ?*) – voir ci-dessous le traitement du dossier ELE 26 ; ou nature (description), origine (explication), valeur (appréciation) – id. ELE 22 ; un plan de comparaison agencer les trois parties suivantes : opposition, relation et unité – id. ELE 3.

La synthèse doit être clairement structurée, soigneusement étayée par des renvois aux documents, de brèves citations commentées. L'argumentation gagne à être progressive, hiérarchisée, les idées s'articulant judicieusement les unes aux autres en fonction d'une ligne directrice. On ne doit pas se contenter d'une succession de remarques ponctuelles ou d'affirmations péremptoires, d'un discours généralisant déconnecté des documents supports. Il faut chercher à valider, à authentifier la réflexion grâce à des exemples concrets tirés du dossier sans tomber dans le travers d'une description minutieuse du document quand ce n'est que de la paraphrase pure et simple ; savoir tirer parti, comme il a été dit, de la textualité et de la rhétoricité des textes, des significations plastiques et pas seulement iconiques ou figuratives des supports visuels, mais aussi des effets d'écho que suscite la juxtaposition de documents de sources et d'époques diverses.

Un triple souci d'équilibre, de cohérence et de pertinence doit présider au traitement du dossier. La durée de l'exposé est limitée à vingt minutes. Il faut donc veiller à bien répartir le temps alloué entre ses différentes parties. Un certain nombre de candidats ne parviennent pas à gérer leur temps et ne peuvent mener à terme leur analyse, révélant par là une insuffisance voire une absence d'entraînement à l'épreuve. A contrario, il est évident qu'un exposé « expédié » en une dizaine de minutes ne peut être complet ni satisfaisant. Pour échapper à de tels désagréments le jour de l'oral, il est indispensable que les candidats effectuent une ou plusieurs simulations d'épreuve devant public au cours de l'année de préparation.

De même, dans chacune des parties, il convient de prendre en compte équitablement les divers documents. Non seulement les différentes parties doivent être en cohérence avec la problématique annoncée mais aussi les idées développées et les éclairages apportés au fil de la synthèse. A chaque étape, il convient de sélectionner les éléments susceptibles d'accréditer la démonstration. Il doit y avoir en outre cohérence entre le discours et le contenu du dossier. Un exposé qui n'entretient qu'un rapport ténu avec les documents ou qui multiplie les digressions n'est pas acceptable. Ce n'est pas tant l'exhaustivité que l'on attend que la sélection d'éléments d'analyse pertinents et précis illustrant la problématique choisie. Le principe utile de la focalisation sur des détails signifiants et paradigmatiques et la discipline du mot à mot ne doivent toutefois pas conduire à occulter des pans entiers du dossier. Au lieu de se contenter d'une description formelle, non finalisée des documents, voire d'une simple paraphrase, on cherchera à en appréhender le fonctionnement interne et la finalité externe. On ne négligera pas par exemple d'examiner l'écriture narrative lorsqu'on a affaire à un texte de fiction, le schéma strophique, rimique et/ou rythmique dans un texte versifié ou la construction rhétorique s'il s'agit d'un texte argumentatif (apostrophes, répétitions, parallélismes, etc.). De la même manière il pourra être utile d'envisager la dimension pragmatique d'un document : s'agit-il d'instruire, de convaincre, d'émouvoir ou encore d'inciter à l'action ? L'effort de conceptualisation (théorie critique, etc.), la mobilisation des connaissances acquises dans le domaine de l'histoire, de l'histoire littéraire, de l'histoire de l'art ou de l'histoire des idées sont bienvenus. Toutefois, il faut se garder de prononcer un concept que l'on ne serait pas à même de définir ou d'illustrer. Lorsqu'on affirme par exemple qu'un texte est expressionniste, il faut le justifier, faute de quoi on s'expose inévitablement à la question « qu'est-ce qui vous permet de dire que ce texte est expressionniste ? ».

Enfin, la démonstration doit être pertinente. Le candidat jouit fort heureusement dans ce type d'épreuve d'une relative liberté d'initiative, dans la mise en relation des documents et l'élaboration du plan qui octroient une certaine marge de manœuvre à l'idiosyncrasie du lecteur ou du regardeur. Mais toutes les interprétations ne se valent pas, eu égard aux traditions de la communauté interprétative que forment les enseignants germanistes. La lecture s'avère d'autant plus étroitement balisée que l'on a affaire à un document ancien ou canonique. Evoquer par exemple la mondialisation néolibérale et l'Internet à la faveur de la lecture du *Mahomets Gesang* de Goethe paraît quelque peu singulier. On

veillera surtout à établir des relations croisées entre les documents en se gardant de rapprochements incongrus, de supputations hasardeuses.

La conclusion fait la synthèse des arguments avancés, répond de manière nuancée au problème posé et peut déboucher sur un modeste élargissement (approfondissement ou comparaison). L'ouverture préconisée n'est pas une ouverture sans rivage : il n'est pas toujours opportun de vouloir rapprocher à tout prix le dossier traité de l'actualité brûlante, par exemple la mort de Michael Jackson ou quelque autre « événement » de la culture médiatique ou feuilletonesque.

### **L'entretien**

L'entretien de vingt minutes maximum revêt une grande importance. Il ne relève ni d'un rite expiatoire, ni d'une séance d'élicitation (qui consiste à arracher une réponse), en d'autres termes d'une scène d'interrogatoire, mais il consiste davantage en une maïeutique sans forceps à l'occasion de laquelle le jury tend des perches au candidat. Il permet souvent de racheter le candidat, lui donnant la possibilité de « rétroagir » en corrigeant telle ou telle affirmation hasardeuse, mais il est surtout destiné à lui permettre de compléter ou de développer certains points de son exposé, de faire progresser sa réflexion ainsi que d'évaluer d'autres facultés que les compétences mises en lumière par l'exposé initial : en particulier sa capacité à communiquer, plus qu'à faire acte de contrition. Le refus ou quasi refus de l'entretien, rare heureusement, est lourdement sanctionné, comme le sont aussi les réponses laconiques.

L'épreuve en langue étrangère n'est pas un exercice ritualisé. Elle autorise la spontanéité du candidat, l'expression de sa personnalité, de sa subjectivité, gages d'une communication fructueuse et réussie avec le jury. Néanmoins le contexte institutionnel impose certaines règles à l'échange qui se doit d'être courtois, policé, sans obséquiosité. Il est bon d'éviter les marqueurs caractéristiques du discours oral relâché, l'abus de l'illocutionnaire, de ces éléments de remplissage que Goethe consigna dans une « schwarze Liste ». Il ne faut pas perdre de vue non plus que la relation avec le jury est par essence asymétrique. C'est lui qui pose les questions et non l'inverse et il est malvenu d'interpeller l'un ou l'autre de ses membres. Dans le même esprit, une certaine sobriété s'impose dans la communication phatique de début et de fin d'épreuve et il convient de s'abstenir de digressions métacommunicatives qui n'ont rien à voir avec le contenu de l'épreuve proprement dite.

### **Recommandations conclusives**

La condition sine qua non de la réussite à l'épreuve est, répétons-le, une bonne maîtrise de la langue allemande. Celle-ci n'est malheureusement pas toujours assurée chez les candidats que le jury a entendus. Les insuffisances dans ce domaine ne sont compensées ni par les qualités intellectuelles du candidat ni par l'étendue de ses connaissances théoriques et pratiques. Un trop grand nombre d'erreurs de langue, que ce soit dans le domaine phonétique, morphosyntaxique ou lexical, a nécessairement pesé sur l'évaluation de l'ensemble de la prestation. De la même façon sont requises des connaissances de base en matière d'histoire sociopolitique, littéraire et culturelle des pays de langue allemande. Pour éviter de se trouver décontenancé par un dossier touchant à l'actualité immédiate, la fréquentation régulière de la presse germanophone au cours de l'année de préparation est une nécessité. En outre, le jury est en droit d'attendre des candidats un minimum de culture générale, notamment dans les domaines mythologique ou religieux. Pour citer un exemple, il est pour le moins surprenant qu'un candidat puisse douter, à propos de l'expression consacrée « die Anbetung der drei Könige », de la nature de la relation sémantique entre les deux éléments – s'agit-il d'un génitif objectif ou subjectif, en d'autres termes : qui adore qui ? Pour parfaire leur culture littéraire, civilisationnelle et générale, les candidats pourront lire utilement des ouvrages tels que : Helmut M. Müller, *Schlaglichter der deutschen Geschichte*, Bonn, Bundeszentrale für Politische Bildung, 1996 ; Jean-Philippe Mathieu, Hélène Belletto-Sussel, Jacques Duvernet, *Les grandes notions de la civilisation germanique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008 ; Wolfgang Beutin, *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Metzler, 2008 ; Dietrich Schwanitz, *Bildung. Alles, was man wissen muß*, München, Goldmann, 2002.

Que les futurs candidats n'oublient pas enfin que l'ELE est bien une épreuve orale. Au-delà et des savoirs et des savoir-faire, le jury évalue leur savoir-être : leur présence, leur aptitude à transmettre un message à un auditoire – ce qui implique en particulier de ne pas rester rivé à ses notes, de bien regarder le jury et de ne pas parler sur un ton monocorde. Dans l'entretien sont appréciées la capacité d'écoute et la réactivité des candidats, sans lesquelles il ne saurait y avoir d'échange authentique.

Cette épreuve nécessite une préparation régulière lors de laquelle les candidats doivent se colleter avec les différents types de dossiers. De ce point de vue, nous leur recommandons à nouveau de se reporter aux rapports antérieurs (2004 à 2008), qui proposent une sélection de dossiers présentés lors des dernières sessions. On ne saurait trop inciter les préparateurs à se livrer régulièrement, dans les conditions de l'épreuve, à l'étude de ces dossiers, dont certains font l'objet dans ces mêmes rapports d'un commentaire circonstancié. Le succès est à ce prix et l'effort n'est jamais vain.

### **Sujets de la session 2009**

Dans le but d'aider les candidats dans leur préparation de l'épreuve, plusieurs de ces sujets sont reproduits en annexe. Pour trois d'entre eux, nous indiquons ci-dessous des plans possibles pour la synthèse de documents.

#### **Dossier ELE 3**

Doc. 1 : un tableau semi-abstrait sur le thème de l'incertitude entre les deux blocs au moment où l'Allemagne est sur la voie de la division.

Doc. 2 : poème qui mime la partition de l'Allemagne après la construction du Mur, en reprenant les discours de chaque partie d'Allemagne sur l'autre, avec la position difficile du « je » au milieu.

Doc. 3 : discours de Brandt qui met au contraire l'accent sur ce qui unit les deux parties de l'Allemagne malgré l'écart entre les modèles politiques et sociaux en vigueur en RFA et en RDA.

Doc. 4 : complainte (extraits) de l'auteur-compositeur-interprète Wolf Biermann, déchu de la nationalité est-allemande en 1976, sur la division et l'impression de n'être nulle part chez soi car les deux Allemagnes, malgré leur opposition, ont toutes deux les mêmes défauts.

**Thématique** : dossier sur la question de la division et de l'identité.

#### **I - Les signes de la division**

Doc 1 : le titre évoque les deux blocs ; trou dans un édifice ; deux sièges

Doc 2 : opposition spatiale de la RFA et de la RDA dans le poème qui fonctionne comme un calligramme ; la guerre des mots, vecteurs d'idéologies (politiques, religieuse/morale) antagonistes.

Doc 3 : 1. 20-26, accent sur les différences des systèmes politiques et sociaux.

Doc 4 : deux Allemagnes (l. 1), *West/Ost* (strophe 1) ; champ sémantique de la partition : *zerbrochen, zwei Stücke, einander in Schach halten, hüben/drüben*, etc ; deux blocs (*NATO/Warschauer Pakt*) : la densité d'armes de destruction massive, notamment de missiles à moyenne portée (Pershing et SS-20), sur le théâtre Centre-Europe et notamment dans les deux Allemagnes est à la fin des années 1970 la plus élevée au monde.

#### **II - La place de l'homme dans cette configuration liée à la Guerre froide**

Doc. 1 : simulacres humains (silhouette découpée, masque) flottant dans un espace réifié ; le personnage est littéralement « entre les chaises », incertain.

Doc. 4 : ballotté d'Est en Ouest, mais nulle part chez lui car c'est partout la même chose (cf. les anaphores l. 26-28, 33-34) : même chape médiatique (l. 25-32), même risque nucléaire civil (l. 33-40) et même course aux armements (l. 41-48).

Doc 2 : discours officiels à droite et à gauche, le « je » (le poète, l'Allemand) cherche sa place (« such ich mir ») ; incertitude là aussi (« ohne feste Begriffe »).

Doc 3 : certitude de la division des Etats, la seule chose que l'on puisse faire dans l'immédiat, c'est passer de l'affrontement à la coexistence (« geregelt Nebeneinander »).

#### **III - Une unité possible malgré tout ? Pessimisme et optimisme dans ce dossier**

Doc. 1 : tout semble mouvant, en apesanteur, on est à une époque où la division n'est pas encore scellée....

Doc. 2 : la seule unité est dans la similitude des discours, chacun stigmatisant l'ennemi – mais avec presque les mêmes termes ! Tout ce qu'on peut trouver, c'est à l'échelle individuelle (le « ich ») un « lambeau » (« Fetzen ») où se sentir un peu chez soi...

Doc. 4 est encore plus pessimiste, car le « je » ne trouve pas sa place, tout ce qu'il peut faire, c'est railler désespérément (« scheißen » !) ; les seuls éléments d'unité sont des éléments très négatifs (les discours hypocrites sur l'atonie, le « treu-deutsch bis in' Tod », la manipulation par les médias).

Doc 3 : de loin le plus optimiste, avec l'affirmation que malgré tout, s'il y a la volonté commune de vivre ensemble, l'unité de la nation peut être préservée. Oppose aux « lambeaux » du document 2 l'idée du lien (« das Band ») qui tient ensemble les morceaux.

**Conclusion** : Différentes époques, différents points de vue sur la profondeur de la division allemande dans les années de la Guerre Froide. Si Brandt a eu raison sur le long terme – les Allemands ont fini par se retrouver, après avoir revendiqué leur identité commune (« wir sind ein Volk »), les profondes incertitudes de l'identité exprimées par les autres documents peuvent être constatées encore jusqu'à aujourd'hui (cf. le « mur dans les têtes » presque vingt ans après l'unification).

## ELE 22

Par sa composition, le dossier établit une analogie entre Adolf Hitler et le gouverneur de Carinthie Jörg Haider, auxquels sont consacrés respectivement deux documents.

Pour le premier, il s'agit d'un dessin humoristique tiré de l'hebdomadaire satirique *Ullk* du 10 octobre 1930 qui caricature Hitler en chasseur de têtes de ses opposants politiques.

Le troisième document est extrait du livre-programme *Mein Kampf* (1925), un passage dans lequel Hitler expose sa conception de l'autorité politique.

Le chef du parti populiste autrichien BZÖ apparaît sur une affiche de campagne pour les élections législatives de 2008. Jörg Haider décèdera dans un accident de la route en octobre de la même année.

Au lendemain de son enterrement, célébré en grande pompe à Klagenfurt, le magazine allemand *Der Spiegel* commente la ferveur populaire envers le défunt à la personnalité controversée.

**Thématique** : Le dossier aborde le thème du leadership charismatique et de la filiation entre les deux dirigeants d'extrême-droite.

**Problématique** : Quels sont les fondements idéologiques et les stratégies de séduction de l'extrême-droite ? Quelles stratégies de résistance ?

### I - Les invariants idéologiques

- Le pouvoir absolu (« unumschränkte Autorität ») incontesté du chef, dominant, plein d'assurance, incarnant l'autorité paternelle (« Landesvater ») et la force physique, l'énergie politique ou guerrière (doc. 1, 2, 3).

- L'intolérance, la haine des adversaires

Doc. 1 : Le BZÖ brocarde implicitement les rivaux du FPÖ considérés comme des faussaires et affiche son nationalisme dans une apostrophe à l'Autriche (« Deinetwegen. Österreich »).

Doc. 4 : Le journaliste du *Spiegel* rappelle en outre les propos pro-nazis, antisémites et racistes du leader de l'extrême-droite autrichienne (lignes 42-48).

Doc. 2 : La caricature d'Hitler en tueur et réducteur de têtes fustige le revanchisme du chef du NSDAP envers ses adversaires dont il a dit à Leipzig, le 25 septembre 1930, vouloir faire tomber les têtes. La tête réduite au bout de la lance pourrait être celle d'Ernst Thälmann, le chef du KPD, ou d'un autre adversaire électoral. Au nouveau Reichstag élu le 14 septembre, le parti nazi talonne les socio-démocrates.

Doc. 3 : Dans son brûlot antisémite, Hitler revendique explicitement l'antiparlementarisme de l'organisation politique dont il veut étendre le fonctionnement à l'Etat (lignes 19-21, 26).

- Des représentations et modèles archaïsants : le sol et le sang (doc. 1 : éloge de la ruralité industrielle à travers ce vaste champ de chaume), la pompe baroque (doc. 4), le système tribal (doc. 2), le principe du territoire : « Gau », terme qui évoque la terre et les lointaines tribus germaniques.

### II – La séduction de la masse

Le leader séduit :

- par sa force de caractère : assurance, virilité, prise de risque (instinct guerrier, bravoure devant le danger). Doc. 1 : affiche de propagande électorale habile et réussie qui présente le leader souriant, en plan américain – façon western –, tenue décontractée, chemise ouverte sans cravate, proche du peuple, véritable figure de séduction et d'identification, renforcées par le tutoiement, l'adresse intime. Doc. 4 : montre l'émotion immense suscitée par la mort du leader, les réactions de dévotion de la foule (« Ikonisierung und Vergöttlichung »).

- par la théâtralisation : le charisme est théâtral. Doc. 1 : rhétorique verbale du slogan, rhétorique iconique (cadre de la photo du leader). Doc. 4 : mise en scène des funérailles.

La stratégie de séduction use de symboles et de métaphores : croix gammées (doc. 2), drapeau autrichien en bandeau au bas de l'affiche, registre métaphorique du champ doré, de la moisson prometteuse, espoir d'un avenir radieux (doc. 1).

A contrario, le texte d'Hitler montre les limites de la domination charismatique et la caricature la déconstruit. Dans le modèle hitlérien (doc. 3), le chef, une fois choisi parmi les siens, n'exerce un pouvoir autocratique sans faille qu'en s'appuyant sur les rouages d'un appareil politique reposant sur le principe d'une hiérarchie absolue à tous les niveaux. Le dessin (doc. 2) tourne les prétentions guerrières du chef en dérision, par la disproportion corporelle, la multiplication des croix gammées et l'accoutrement ridicule, avec ses brodequins de combat et ses guêtres.

### III – La prévention contre les dangers de l'autorité charismatique

Comment contester l'autorité et garder lucidité et vigilance ?

- par la méfiance à l'égard des images de propagande pour en affaiblir l'impact (doc. 1) : démonter leur fonction persuasive, iconique et verbale (rhétorique du slogan qui utilise des phrases toutes faites et la figure de l'apostrophe) et la connaissance des textes programmatiques tout à fait explicites (doc. 3).

- grâce à l'arme de la caricature et de la satire qui instruisent en grossissant le trait, en raillant les travers des leaders politiques (doc. 2).

- par la réflexion, l'investigation historique ou journalistique : le doc. 4 révèle l'historicité de l'austro-fascisme et déconstruit la légende de l'être d'exception (la double vie de Haider).

### ELE 26

Doc. 1 : poème de Goethe extrait du recueil lyrique *West-östlicher Divan* (1819-1827), inspiré de la poésie persane. Il a pour thème l'arbre d'ornement extrême-oriental, le ginkgo biloba, considéré comme la plus ancienne espèce arboricole, importé en Europe au XVIII<sup>e</sup> siècle.

Doc. 2 : extrait du dernier roman d'un auteur contemporain prisé, Marcel Beyer, qui se déroule à Dresde dans un milieu d'ornithologues. Le narrateur a connu l'effondrement de l'Allemagne nazie, puis du régime communiste. Il évoque ici le bombardement de Dresde de février 1945 et la fin tragique de ses parents qui se sont réfugiés dans le grand parc pour tenter d'échapper à la pluie de bombes dont témoigne encore un chêne séculaire.

Doc. 3 : eau-forte de l'imprimeur nurembergeois Paul Fürst datant du milieu du XVII<sup>e</sup> siècle. L'illustration, représentant un arbre chargé non de fruits, mais de jeunes filles, est accompagnée d'un texte dialogué et versifié qui explicite les pensées et l'activité de chacun des personnages. L'association par le spectateur-lecteur du texte et de l'image est facilitée par des renvois sous forme de lettres majuscules.

Thématique/Problématique : la symbolique dendrique : des motifs réalistes et chargés de symboles, profanes et sacrés, à valeur universelle.

### I – Réalité de la matière

Doc. 1 : l'arbre de Goethe est un arbre réel, planté dans le parc du château du duc de Weimar. C'est un être vivant et complexe auquel l'homme – le moi lyrique – peut s'identifier. Il est apprécié pour le charme esthétique de ses feuilles, qui ont la particularité d'être biparties (cf. illustration). Cet arbre se distingue par sa longévité et sa résistance, notamment sa radiorésistance : un rescapé d'Hiroshima est un ginkgo.

Doc. 2 : à Dresde, le rescapé du bombardement est un chêne. L'auteur décrit avec précision la singularité du chêne rouvre majestueux que les habitants appellent *Spittereiche* car il garde en son tronc et dans sa frondaison une blessure ouverte, les stigmates de l'attaque aérienne : des protubérances, des crevasses et des éclats de métal. Cet arbre est aujourd'hui menacé par un champignon qui le ronge de l'intérieur.

Doc. 3 : sur l'estampe horticole de l'« arbre à damoiselles », le jardinier est le meneur de jeu ; il s'adresse au public et l'invite à contempler le spectacle tout en arrosant les racines au pied de l'arbre chargé de fruits appétents. Un soupirant a déjà recueilli le fruit de ses assiduités, un autre essaie de l'attraper, un troisième veut le faire choir comme un fruit mûr.

## II – Forme symbolique

Doc. 1 : Goethe octroie à ses feuilles bilobées une valeur symbolique, l'unité des contraires. Le « sens caché » du ginkgo ravit et édifie l'initié : comme symbole de la fusion amoureuse de deux amants et révélateur de la scission faustienne de l'âme.

Doc. 3 : l'arbre est propice à l'amour : dans la culture rurale aussi bien qu'aulique, c'est dans les parcs ou les bosquets (*locus amoenus*) que se tissent les liens érotiques. L'estampe symbolise la dilection amoureuse et les affinités électives. Elle satirise le badinage amoureux, la galanterie précieuse de la culture de cour où languissent les soupirants.

Doc. 2 : Le parc arboré de Dresde devient pour le narrateur un lieu de recueillement privilégié. Le chêne meurtri établit le lien mémoriel, généalogique et historique.

## III – Dimension sacrée universelle

Doc. 1 : L'arbre de la connaissance. Clé d'accès à un univers ésotérique, le ginkgo symbolise la double personnalité du poète caméléon : à son identité propre s'ajoute celle de son double persan. L'arbre avec ses feuilles biparties est du coup emblématique du recueil, du pont jeté entre le passé du prophète et le présent du sage de Weimar, entre l'Orient et l'Occident.

Doc. 2 : L'arbre de mémoire. Les arbres ornent les cimetières. Ce passage du roman convoque une symbolique religieuse usuelle de l'arbre, celle du deuil. Le chêne avive le souvenir des êtres chers disparus.

Doc. 3 : L'arbre du péché. La feuille volante sécularise le motif biblique du fruit défendu et de la perversité féminine. Le jardinier exprime sa crainte du pouvoir érotique féminin : celle d'être pris au piège (v. 23) ou éconduit (v. 25).

**Conclusion** : le dossier illustre la richesse et l'ambivalence de l'image de l'arbre. Symbole de vie et d'éternité, ce dernier joue un rôle dans la sémantique amoureuse et mémorielle. Il établit un lien entre les sexes et les générations.

## Commentaire grammatical de faits de langue

Rapport présenté par M Maurice KAUFFER

avec la collaboration de Mmes Heike BALDAUF-QUILLIATRE, Nicole FILLEAU et Hélène VINCKEL-ROISIN

### **Mise en garde de des linguistes membres des commissions d'oral et du jury du CAPES externe**

Cette année, le jury a constaté qu'un bon nombre de candidats, même faisant preuve d'un bon niveau en allemand, ne sait absolument pas expliquer des règles de grammaire de base, que ce soit le marquage du groupe nominal, la conjugaison des verbes (formation de l'impératif, du prétérit de l'indicatif, du présent du subjonctif 1 ou du présent du subjonctif 2) ou la position de la forme verbale conjuguée dans un énoncé. Il convient de rappeler fermement que tout candidat sérieux, francophone, germanophone ou autre, désireux de préparer correctement le CAPES ou le CAFEP, doit posséder des connaissances minimales du système grammatical de l'allemand. **Il ne suffit pas de savoir parler l'allemand correctement, encore faut-il savoir identifier et expliquer des formes grammaticales, leurs fonctions et emplois**, l'objectif final étant bien sûr d'enseigner l'allemand, dès la rentrée prochaine, à des élèves qui auront besoin de précision et de clarté.

Cette année, le jury a eu le plaisir d'entendre un certain nombre de prestations de bonne qualité, avec des exposés bien structurés, pertinents et complets et des entretiens permettant d'approfondir des pistes intéressantes. Malheureusement, force est de constater que ce genre de prestations est loin d'être majoritaire. Nombreux sont en effet les candidats ayant un bon niveau d'allemand mais de très faibles connaissances en grammaire – d'où la « sonnette d'alarme » que tire la commission des linguistes.

Certes, ces candidats obtiennent souvent une note généralement satisfaisante pour la partie « exposé » de l'épreuve en langue étrangère, dans la mesure où la maîtrise de la langue ne leur pose pas problème, néanmoins ils ne sauraient être dispensés de se préparer à la partie « explication des faits de langue » constitutive de l'épreuve en langue étrangère. Il s'agit d'une épreuve universitaire au même titre que la traduction, la dissertation ou le commentaire dirigé à l'écrit et les candidats auraient tort de la prendre à la légère ! Or un nombre non négligeable d'entre eux, même ayant un bon niveau en langue, ne sait pas expliquer des « règles » de grammaire élémentaires, concernant, par exemple, la morphologie verbale, le marquage du groupe nominal ou la position de la forme verbale conjuguée dans un énoncé. Il ne s'agit d'ailleurs pas seulement d'avoir des connaissances minimales du système grammatical de l'allemand, mais aussi faut-il être capable d'identifier et d'expliquer des formes grammaticales, leurs fonctions et emplois. Enseigner l'allemand à des élèves, c'est aussi faire preuve de clarté et de précision dans l'explication des faits grammaticaux.

Il convient par conséquent de rappeler ce que le jury attend du candidat pour ce qui est du commentaire grammatical. Il ne s'agit pas pour le candidat de faire un exposé abstrait de linguistique théorique, mais d'avoir des bases solides en grammaire de l'allemand et de savoir les appliquer à l'analyse des séquences soulignées. Plus précisément, il faut savoir identifier la séquence – qu'elle soit homogène ou non – et ses constituants, identifier la base et les différents membres d'un groupe (groupe nominal, groupe prépositionnel, groupe verbal etc.) et mettre en évidence les connexions syntaxiques en s'appuyant sur un arrière-plan théorique maîtrisé et compris, en évitant toute atomisation du type « alors là, on a un adjectif, et à droite on a le substantif féminin *Hand*, puis il y a le verbe... ». Il importe de savoir préciser les fonctions syntaxiques (fonctions de base : sujet, attribut du sujet, objet/complément à l'accusatif etc.), les valeurs sémantiques, voire les aspects pragmatiques et textuels.

Après ces remarques générales, il convient de préciser quelles sont les principales sources de difficultés que le jury a pu constater lors des exposés et des entretiens, en espérant que les futurs candidats en tiennent compte dans leur préparation à l'épreuve de commentaire grammatical.

Des insuffisances récurrentes concernent la morphologie et la conjugaison des verbes. Un nombre alarmant de candidats est incapable d'expliquer clairement la formation du présent du subjonctif 2 *müsste* dans *das müsste man nachsehen und feststellen* ou du présent du subjonctif 1 *möge* dans *möge auch mein jetziger Weg [...] seinen Ausgang nehmen*. Le jury a même observé des confusions fréquentes entre le mode et le temps : certains candidats découvrent le jour de l'épreuve orale l'existence de temps au sein du mode subjonctif 2 ou bien analysent une forme verbale comme un « infinitif qui est à l'indicatif présent ». Pour certains candidats, l'identification correcte d'un mode

ne va d'ailleurs pas forcément de pair avec une explication pertinente de son emploi. Or un candidat devrait être capable de préciser pourquoi tel mode est utilisé, donc savoir expliquer dans quel cas de figure le subjonctif 1 est supplanté par le subjonctif 2 dans le discours indirect, ou connaître les différents emplois du subjonctif 2, qui est loin de se limiter à l'expression de l'hypothétique. Les emplois du subjonctif 2 sont par exemple nettement différents dans : *warum ich behaupte, ich hätte Furcht vor Dir* et *als ob sie Alles wüsste*. La formation de l'impératif pose également de sérieux problèmes, même s'il s'agit de formes simples comme dans *Lasst jede Hoffnung hinter euch!*. Même la formation du prétérit de l'indicatif est parfois présentée de façon floue. Les deux séries de désinences verbales sont également soit non connues, soit mal attribuées. Bref, chaque candidat doit s'attendre à ce que, lorsqu'un soulignement s'y prête, le jury n'hésite pas à l'interroger sur la formation d'un temps de l'indicatif ou du subjonctif, sur la formation du passif, de l'impératif et sur les particularités de la conjugaison des verbes de modalité.

Le groupe verbal, surtout lorsqu'il présente une certaine complexité due à la présence de plusieurs membres, est également à la source de nombreuses erreurs d'analyse des candidats. Les principaux écueils constatés sont les suivants. Le groupe verbal ayant comme base un verbe de modalité, et employé avec un groupe infinitif comme membre, n'a pas souvent la chance d'être correctement disséqué par les candidats. Des séquences comme *Soll ich dir nicht das Kopfkissen höher legen ?* ou *Als fünftes darf ich Ihnen nun vorstellen den Mann mit dem Bulldogkopf* ont dérouté des candidats qui n'ont pas toujours su voir ni quelle est la base du groupe verbal, ni quelle fonction a le groupe infinitif, sans même parler des membres de ce dernier. Par ailleurs, on peut certes se réjouir que le groupe verbal relatif, lui, ne fasse apparemment pas l'objet d'autant d'erreurs que les années précédentes, mais les candidats trébuchent encore sur plusieurs pierres d'achoppement. D'une part, l'identification du pronom relatif, surtout au génitif, n'est pas toujours simple, à la suite de confusions avec le pronom démonstratif (voire avec l'article défini, ce qui est encore plus étonnant), par exemple *dessen* dans : *einen Brünetten [...], dessen rundes, weißes, ein wenig gedunsenes Gesicht...* D'autre part, la mise en évidence des différents membres du groupe verbal relatif est également difficile, surtout lorsqu'un groupe prépositionnel en fait partie comme dans : *es ist derselbe, über den ich einstmals auf dem Wege zu den Kindermenschen gekommen bin* ).

Le groupe nominal a également soulevé de nombreuses difficultés, tout particulièrement à cause de son marquage. Une séquence telle que *ein ernster Hergereister* se prête tout naturellement à quelques explications relatives aux marques portées par l'adjectif *ernst* et le participe 2 substantivé *hergereist*, que le candidat doit être en mesure d'exposer avec précision. L'adjectif substantivé ou le participe substantivé sont également de façon générale un problème pour de nombreux candidats, surtout lorsqu'il s'agit de préciser leur déclinaison, par exemple pour les participes 1 substantivés de : *etwas Berausches und gleichzeitig Betäubendes*. Une autre base possible du groupe nominal est le substantif masculin faible ou mixte : son identification et l'explication de ses particularités de déclinaison n'ont pas eu l'heur de plaire à un certain nombre de candidats. Ces derniers analysent en revanche souvent correctement la formation des substantifs complexes, par exemple les composés comme *Hitler-Reich* dans : *25 Jahre nach der bedingungslosen Kapitulation des Hitler-Reiches* (ELE 3), bien que le trait d'union du composé en déconcerte plusieurs. L'analyse d'adjectifs complexes est par contre moins réussie : *anderthalbstündig* dans *eine anderthalbstündige bundesweite Direktübertragung* (ELE 22) est souvent présenté comme un adjectif composé alors qu'il s'agit de la dérivation d'un groupe nominal.

Au vu du grand nombre d'erreurs d'analyse syntaxique des séquences, il semble en fin de compte que la structure des *groupes syntaxiques* telle que la théorie des groupes syntaxiques la présente est mal assimilée par de nombreux candidats. Les notions de *base* et de *membre* sont souvent floues, ce qui entraîne des confusions lourdes de conséquences. Des candidats n'ont pas hésité à considérer le déterminatif *die* dans : *wenn über die Lage der Nation gesprochen wird* (ELE 3) comme un membre du GN de base *Lage*. Le jury a aussi constaté que les candidats confondent souvent les notions de *pronom* et de *déterminatif* alors que le fonctionnement de ces classes est foncièrement opposé. Dans *Ein Polit-Talent auch er, aber eines, das polarisierte, statt Brücken zu bauen* (ELE 22), plusieurs candidats n'ont pas été en mesure d'identifier la nature du soulignement, ni non plus d'expliquer la marque -es, et ce même lorsque le jury a comparé *eines* au groupe nominal *ein Polit-Talent* au sein duquel la nature et la fonction de *ein-* sont tout à fait différentes. Ces approximations théoriques expliquent sans doute le fait qu'une séquence complexe est trop souvent analysée comme une simple succession de groupes, voire de mots sans relation de dépendance entre eux. Des candidats présentent ainsi le soulignement dans la séquence *30000*



*Menschen hatten sich [...] auf dem Wiener Zentralfriedhof eingefunden zum bislang letzten wirklich großen Staatsbegräbnis des Landes* (ELE 22) comme une simple succession de groupe prépositionnel, groupe adjectival et groupe nominal sans préciser l'intégration de chaque unité syntaxique dans l'unité de niveau supérieur.

Rappelons que le jury n'impose pas une terminologie obligatoire, mais aimerait que les candidats en utilisent une qui soit d'une part cohérente, d'autre part bien comprise, et donc puisse donner lieu à une brève explication ou définition de leur part. La terminologie « flottante » à laquelle certains candidats ont recours est en général révélatrice d'incompréhensions ou d'erreurs de fond. C'est par exemple le cas de l'expression « fourre-tout » *LSC* (lexème sans marques de catégories), utilisée très fréquemment sans que les candidats puissent préciser ce que recouvrent les notions de *catégorie* ou de *lexème* qui sont pourtant fondamentales. Des errements plus graves, mais qui existent hélas toujours, sont le recours par certains candidats aux notions de COD ou COI, utilisées en grammaire (traditionnelle) du français et qui ne sont pas adaptées à une description rigoureuse de l'allemand.

La linéarisation et les problèmes de position sont également en général fort mal traités. Soit les principes de base ne sont pas connus des candidats, soit ils sont très flous, soit ils sont mal appliqués. Or, expliquer l'ordre des constituants au sein de l'énoncé verbal en allemand constitue un des piliers de tout enseignement de la grammaire allemande – l'ordre des constituants en français et l'ordre des constituants en allemand étant aux antipodes l'un de l'autre ! Certains candidats n'arrivent pas à définir la position de la conjonction de coordination dans la séquence : *und dann wirkt man noch isolierter*. Ils ont aussi beaucoup de mal à expliquer la position tardive du sujet dans : *Und manchmal kommt ein ernster Hergereister*, l'un d'eux prétend même que *und* est en première position, et que, comme le verbe conjugué *kommt* est en deuxième, *manchmal* a en fin de compte « la position 1,5 » ! Un autre candidat définit d'ailleurs l'adverbe comme « tout ce qui peut se trouver en position pré-V2 » ! Sans en arriver à de telles extrémités, les candidats ne savent pas non plus clairement mettre en évidence, ni expliquer l'après-dernière position du groupe prépositionnel de base *in* dans *Und er war imstande, blindlings die distinguertesten Herrschaften, ob Mann oder Weib, zu umhalsen in der Bewegung solcher Augenblicke*, ni la linéarisation « marquée » dans *Jeden Tag wird angegriffen, doch durch kommen sie nicht* avec *durch* qui est d'ailleurs souvent présenté comme une préposition... Ce dernier exemple avec *durch* montre également l'importance des phénomènes d'accentuation : le candidat doit en connaître les principes essentiels ; ils lui seront utiles bien sûr pour certains aspects de la position des groupes dans l'énoncé mais également pour l'analyse des verbes à préverbe, des substantifs composés etc.

Pour les *mots du discours*, le flou est assez général. Les candidats ont du mal d'une part à identifier le mot ou l'expression en question, d'autre part à expliquer sa fonction et sa portée dans l'énoncé et enfin à utiliser les tests appropriés pour réussir à définir plus précisément de quel type il s'agit. Ce sont les particules de mise en relief qui posent le moins de problème, ainsi *bloß* dans : *Ich kann mir keinen Unsinn einbilden, bloß um etwas zu erleben* (ELE 9). Pour les particules modales, les appréciatifs et les modalisateurs, les candidats se limitent souvent à dire que le locuteur « insiste sur quelque chose » ou « renforce quelque chose », par exemple dans : *weil Deutschland eben nicht nur staatlich gespalten ist* (ELE 3) ou *Diese Kneipentouristin hier war offensichtlich beziehungsfixiert*.

Pour finir, voici quelques remarques d'ordre pratique qui paraissent a priori évidentes, mais qui ne le sont hélas pas encore pour de nombreux candidats.

Une gestion du temps efficace est un facteur essentiel de réussite pour toute épreuve, en particulier à l'oral. Or les candidats n'utilisent pas toujours les dix minutes de leur exposé à bon escient, c'est-à-dire pour en tirer le maximum. Il s'agit d'éviter aussi bien un exposé qui dure seulement cinq minutes qu'un commentaire qui n'arrive à expliquer que trois séquences sur cinq dans le temps imparti. Chaque candidat doit savoir que le jury l'interrompra bel et bien s'il dépasse la durée prescrite.

Le jury a en revanche apprécié que la très grande majorité des candidats parlent de *séquences* à analyser et non d'occurrences, ce dernier terme ne convenant pas dans ce contexte, les précédents rapports l'ayant souligné à maintes reprises. On ne peut que se féliciter également que les candidats n'opèrent plus guère de regroupements artificiels de séquences et n'introduisent plus leur exposé en disant qu'ils procéderont à une analyse des séquences dans l'ordre « chronologique ». Dans leur exposé, les candidats savent également assez souvent rechercher la solution de leurs problèmes d'analyse dans le cotexte amont et aval, donc au-delà de la séquence soulignée.

Lors de l'entretien qui suit l'exposé, le jury essaie en règle générale non pas d'induire le candidat en erreur ou de le piéger mais de revenir sur ses erreurs, donc de le guider et de le (re)mettre sur la bonne piste. Il sera toujours

bénéfique pour le candidat d'avoir une attitude d'écoute active et de ne pas persévérer dans ses erreurs voire de s'enfermer dans un raisonnement incohérent. Outre ses connaissances grammaticales, un minimum de bon sens lui sera particulièrement utile. Parler d'un groupe *conjonctionnel* ayant comme base une *préposition* n'est tout simplement pas logique, même pour quelqu'un qui n'est pas un spécialiste de grammaire ; il en est de même lorsqu'on considère *von...entfernt* comme une circumposition dans : *ungefähr sechzig Meilen von der nächsten Straße entfernt*. Le jury appréciera aussi que, face à une séquence ardue, le candidat avoue ses difficultés à l'expliquer et présente plusieurs hypothèses ou tests pour arriver à rendre compte de sa complexité.

Puissent ces remarques et conseils rendre service aux futurs candidats et les aider à se préparer efficacement à une épreuve exigeante mais ô combien essentielle dans leur future activité d'enseignant d'allemand !

## EPREUVE PREPROFESSIONNELLE SUR DOSSIER

Rapport présenté par M. Olivier CUREAU

### Résultats obtenus par les candidats :

<i>Présents</i>	209
<i>Moyenne des candidats présents</i>	9,49
<i>Moyenne des candidats admis</i>	11,83

La session 2009 marquera pour cette épreuve une évolution notable à plus d'un titre, évolution annoncée dans les rapports précédents. Celle-ci semble avoir profité à un nombre croissant de candidats bien préparés et qui ont su utiliser, en règle générale et de manière adaptée des concepts didactiques mieux maîtrisés dans le cadre de leurs analyses. Seule une minorité d'entre eux affiche désormais un degré de préparation insuffisant pour répondre aux exigences d'une épreuve qui réclame des compétences diverses et complémentaires.

Cette évolution concerne la nature même de dossiers, dont le volume a diminué cette année encore, et qui présentent de façon équilibrée à la fois des extraits de manuels de collège et de lycée. Le regroupement de ces extraits n'est naturellement pas fortuit car il se fonde sur le choix par leurs concepteurs d'un ou de plusieurs objectifs communs. Des objectifs de nature linguistique, culturelle, civilisationnelle ou qui intègrent plusieurs de ces aspects à la fois. Ce choix invitait généralement à adopter une approche comparative et excluait, dans la majorité des cas, un traitement purement linéaire. Sans doute trop de candidats se sont-ils contentés de suivre à la lettre les prescriptions figurant dans l'intitulé commun à l'ensemble des sujets, les reprenant telles quelles à leur compte sous forme d'un plan privé de toute problématique. De plus en plus nombreux sont en revanche ceux qui, au fil des ans, parviennent à percevoir la « philosophie » qui sous-tend les diverses démarches didactiques et, pour certains candidats brillants, à mettre clairement en évidence les liens fonctionnels entre les éléments constitutifs des dossiers aux objectifs que leur ont assignés leurs concepteurs, tout en livrant leur appréciation critique personnelle. Une meilleure gestion du temps lors de la préparation et de la présentation du commentaire semble avoir contribué aussi à cette tendance encourageante.

Outre la nature des sujets cette évolution concerne aussi, cette fois dans le domaine de l'évaluation des prestations des candidats, une prise en compte plus fine de toute la palette des compétences et aptitudes requises pour exercer le métier d'enseignant. Les têtes de chapitres dans les pages qui suivent correspondent à autant de critères pris en compte dans l'évaluation des prestations des candidats. Les réflexions, remarques et conseils qui y figurent, parfois de manière répétée, ne prétendent aucunement à l'exhaustivité mais sont susceptibles de fournir des repères utiles à une préparation en vue de la prochaine session du concours. Chacun de ces critères revêt une importance particulière même si l'aptitude à communiquer efficacement, à corriger et à adapter le cas échéant son jugement en fonction d'une situation nouvelle, à se décentrer pour adopter résolument la perspective de l'élève, a été valorisée.

Les commentaires de ce rapport se réfèrent, en particulier pour l'analyse des supports et celle du matériel pédagogique, à trois sujets (EPD 7, EPD 16 et EPD 33), qui sont reproduits en annexes. Leur lecture préalable facilitera la compréhension de celui-ci.

Les chapitres suivants abordent dans un premier temps trois conditions préalables à toute analyse réussie du matériel pédagogique. Le candidat et futur professeur d'allemand doit en effet connaître les orientations institutionnelles de l'enseignement des langues vivantes et en particulier celles de l'allemand.

### **Assimiler les repères essentiels de la discipline**

Il lui faut ainsi, pour analyser efficacement un dossier, savoir – au moins dans les grandes lignes - ce qu'est l'approche actionnelle, quelle place est dévolue à la grammaire dans cette optique, quelle conception de l'évaluation découle de l'utilisation du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Il doit être capable aussi de situer la place qui revient à l'enseignement des langues vivantes dans le cursus scolaire, en particulier dans le Socle Commun de Compétences et de Connaissances (pilier n°2).

Or, si d'une manière générale, les candidats connaissent le CECRL, ils ne savent pas toujours précisément comment le situer par rapport aux programmes du collège et du lycée et vont parfois jusqu'à confondre les deux. Quelques rappels sont donc nécessaires.

Les programmes actuels de l'école primaire, du collège et du lycée sont « adossés » au Cadre Européen et visent, aux différents stades de leur progression, à faire atteindre par les élèves plusieurs niveaux : A1 à la fin de l'école primaire, A2 en fin de palier 1 du collège, B1 en fin de palier 2, B2 en fin de Terminale pour la LV1. Le Socle Commun de Compétences et de Connaissances, que tout élève devra avoir validé à la fin de sa scolarité obligatoire (en fin de 3<sup>e</sup>), prévoit pour la compétence n°2 (maîtrise d'une langue étrangère) la validation du niveau A2, laquelle est, depuis l'an passé, obligatoire pour l'obtention du DNB (Diplôme National du Brevet). La validation du niveau A2 concerne les cinq activités langagières (écouter, parler en continu et en interaction, lire, écrire). Un candidat doit donc pouvoir dire – au moins de façon générale - quelles sont les attentes du niveau A2 ou B1 en ce qui concerne par exemple la compréhension d'un document écrit et montrer que l'activité proposée contribue ou non à atteindre le niveau visé.

Les élèves de 2<sup>nd</sup>e et de 3<sup>e</sup> peuvent passer, depuis 2006, une certification externe en allemand, Les protocoles sont élaborés par la KMK (Kultusministerkonferenz der Länder), et le niveau évalué est le niveau B1 avec « sortie possible A2 », c'est à dire que l'élève qui n'atteint pas « B1 » dans toutes les activités langagières, mais a néanmoins satisfait aux exigences « A2 » dans les autres, obtiendra la reconnaissance du niveau A2. La certification établit le profil linguistique de l'élève.

L'approche proposée par le Cadre Européen est définie comme une approche actionnelle («handlungsorientiert»). Cette approche actionnelle implique l'élaboration de scénarii visant à la réalisation de tâches dites « finales » (« aufgabenorientiert») dans une situation de communication précise ainsi qu'une évaluation positive, dans la mesure où l'on évalue non pas les lacunes des élèves mais ce qu'il sait faire avec la langue étrangère. On voit donc que l'approche actionnelle ne se substitue pas à l'approche communicative, mais vient la compléter. Les faits de langue introduits et/ou réactivés doivent répondre aux besoins de la situation dans laquelle on travaille (grammaire et lexique de compréhension, d'expression). Lors de l'analyse du dossier le candidat doit avant tout faire appel à son bon sens et éviter d'avoir recours à un « jargon » qu'il ne maîtrise pas. La question principale que l'on doit se poser est de savoir si les différentes activités envisagées (ou micro tâches) pour réaliser le scénario sont pertinentes par rapport à la tâche finale proposée. On peut aussi partir de ce que l'on identifie comme une tâche finale et voir si les différentes activités situées en amont permettent effectivement à l'élève d'accomplir cette tâche, si elles le dotent des outils langagiers et des connaissances nécessaires à la réalisation de l'objectif.

Les programmes du collège et du lycée s'appuient sur le CECRL et préconisent l'approche actionnelle, mais ils comportent également des exigences concernant la compétence culturelle de l'élève. Les contenus culturels des programmes sont présentés dans les préambules communs aux différentes langues et déclinés ensuite pour chaque langue. Rappelons que, pour le collège, le thème général du palier 1 (6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup>) s'intitule « Tradition et modernité » et pour le palier 2 (4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup>), « L'ici et l'ailleurs ». Au lycée, l'élève aborde en Seconde des thèmes liés du « Vivre ensemble », en Première ceux des « Relations de pouvoir » et en Terminale « Le rapport au monde ». Les documents d'accompagnement de ces différents programmes, qu'il convient de bien connaître, précisent par ailleurs leur mise en œuvre.

### **Connaître les programmes**

Les candidats ont été peu nombreux à révéler de sérieuses lacunes concernant les programmes d'enseignement, mais peu nombreux aussi à faire preuve d'une très bonne connaissance de ces derniers. La majorité d'entre eux a été capable d'énoncer les thématiques culturelles et les niveaux de compétences visés pour les classes mentionnées dans les dossiers.

Un certain nombre d'erreurs récurrentes et de confusions ont été relevées lors de cette session. Parmi celles-ci il convient de citer les plus gênantes : confusion entre le plan de rénovation de l'enseignement des langues et les programmes d'enseignement, confusion entre le CECRL et les programmes d'enseignement, confusion entre le CECRL et le plan de rénovation de l'enseignement des langues. Des erreurs ont été commises sur la date de publication du CECRL et sa mise en œuvre dans les programmes. L'objectif cible du niveau A2 a été attribué au palier 2. L'objectif attendu en fin de troisième LV1 (B1) et le niveau exigé pour l'obtention du DNB (A2) ont été assimilés. Des affirmations telles que « les manuels dont sont extraits les dossiers sont récents, donc conformes au CECRL » constituent des conclusions vraiment hâtives. Enfin des impropriétés du type: « les consignes du CECRL, le programme culturel adossé au CECRL, les directives du CECRL » sont à éviter.

Rappelons que le CECRL a été publié en 2001, que le plan de rénovation de l'enseignement des langues a été présenté dans le bulletin officiel du 8 juin 2006, qu'il s'inscrit dans la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole (décret du 22 août 2005), que les programmes de lycée sont tous parus avant 2005, entre le mois d'octobre 2002 (classe de seconde) et le mois de septembre 2004 (classe de terminale). Ils mentionnent les niveaux visés à la fin du cycle terminal pour toutes les activités de communication langagière et sont tous (LV1, LV2 et LV3) adossés au CECRL qui est un outil destiné à l'apprentissage, à l'enseignement et à l'évaluation des langues vivantes. L'approche actionnelle qu'il préconise impliquant un pilotage de l'apprentissage par la tâche est reprise dans les programmes qui précisent les objectifs communicationnels, culturels, linguistiques, méthodologiques et éducatifs à atteindre.

Ainsi, dans le dossier EPD 33, la partie concernant le collège est extraite d'un manuel de troisième LV1, dont la parution (2003) est antérieure à celle du programme du palier 2, paru en avril 2007.

Le niveau visé y est « B1 ». Il est donc indispensable de pouvoir décrire ce qui caractérise le niveau cible, tel qu'il figure dans l'échelle des niveaux de compétences. Il s'agit en l'occurrence de « comprendre les points essentiels d'un message quand un langage clair et standard est utilisé, produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt, exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée ». La connaissance – au moins dans les grandes lignes - des descripteurs de capacités (dans les différentes activités langagières) est donc nécessaire si l'on veut vérifier la conformité des entraînements proposés avec les programmes.

Dans l'extrait cité, trois activités langagières sont privilégiées : la compréhension de l'écrit, l'expression orale en continu et en interaction. Repérer des informations dans un texte informatif, les reformuler pour être capable de donner son avis, de prendre part à une discussion, d'exprimer des réactions sur un sujet de société sont bien des aptitudes qui relèvent du niveau B1. Elles permettront de répondre à la question posée : « Graffiti : Lohnt sich das Risiko ? ».

Le programme culturel du palier 2 est « l'ici et l'ailleurs » et l'on est en droit d'attendre des candidats qu'ils soient en mesure de préciser les axes de la thématique.

Les documents proposés par le manuel ont trait au langage, notamment au langage artistique et à sa dimension sociale en tant que provocation, violation des règles établies par la société. On constate que le projet lexical et culturel sont étroitement liés et déterminés par l'objectif communicationnel. Il s'agit d'être à même d'exprimer la peur, la prise de risque, le danger, les peines encourues, la permission, l'interdiction... mais aussi son opinion.

Le volet linguistique concerne les compléments de lieu, les prépositions, les verbes de modalité, l'infinitif passif, l'expression de l'alternative, de l'opposition ou encore celle de la concession (« trotzdem », « zwar...aber »)

Le manuel de première dont est extrait le document du lycée est, quant à lui, paru la même année que les programmes du cycle terminal, soit en 2003. Le niveau visé à l'issue de la classe de première est « B1/B2 », l'objectif en fin de terminale étant « B2 ».

L'échelle globale des niveaux de compétence le définit comme suit : « l'apprenant est capable de comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits y compris dans un texte complexe, de communiquer avec un degré d'aisance et de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre, de s'exprimer de façon claire et détaillée, d'exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités ».

Les activités de communication langagière entraînées sont la compréhension de l'écrit débouchant sur une activité d'expression orale en continu.

Il s'agit de percevoir l'implicite d'un texte littéraire contemporain en prose et de mettre en œuvre des stratégies pour passer d'une compréhension globale à une compréhension profonde du texte.

L'activité d'expression orale en continu doit consister à reformuler, expliquer, mettre en évidence les motivations des personnages, émettre un point de vue personnel, commenter de façon construite le document, produire un discours structuré.

Toutes ces tâches correspondent bien au niveau B2. Le document s'inscrit dans les notions culturelles du programme de première : la domination avec la figure du père de la jeune fille, l'influence qu'il tente d'exercer sur elle, l'opposition qu'elle manifeste par sa décision de partir à Hambourg. Le programme lexical découle tout naturellement de ce contenu culturel : expression du reproche, de l'exigence, de l'opposition et de la détermination.

On peut constater cependant l'absence d'acquisition de stratégies de compréhension pour accéder au sens du document car le questionnement proposé ici ne place pas l'élève dans une recherche active du sens telle que la préconise, par exemple, Christian Puren dans sa typologie de « l'analyse actionnelle des textes littéraires ».

Une lecture approfondie des programmes, dont la vocation est de guider et de soutenir l'élève dans la construction de ses apprentissages, fait donc partie des conditions préalables à une analyse critique qui doit se fonder, cela va de soi, sur de solides connaissances et compétences académiques.

### **Connaissances et compétences académiques**

L'épreuve préprofessionnelle sur dossier est révélatrice des aptitudes du candidat à mettre de manière pertinente ses connaissances académiques au service de l'analyse d'un dossier pédagogique. Force est de constater que les candidats germanophones ne sont pas nécessairement avantagés. Il ne s'agit pas de faire preuve d'érudition mais de savoir repérer dans des manuels en vigueur dans le secondaire les faits de langue ainsi que les références essentielles à la culture, à la civilisation et aux grands auteurs germanophones. Ainsi un document iconographique représentant au premier plan un terrain en friche, au second plan un mur couvert de graffitis, adossé à un immeuble vétuste, peut-il évoquer d'emblée le Mur de Berlin. On attendra donc du candidat qu'il soit capable d'émettre une telle hypothèse et de la vérifier ou, le cas échéant, de l'infirmier à la lecture des supports fournis. De même un étudiant bien préparé est en mesure d'établir un lien entre le programme grammatical affiché par le manuel et les occurrences (ou l'absence d'occurrences) de ce même fait de langue dans le texte support, à la condition toutefois qu'il sache les repérer et les identifier. Respecter les règles de la métrique allemande fait aussi partie du minimum exigible lorsque le dossier est composé de poésies, au même titre que lire correctement à haute voix en respectant le schéma intonatif d'un énoncé ainsi que l'accent de mot.

L'érudition n'est nullement de mise et pour le cas où la mémoire peut être défaillante, en situation de stress et sur des points de détail significatifs touchant à des faits culturels, le candidat dispose pour sa préparation d'un dictionnaire unilingue et d'une encyclopédie en langue allemande, fort utiles pour s'orienter et pour pallier d'éventuels oublis. La lecture attentive des extraits de manuel proposés fournit également les repères essentiels sur ce même fait de culture (dates, cartes, illustration, textes...) puisque le support est en principe une première approche à l'intention d'un public scolaire. Méthode et bon sens valent donc comme corollaires des prérequis académiques indispensables à l'analyse d'extraits de manuels du secondaire.

Dans le même esprit le candidat est évalué pour son aptitude à organiser ses propos selon une démarche rigoureuse et cohérente : structurer un exposé, dégager une problématique dans son introduction et y répondre dans la conclusion, mettre en valeur les idées clés, etc.... Autant de savoir-faire que doit maîtriser tout futur enseignant au terme de sa formation universitaire pour pouvoir entamer l'analyse critique des dossiers.

### **Savoir analyser supports et matériel pédagogique**

La capacité à analyser l'appareil pédagogique d'un dossier, à discerner très vite les objectifs des concepteurs au travers du choix des supports et des activités que ceux-ci permettent de générer, fait partie des compétences fondamentales d'un bon enseignant. Cette aptitude est la condition sine qua non d'une mise en œuvre réussie de toute démarche didactique. C'est elle aussi qui permettra au professeur de faire face, très vite, à toute situation nouvelle dans laquelle il n'aurait pas, le cas échéant, lui-même pu choisir le manuel de la classe conformément à ses propres représentations didactiques. Identifier clairement les liens fonctionnels qui unissent les éléments constitutifs du dossier et les finalités visées par les concepteurs, se montrer ensuite capable, dans la mesure du possible, de prendre une distance critique pour évaluer la pertinence du dispositif dans son ensemble, voire sa place supposée dans l'économie d'une unité, sont des aptitudes qu'un nombre non négligeable de candidats solidement préparés a révélées.

Le professeur d'allemand se trouve confronté durant son parcours professionnel à bien des méthodes aux contenus et cheminements didactiques variés, parfois opposés, qu'il s'agit alors souvent d'adapter, de faire évoluer pour tendre vers une approche communicative puis, dans la mesure du possible, actionnelle. Si notre propos n'est pas ici d'envisager la mise en œuvre de telle ou telle démarche didactique, il convient toutefois de procéder en premier lieu à une identification des supports, à leur étude approfondie de façon à en dégager toutes les potentialités afin d'appréhender ensuite la pertinence de la démarche qui s'ensuit.

Force est de constater qu'un certain nombre de candidat/e/s n'a pas accordé une importance suffisante à la mise en page, aux intitulés ou à leur absence parfois elle aussi significative, à la place du texte lui-même ou encore à la relation éventuelle qu'entretiennent texte et document/s iconographique/s associés.

Ainsi le cloisonnement qui apparaît entre supports, activités, rubriques dans certains sujets (cf. EPD 16) et qui se traduit dans ce dernier visuellement par un trait horizontal de partage est-il révélateur d'une démarche particulièrement peu orientée vers la communication alors que d'autres méthodes affichent graphiquement les intentions plus communicatives de leurs concepteurs. Supports et activités, rubriques lexicales ou encore intentions langagières y sont en effet reliés parfois par des courbes ou encore des volutes, comme autant de signes d'une croissance organique des apprentissages.

La place du texte, l'espace et le volume qu'il occupe révèlent de même son statut au sein de chaque dossier. Est-il dominant et le socle de toute l'activité pédagogique (EPD 16 et EPD 33 4/5 et 5/5) ou est-il asservi à des fins particulières (EPD 33 2/5 et 3/5), en l'occurrence destiné ici à alimenter successivement différentes formes possibles de prise de parole. On constatera que les deux documents iconographiques introductifs de la page 2/5 de ce dernier dossier servent uniquement à préparer une réponse à la question liminaire : « Wo findet man Graffiti oder Tags ? Warum wohl gerade dort ? ».

Lire et analyser de manière approfondie chaque texte, et ce quelque soit son statut ou sa fonction au sein de chaque dossier, est une activité que certains candidats ont, de manière surprenante, cependant partiellement négligée en privilégiant l'une ou l'autre des composantes du sujet et en se privant parfois ainsi de la possibilité d'une approche comparative des dispositifs pédagogiques.

Seule une analyse préalable solide est de nature à identifier très vite la typologie du texte (texte narratif, descriptif, informatif, argumentatif ...) et à mettre en évidence les différents réseaux de sens qui en constituent véritablement l'architecture.

Le titre définit ou annonce un contenu mais peut à l'occasion, sous forme de question, poser une problématique que des tâches ou activités successives pourront aider à résoudre. A la question/titre « Graffiti : Lohnt sich das Risiko ? » (cf. EPD 33) les élèves seront ainsi capables de répondre à l'issue d'un parcours comportant la lecture et l'exploitation de deux textes informatifs ayant trait au phénomène urbain des « tags ».

Le titre trahit souvent d'emblée les intentions des concepteurs. Ainsi un texte intitulé « Ein modernes Märchen » (EPD 16) annonce-t-il, en principe, une visée parodique et l'on peut s'attendre au schéma narratif caractéristique du genre et à identifier lors de la lecture les étapes qui jalonnent traditionnellement ce type de récit linéaire. Il s'agit, on le voit, d'adopter très vite une attitude « orientée » qui permet d'explorer le fonctionnement interne du texte pour en dégager rapidement un horizon d'attente qui sera confirmé ou invalidé par l'analyse de l'appareil pédagogique. Si l'on considère de plus près la parodie évoquée dans ce dossier, force est de constater que la représentation critique de comportements humains liés à une insatisfaction permanente semble être sous-tendue par un projet linguistique particulier qui ne peut en être abstrait, celle de la fonction graduative au degré 1 (« Sie wollten einfacher leben », « die Straße muß breiter werden » ...). Le caractère inéluctable et l'emballlement suicidaire de cette évolution se traduira en fin de récit dans la phrase : « Zu der Mauer kamen nun immer neue und größere Häuser hinzu. ». De même les emplois récurrents des connecteurs « aber » et « und », souvent situés en tête de phrase, structurent-ils cette parabole et apparaissent-ils implicitement comme autant de moteurs de cette fatale insatisfaction.

L'aptitude à effectuer un commentaire de textes de type universitaire est un prérequis qui doit donc permettre très vite au candidat d'aborder le fonctionnement du texte sous l'angle de son exploitation pédagogique et de vérifier si l'objectif des concepteurs correspond bien à ses propres supputations, ce qui, en l'occurrence, dans cette méthode du début des années 1990, nous le constatons, est bien loin d'être le cas.

Cette analyse minutieuse du texte littéraire ne peut d'autre part se passer de celle des composantes qui l'adaptent à des fins pédagogiques. Cette analyse se doit de prendre en compte pour certains types de documents, tels les extraits de pièces de théâtre (EPD 33 4/5 5/5) didascalies et indications scéniques qui jouent parfois un rôle déterminant dans la compréhension de la situation et de la psychologie des personnages. Il est à noter que l'écoute signalée ici par un logo de l'enregistrement de la scène constituera en classe un puissant levier pour assurer la compréhension de l'incrédulité de Ruth face à la confiance d'un père soucieux d'afficher sa foi dans les capacités artistiques de sa fille (cf. « ungläubig Ich? / Natürlich du! »). Ecouter ces répliques théâtrales et les modelés intonatifs associés est d'une grande utilité tant pour la compréhension de l'explicite de la situation que de son implicite et de la charge émotionnelle qu'elle recèle. L'efficacité d'un enregistrement d'accompagnement, en terme d'aide à la

compréhension, doit toutefois être mesurée en fonction du type de support auquel ce dernier s'applique. Elle est en effet parfois tout à fait relative, voire inopérante. Il est tout à fait rassurant de constater qu'une très grande majorité des candidats ne confond désormais plus ce logo avec celui annonçant un entraînement à la compréhension orale.

Il n'est pas indispensable d'entamer une analyse détaillée des entraves diverses qui sont susceptibles d'affecter tant la perception de l'explicite que celle de l'implicite des documents étudiés mais il est utile de souligner toute l'importance d'une hiérarchisation de celles-ci, l'essentiel étant de faire apparaître au plus vite le tissu et la cohérence des informations disséminées dans le texte. Cette aptitude à percevoir très vite le fonctionnement interne du texte, à en identifier rapidement les écueils les plus importants, tout en imaginant déjà de manière prospective les projets (culturels, civilisationnels, linguistiques ...) dont il pourrait être porteur, est très importante. Elle permet d'évaluer ensuite la pertinence du matériel pédagogique avec la distance critique nécessaire.

Si la grande majorité des candidats a su identifier sans hésitation la nature des documents iconographiques et la fonction que leur assignent les concepteurs (décor-illustration-information-situation-traduction), seul un nombre limité d'entre eux s'est réellement interrogé sur la pertinence du choix de certaines associations. Vouloir faciliter la compréhension d'un poème de Heine (« Auf die Berge will ich steigen, wo die dunklen Tannen ragen ... ») par le biais d'un tableau présentant une vue plongeante dans une vallée et comportant au premier plan des arbres, certes, mais d'une autre essence que les sombres conifères du Harz, paraît quelque peu problématique. Cette absence de cohérence doit être détectée au plus vite si l'on veut éviter qu'une « aide » se transforme en « entrave » et fausse d'emblée les perspectives de compréhension.

De même convient-il de s'interroger systématiquement sur la place qu'occupent réellement certains de ces documents iconographiques, des documents dont on pourrait penser que le statut se rapproche, lorsque l'on évalue bien leurs potentialités, davantage de celui d'un support à part entière. Ainsi une unité intitulée « Ausländer in Deutschland » s'ouvre-t-elle sur une photographie prise en 1964 et représentant le millionième « Gastarbeiter » interviewé par des journalistes. L'homme, un ouvrier portugais, est juché sur une motocyclette flambant neuve que l'on vient de lui remettre et qui contraste singulièrement avec son costume traditionnel. Ce document, pourtant d'une grande richesse et susceptible de mettre en perspective l'évolution des rapports entre la population allemande et la population immigrée, restera orphelin dans un appareil pédagogique qui conduira les élèves à l'issue de la séquence au thème de la lutte contre la xénophobie (« Ausländerfeindlichkeit »). Une analyse des éléments iconographiques précédant et/ou accompagnant le dispositif pédagogique permet bien souvent de mettre en évidence l'« incohérence » verticale (et bien souvent horizontale) des progressions qui suivent parfois inévitablement.

Ces commentaires nous conduisent ainsi à quitter le domaine où le rôle du document iconographique se limite à faciliter la compréhension d'un texte pour entrer dans celui où il apparaît déjà comme le moteur d'une progression pédagogique, où, au même titre que le texte (cf. EPD 33) il est assujéti à un objectif particulier. Il s'agit dans ce dernier dossier, en l'occurrence, de privilégier l'entraînement alterné à deux activités langagières particulières (CE/EOC) dans le cadre d'un même thème qui n'est pas avant tout celui d'un « art nouveau » lié aux tags mais bien plutôt le problème de la transgression de certains interdits. Il est en ce sens intéressant de noter une rupture dans la cohérence initiale évoquée plus haut. Les photos/décor du haut de la page 3/5 représentent en effet des lieux délaissés, de dérisoires supports, autrefois hautement symboliques (les vestiges du mur) mais aujourd'hui librement accessibles à tous les adeptes du tagging, des adeptes qui devront renoncer à la poussée d'adrénaline (« der totale Adrenalinkick ») qu'ils recherchent dans la transgression de la loi et la perspective de se faire prendre (« erwischt werden »).

Avant d'entrer plus avant dans l'étude de l'appareil pédagogique il convient toutefois d'effectuer quelques remarques concernant l'analyse des aides lexicales et celle du paratexte. Il apparaît qu'un nombre croissant de candidats est désormais à même d'identifier les entraves importantes à la compréhension, de les hiérarchiser sans se perdre dans des énumérations sans fin pour ensuite s'interroger sur la pertinence des aides proposées dans la perspective des objectifs poursuivis par les concepteurs. Cela témoigne du sérieux de la préparation de ces candidats. Tous n'ont cependant pas su mesurer l'écart considérable qui sépare des méthodes dont certaines se révèlent en ce domaine indigentes et d'autres trop prolifiques. Les premières ne fournissent en effet qu'un vocabulaire de reconnaissance très limité (cf. EPD 7 4/5 5/5) et ensuite, on peut le supposer, un vocabulaire de production, mais qui ne figure pas dans les dossiers constitués. Les secondes se singularisent par des aides pléthoriques figurant dans des rubriques dédiées qui encadrent les textes supports, rubriques aux dénominations diverses regroupant le lexique selon sa destination (compréhension/expression) ou une visée méthodologique (stratégies transférables visant à la



compréhension des lexèmes dérivés ou composés, de ceux qui révèlent une parenté avec l'anglais, etc...). Cette boulimie explicative se révèle d'autant plus problématique lorsque l'élucidation d'une seule et même phrase appelle le recours simultanément à ces trois différentes rubriques, ce qui est parfois le cas. Une telle abondance d'aides lexicales suscite des interrogations quant à la pertinence du choix du support lui-même...

Les aides lexicales s'avèrent d'autant plus utiles dans le cas d'un support destiné à la compréhension orale. « On ne reconnaît vraiment que ce que l'on connaît déjà » est une vérité qui revêt toute son importance dans ce type d'entraînement. La majorité des candidats a évoqué la rubrique « Hör und wiederhole ! » qui figure dans le dossier EPD 7 (3/5). Certains en ont souligné, à juste titre, la modestie, même si cette activité s'adresse à un public de 3<sup>ème</sup> LV1. Il convenait peut-être aussi de s'interroger sur son efficacité. On y trouve en effet la forme infinitive « jdn abholen », que l'on demande aux élèves de répéter et non la forme conjuguée « sie holen uns ab » telle qu'elle apparaît dans la chaîne parlée du dialogue. Le repérage du verbe conjugué est plus facile, d'autant qu'il s'agit d'un élément lexical jusque là inconnu des élèves.

Une analyse pertinente du matériel pédagogique ne peut se passer de celle du paratexte qui a souvent des vocations multiples. Celui-ci permet, en règle générale, de lever les entraves liées au contexte externe du support mais souvent aussi de compléter une information (volet culturel) et/ou de façon plus générale, de permettre de répondre aux objectifs poursuivis par les concepteurs dans le dossier. L'information qu'il délivre peut ainsi, dans une perspective actionnelle, aider successivement à la réalisation de micro tâches qui conduisent à un projet final. Si bien des candidats évoquent sa présence et paraphrasent son contenu, ils sont en revanche peu nombreux à adopter une posture critique et à analyser le lien fonctionnel qui l'unit aux activités du manuel concerné. Ainsi convenait-il de s'interroger sur la place et le contenu de la rubrique « Infokasten » (EPD 7 5/5). Pourquoi n'apparaît-elle pas avant l'activité de compréhension orale de la page 4/5, ce qui eût alors facilité cette compréhension et préparé le débat subséquent ? Pourquoi se limite-t-elle d'autre part à une information concernant le programme « Voltaire » et n'évoque-t-elle pas le programme « Sauzay » ? Voilà un ensemble d'interrogations que l'on est en droit d'attendre d'une analyse critique.

Les dossiers annexés à ce rapport ne présentent qu'un échantillon limité de démarches parfois fort différentes dont la spécificité n'est pas automatiquement liée à une période de la réflexion didactique. Telle méthode novatrice parue dans les années 90 pourra déjà révéler toutes les caractéristiques propres à la démarche actionnelle et telle autre, postérieure à la parution du CECRL, en être totalement dénuée. Il convient donc d'être prudent/e, de faire preuve de discernement dans l'analyse d'un appareil pédagogique qui apparaît, selon les parties du dossier, tantôt dans le cadre d'une unité ou séquence complète tantôt de manière seulement fragmentaire.

Il est alors nécessaire, à l'aide de la pagination, de la numérotation des activités, de celle des consignes d'imaginer la place occupée par cet extrait de dossier dans le corpus manquant. Ainsi la consigne de la seconde partie du sujet EPD 16 révèle-t-elle implicitement que la parodie moderne « Hannes und Gritta » (activité 3) a bien été précédée par une étude du conte de Grimm « Hänsel und Gretel » couvrant probablement les deux étapes précédentes (etc...) De même la mention « Text », dans la première partie de ce dossier, qui précède le titre « Ein modernes Märchen » lève-t-elle toute ambiguïté quant à la nature accessoire de la « Bildgeschichte » qui suit, le texte ayant alors explicitement le statut de « document de base ». Ce type de « détail », significatif des intentions des concepteurs, a souvent échappé à un certain nombre de candidats.

Quant aux logos ou pictogrammes annonçant les activités proposées, il est bien souvent intéressant de considérer d'emblée l'ordre dans lequel ils se présentent, de noter si cet ordre se répète à l'intérieur de la séquence, ce qui permet alors de dégager l'activité langagière ciblée en priorité. Ainsi, dans le dossier EPD 33, la lecture d'une image, puis, celle, fractionnée, de deux textes alimente-t-elle tout d'abord une prise de parole fondée sur une information (reportage) à laquelle succéderont une prise de position (orale) puis une forme de débat au sein de la classe (3/5). Dans d'autres méthodes (cf. EPD 16) les activités langagières, souvent annoncées par paires, sont indiquées explicitement. L'une d'entre elles apparaît alors dominante et figure en grands caractères. La récurrence de cette dominante précise en règle générale les objectifs langagiers des concepteurs.

L'analyse du texte (et/ou de l'iconographie) ainsi que les observations qui précèdent permettent donc déjà de se faire une idée assez précise des objectifs poursuivis par les concepteurs : sont-ils exclusivement linguistiques, culturels, civilisationnels ou intègrent-ils en interdépendance deux ou plusieurs de ces objectifs, ce qui correspondrait

d'avantage aux attentes de nos programmes qui préconisent que, le plus tôt possible, les apprentissages linguistiques s'ancrent dans des réalités culturelles et civilisationnelles fortes.

Ainsi l'un des dossiers était-il fondé sur une approche foncièrement différente d'un fait de langue particulier, la voix passive, dont l'usage diffère sensiblement d'une langue (l'allemand) à l'autre (le français). Face à la première partie du dossier qui introduit une forme de passif processuel au sein d'un dialogue inauthentique, la seconde vise au rebrassage de la voix passive dans le cadre d'un extrait de séquence inscrite dans une démarche actionnelle. Il s'agit, en l'occurrence, à partir de la lecture d'un article de journal relatant la réalisation d'un projet dans un lycée allemand (la création conjointe d'une cafétéria par des élèves et leurs professeurs) de monter un projet similaire dans le cadre scolaire de l'élève français. L'emploi de la voix passive y est naturellement induit par les nécessités de la description d'un processus. La description des projets commande par ailleurs l'emploi successif de toute la palette des temps, du passé antérieur (prémices du projet allemand) au futur (réalisation du projet français) en passant par le présent, pour évoquer boissons et repas servis actuellement dans cette cafétéria, sans oublier l'emploi prescriptif du passif dans les consignes méthodologiques elles-mêmes (passif avec modalisation) afin d'indiquer comment peut/doit être élaboré et présenté le projet. Le passage d'un passif de « reconnaissance » (lecture de l'article, des consignes) à un passif de « production » (afin de présenter soi-même un projet et le déroulement de celui-ci) est ici d'une remarquable cohérence. L'usage du passif est ainsi placé totalement au service de la communication et vient s'ancrer dans une réalité culturelle bien spécifique (rythmes scolaires en Allemagne, habitudes alimentaires, appels à des sponsors privés pour le financement du projet...). Cette réalité culturelle est alors appréhendée par l'élève de façon contrastive et enrichissante par rapport à ses propres repères et dans le cadre de son projet personnel. Cette progression trouve son épilogue au sein d'une rubrique significativement intitulée « Sprache » destinée à fixer les connaissances linguistiques (lexicales et morphosyntaxiques) où l'élève est amené à décrire de manière guidée les différentes étapes de l'élection des délégués de classe. Sa « production » y est alors soutenue par la présence d'une large rubrique lexicale (visiblement bilan/approfondissement des acquis antérieurs) et de vignettes comportant des repères temporels sous forme de dates. L'emploi du passif processuel est alors commandé de façon naturelle par la tâche descriptive.

Le contraste avec la première méthode apparaît alors saisissant. Celle-ci dévoile en effet crûment ses intentions en s'ouvrant sur une rubrique intitulée « Grammatik mit Taktik » qui débute sur l'observation du fonctionnement du fait de langue ciblé (le passif défectif) dans un cadre, il est vrai, contextualisé. A cette centration sur le fait de langue succède une batterie d'exercices structuraux partiellement contextualisés dont l'« efficacité » doit assurer la réussite d'une « tâche » non communicative, un jeu, individuel ou collectif, conduisant à une manipulation artificielle de la voix passive.

Une analyse suffisante de toutes les composantes d'un dossier permet donc d'identifier très vite la philosophie qui l'habite et de le situer très rapidement dans l'évolution de la didactique des langues. Il s'agit de ne négliger aucun indice et ici aussi d'interpréter des intitulés de rubriques qui, en soi, sont tout à fait révélateurs.

A l'instrumentalisation du fait de langue à des fins communicationnelles s'oppose, dans la première partie du dossier EPD 12, une fixation sur le fait grammatical en tant que tel, un fait grammatical qu'il s'agit davantage de contourner ou de réduire comme un obstacle que d'utiliser dans une authentique perspective de communication : « maîtriser » le passif est un jeu (d'enfants) dès lors que l'on fait preuve d'esprit « tactique », semblent exprimer les titres des rubriques (EPD 12 3/5).

Dans cette perspective un trop grand nombre de candidats s'est contenté d'énumérer, puis de caractériser les activités proposées par l'appareil pédagogique, en évoquant au demeurant la cohérence (verticale ou horizontale) des dispositifs mais sans en dégager véritablement la « philosophie », ce qui eût permis de les rattacher de manière plus précise à une orientation didactique, de vérifier aussi leur cohérence/compatibilité avec des programmes officiels qui, pour le collège, ont été élaborés à partir de l'approche actionnelle du CECRL. La cohérence de la progression revêt en effet une importance particulière dans cette démarche actionnelle où l'apprenant est conduit non seulement à communiquer mais à « agir » avec l'autre et à « agir » sur l'autre (aspect perlocutoire) dans une situation plausible, proche de l'authenticité. Toute rupture de la vraisemblance dans un scénario de type actionnel est donc à relever car le risque d'un désengagement de l'élève est réel face à l'artifice de certaines tâches (cf. EPD 7 3/5 activité d. où l'on demande à l'élève d'endosser le rôle du professeur).

Il convient d'autre part de ne pas vouloir repérer la présence de ce principe actionnel dans des dossiers qui en sont totalement dépourvus. Une activité finale intitulée « Projektarbeit » et dirigeant l'élève vers tel ou tel site internet afin d'y compléter une information délivrée par l'étude d'un texte à contenu civilisationnel ne saurait être considérée

comme une tâche. De telles confusions ont en règle générale pu être corrigées par les candidats eux-mêmes lors de l'entretien. De même faut-il se méfier de tâches apparemment communicatives mais qui se présentent en trompe-l'œil. Demander ainsi à un élève de rédiger un article résumant les propos d'une jeune Française ayant participé Outre-Rhin à un programme Voltaire relève en effet davantage de la traditionnelle « Nacherzählung » que d'une tâche (cf. EPD 7 5/5).

La nature même de la démarche retenue par les concepteurs (est-elle actionnelle, simplement communicative ou à la fois l'une et l'autre ?) n'induit pas automatiquement un type de guidage particulier relevant de la spécificité de cette démarche, même si ce guidage apparaît en règle générale plus rigoureux au collège où bien souvent le « du » injonctif (« Du bist Frau Manz ... » EPD 7) confine l'élève dans un rôle d'« acteur social » qu'il n'a pas toujours choisi. Le contraste est alors d'autant plus frappant si l'on considère certaines méthodes de lycée qui misent sur une prise en charge des élèves par eux-mêmes dans le cadre du nécessaire développement de leur autonomie à partir de la classe de seconde (cf. EPD 7).

Dans la seconde partie de ce dernier dossier on notera la présence d'une aide méthodologique mais aussi l'absence d'une aide à la compréhension. La seconde partie du dossier EPD 33 révèle en revanche la directivité d'une activité de repérage qui livre d'emblée les articulations du texte et engage l'élève sans transition dans la compréhension détaillée de ce texte littéraire et dans celle de son implicite. Ce guidage vise, on le constate, à dégager très vite les différents réseaux de sens qui forment l'architecture profonde d'un texte dont il convient de saisir tous les enjeux personnels afin d'alimenter une prise de position dans la perspective interactive du débat final. Cette progression rigoureuse est rythmée durant l'exploration du texte par le recours alterné à deux activités langagières, la compréhension de l'écrit à laquelle succède immédiatement l'expression orale en continu. Ce type de démarche, fortement guidée, est à opposer à celle, certes quelque peu surprenante, du dossier EPD 16 3/4. Ici les spéculations émises quant aux objectifs poursuivis ne se réalisent pas et le « guidage » ne révèle pas d'intention précise jusqu'à un « débat » final bien réducteur, nullement préparé en amont par une élucidation construite et orientée des supports si ce n'est par une modeste rubrique où l'élève devra classer quelques éléments lexicaux empruntés au texte et dont la vocation est visiblement d'alimenter de façon plus ou moins adaptée ce débat (3/4 Zum Text 2.)

La démarche évoquée ici manque donc « visiblement » de cohérence en raison principalement de l'indigence et des lacunes de l'appareil pédagogique. Ce type de dispositif renvoie à des pratiques antérieures encore à celles qui prévalaient à la date de parution de cette méthode, à une époque où le succès de l'« interaction communicative » reposait exclusivement sur les vertus de l'entretien d'élucidation et les qualités d'animation du pédagogue qui savait pallier l'absence d'un matériel pédagogique adapté.

La notion de cohérence présuppose un objectif clairement identifié. Seule une progression cohérente est de nature à assurer la réussite de cet objectif, au demeurant souvent annoncé, nous l'avons constaté, en début de séquence par un titre ou une question. Cette notion de cohérence d'une progression, c'est-à-dire d'un lien harmonieux entre des activités qui tendent vers un but bien défini dont elles facilitent la réalisation est indissociable de celle de pertinence. « Pertinent : qui est tel qu'il convient, qui est approprié » est une définition empruntée à un dictionnaire. La majorité des candidats a su identifier et décrire de manière satisfaisante l'absence de cohérence interne de dispositifs qui ignorent parfois, comme nous le montre le dossier précédent, les réelles potentialités de leurs supports.

Un appareil pédagogique peut en revanche se révéler globalement cohérent sans toujours se révéler pertinent. Ainsi la première activité de la rubrique « Sie sind dran ! » (EPD 33 5/5) s'avère-t-elle problématique. Il y est en effet demandé d'imaginer l'apparence physique des protagonistes de la scène étudiée, mais aussi et surtout de proposer des noms d'acteurs qui pourraient endosser leurs rôles. Or, la culture cinématographique des élèves et celle de leurs professeurs n'est pas toujours la même, leurs centres d'intérêt respectifs étant bien souvent divergents et ... fonction de l'âge. Ce genre d'entraves, liées à un « contexte externe », souvent n'a pas été relevé.

Il en est de même pour ce qui, dans certains dossiers, est conçu comme une aide à l'expression. L'un d'entre eux propose ainsi aux élèves de choisir, parmi trois images illustrant différents aspects du réchauffement climatique, l'une d'entre elle, particulièrement évocatrice des dangers qui menacent la planète, en vue d'une présentation orale. En guise d'« aide » figure à la suite de ces images une rubrique lexicale comportant un vocabulaire exclusivement spécifique (« Eisscholle, Qualm, Schornstein ... ») où les mots apparaissent sans indication de leur genre ni de leur signification. La démarche, par ailleurs globalement « cohérente », est trahie ici par un matériel pédagogique dénué de pertinence, inapproprié aux objectifs poursuivis car il ne peut placer l'apprenant dans des conditions de réussite.

Parmi les dispositifs les moins pertinents il faut ranger ceux qui visent l'entraînement à une activité langagière particulière sans contribuer véritablement à la construction d'une compétence. Il en est ainsi, à titre d'exemple, d'un

dialogue dont le thème est la mode féminine au 19<sup>ème</sup> siècle. Ce dialogue évoque la robe classique, le corset que devaient alors porter les femmes et la libération que constitua pour elles la création de la robe moderne, la « robe réformée » (« das Reformkleid »). Le document sonore est précédé d'illustrations dont la vocation est de lever les entraves liées au contexte externe et qui pose clairement avantages et inconvénients des deux formes d'habillement ainsi que le rôle joué à l'époque par Gustav Klimt dans cette émancipation vestimentaire de la femme. Ces informations et le plus élémentaire bon sens permettent de cocher sans risque d'erreur les items du QCM imaginé par les concepteurs sans qu'il ne soit nécessaire de comprendre les informations contenues dans le dialogue. Une lecture de l'appareil pédagogique préalable à celle du support n'est certes pas à recommander mais se révèle utile dans le cas présent ! Certains jurys ont regretté chez nombre de candidats l'absence d'un recul critique suffisant, lors du commentaire, face à ce genre de démarches inappropriées qu'il convient de ne pas suivre aveuglément. De même certains appareils pédagogiques permettent-ils de s'affranchir de la compréhension de leurs « supports » selon la nature et le contenu des activités qu'ils présentent. Tel exercice visant à rétablir la trame événementielle d'un texte peut se révéler problématique dans la mesure où il permet de se passer de la compréhension de celui-ci (cf. EPD 16 3/4). La présence de certains marqueurs temporels (« eines Tages, am Ende ... ») ou logiques (« also » ...) peut au demeurant rendre la tâche encore plus facile...

Ces facilités « offertes » par certains appareils pédagogiques n'échappent en règle générale pas à la sagacité d'élèves désireux de comprendre le document proposé. Il est donc essentiel que le professeur emprunte une perspective similaire et sache se décentrer de ce qui constitue sa propre approche et adopte celle de ses élèves.

### **Etre capable de se décentrer pour adopter la perspective d'apprentissage de l'élève**

Ce critère est sans doute l'un des plus révélateurs de l'épreuve préprofessionnelle sur dossier. En effet, les candidats firent souvent preuve de bon sens, manifestèrent pour la plupart d'assez bonnes connaissances en matière de didactique des langues et se montrèrent généralement capables d'analyser les dossiers proposés à l'aide d'outils relativement bien maîtrisés. En revanche, ils furent rares, lors de la session 2009, ceux qui surent dès l'exposé adopter la perspective de l'élève et analyser le dossier et les activités présentées non pas selon des critères préétablis mais, de manière approfondie, d'en évaluer la faisabilité. Beaucoup furent surpris lorsque le jury leur demanda tout simplement de réaliser les exercices proposés dans les accompagnements pédagogiques des différents supports. Bien souvent, en réalisant par eux-mêmes ces exercices à l'invitation du jury pendant l'entretien, certains candidats ont de la sorte constaté que telle ou telle question – accompagnant par exemple l'activité de compréhension d'un article de journal ou d'un autre document écrit, jugée tout d'abord pertinente et validée car elle constituait à leurs yeux un « bon début » pour un entraînement à la lecture autonome se réduisait en fait à une forme d'évaluation de cette compréhension. Parfois, un candidat a dû convenir qu'il avait lui-même du mal à répondre à certaines questions – pourtant placées à l'initiale d'une rubrique intitulée « repérages » et qu'un élève serait sans doute incapable de le faire en l'absence d'une compréhension suffisante du texte.

Lorsque les candidats, à la demande du jury, sont amenés à se mettre à la place de l'élève, à répondre à la question demandée ou encore à identifier l'élément du document sur lequel l'on peut se fonder pour réaliser la tâche exigée, en un mot lorsqu'ils acceptent de « jouer le jeu », avant d'être invités à en tirer de nouvelles conclusions, l'entretien prend tout son sens. Les analyses hâtives ne tardent alors pas à être révisées, ce qui permet à ces candidats de revenir sur certaines affirmations et d'évoluer favorablement dans la lecture critique de leur dossier. En revanche, lorsque le candidat refuse d'endosser le rôle de l'élève, de se prêter au jeu, par défiance, ou tout simplement parce qu'il se trouve en réelle difficulté, il arrive qu'il se ferme à la discussion et esquive de manière plus ou moins habile les questions. Ce genre d'attitude n'est pas un bon présage pour un métier qui nécessite bien sûr de solides connaissances académiques et didactiques, mais aussi de la souplesse dans la réflexion ainsi que la capacité à évaluer chaque document et chaque activité selon son intérêt et sa faisabilité pour les classes concernées. Lire de près les textes proposés – ou les scripts d'enregistrements figurant dans les dossiers- et faire soi-même les exercices donnés en accompagnement est un conseil que l'on ne pourra que renouveler.

De la même manière il convient d'analyser de près les éléments qui constituent les rubriques dont l'intitulé indique qu'elles livrent des stratégies de lecture ou d'écoute. Leur appellation n'est pas toujours justifiée, et pour savoir ce qu'elles recouvrent réellement, une analyse approfondie est nécessaire. Seule une lecture vraiment attentive du dossier peut nourrir l'analyse et donner leur crédibilité aux remarques émises. Ce travail préparatoire permettra de créer les conditions d'un savoir être, d'une confiance en soi qui assureront la réussite du dialogue avec les élèves.

### **Être capable de s'exprimer de manière claire, savoir se faire comprendre**

L'enjeu que représente l'oral d'admission génère une tension nerveuse bien compréhensible que le jury prend en compte. Toutes les commissions s'attachent à mettre à l'aise les candidats et les brefs échanges ritualisés des premières minutes de l'examen oral – accueil, rappel des modalités de l'épreuve sont de nature à dédramatiser la situation afin que le candidat pose sa voix, « prenne ses marques », puisse affirmer sa présence et débiter son commentaire dans les meilleures conditions.

Ce concours est un concours de recrutement et le jury se doit d'envisager le/la candidat/e comme susceptible de se trouver très rapidement confronté à un public d'élèves. Il va de soi qu'une partie de ce qui constituera le « rayonnement » du futur professeur sera le fruit de l'expérience, il importe cependant dès les épreuves d'admission de manifester son aisance à l'oral, de s'exprimer clairement, avec un volume de voix suffisant, un débit adapté, mais également avec le souci permanent d'intéresser son auditoire. Ici importe aussi la précision et la maîtrise du verbe ainsi que le registre de langue qui se doit d'être soutenu, mais sans excès.

Il est souhaitable d'adopter dans la mesure du possible et d'emblée, durant le commentaire et puis l'entretien, une attitude ouverte et souriante, « naturelle ». Se réfugier dans des notes rédigées et les lire sans lever les yeux vers les membres du jury est une attitude à proscrire.

Certains candidats, visiblement mal à l'aise pendant leur exposé, se révèlent toutefois lors de l'entretien et démontrent qu'ils savent vraiment entrer dans un dialogue fructueux avec le jury. D'autres en revanche, peu nombreux il est vrai, affichent une attitude quelque peu péremptoire pendant leur exposé - sans doute pour masquer leur nervosité - utilisant des expressions alambiquées ou des notions très élaborées qu'ils ne maîtrisent pas réellement au risque de perdre toute contenance lorsque le jury les invite, durant la phase d'entretien, à préciser leur pensée, à clarifier leur propos, ou à revenir aux considérations plus terre à terre liées aux réels enjeux du dossier. Seul un entraînement régulier à ce type d'exercice oratoire est par conséquent de nature à limiter les effets de l'appréhension et de la tension due à la situation particulière d'une épreuve qui exige, lors de l'entretien, une attitude ouverte et une suffisante réactivité.

### **Etre capable d'écouter et de réagir en situation de dialogue**

On soulignera ici l'importance déterminante de cette composante dans l'évaluation générale de l'épreuve orale EPD. En effet, si le candidat se sent généralement plus à l'aise lors de l'exposé (il suit le plan qu'il a choisi, il conduit sa propre argumentation, il est capable de maintenir durablement sa concentration et de canaliser peu ou prou ses émotions, ...), il n'en va pas toujours de même lors de l'entretien, au cours duquel il lui faut se soumettre à des questions qu'il n'a pas toujours anticipées. C'est un tout autre exercice que de s'exprimer en situation de dialogue, de gérer le stress que celui-ci engendre et de corriger les déséquilibres qu'il peut entraîner.

La situation de dialogue est en effet, en règle générale, une situation d'inégalité d'information entre deux interlocuteurs au cours de laquelle chacun des partenaires recourt, à sa façon, à des « stratégies de résolution de problème ». Les échanges entre « partenaires » obéissent à des règles tout d'abord « communicationnelles » : il s'agit de s'assurer que l'on a bien compris et/ou été compris, de demander des éclaircissements, de réagir à l'imprévu, de maîtriser les stratégies de la conversation liées au partage et à la réciprocité de la parole, etc... Pour le candidat il s'agit bien entendu aussi de remplir des conditions formelles qui relèvent des savoirs et savoir-faire attendus. Le jury lui demandera sans doute de préciser une analyse afin de lui permettre de développer une piste jugée intéressante ou encore, afin d'évaluer son esprit de synthèse, d'interpréter les enjeux liés au regroupement des documents constitutifs du dossier, de vérifier ses connaissances académiques ou didactiques, de solliciter aussi son jugement personnel, de l'amener enfin à justifier ses prises de position...

Quelques conseils s'avèreront utiles dans cette situation de dialogue avec le jury. Ils concernent l'attitude à adopter face aux questions posées, le registre de langue à observer ainsi que le savoir être.

Si l'examineur pose des questions précises, le candidat se doit de répondre de manière tout aussi précise et avec clarté. Il n'est pas dans l'intention du jury de vouloir déstabiliser le candidat, ni de lui tendre un piège. Celui-ci doit d'abord prendre le temps de bien écouter la question, ce qui est essentiel pour éviter le hors-sujet. Répondre sur le champ n'est pas impératif. Il est en effet normal, et même apprécié, de voir marquer un temps de réflexion, pour autant que celui-ci soit raisonnable. En l'absence de réponse, il est souhaitable d'avouer tout simplement son ignorance.

Il arrive que le jury pose une question à laquelle le candidat avait répondu dans son commentaire. En ce cas il souhaite peut-être amener le candidat soit à compléter son analyse, soit à corriger une erreur. Il est aussi possible

qu'un élément de l'exposé lui ait échappé dans le flux verbal de l'exposé. Que le candidat ne se sente pas lui-même « remis en question » par cette demande des examinateurs.

De nombreux candidats n'osent pas adopter une attitude critique vis-à-vis des documents soumis à leur analyse, de crainte d'« indisposer » le jury : qu'ils se détrompent, les examinateurs savent apprécier une telle attitude, dès lors que le candidat propose une analyse pertinente et justifie de manière convaincante ses arguments. Il faut garder à l'esprit qu'il sera évalué, cette fois en situation de dialogue, sur sa capacité à faire preuve de bon sens, de perspicacité, notamment lorsqu'il s'agit d'évaluer l'intérêt et la faisabilité des exercices proposés à l'élève. Rappelons ici encore l'importance capitale que revêt une lecture fine et détaillée des pièces constitutives du dossier, tant sur le plan sémantique que linguistique.

Le candidat doit s'attacher par ailleurs à utiliser le registre soutenu de la langue française, en employant à bon escient un lexique approprié à la situation de communication pour nuancer valablement son propos, éviter les dérives verbales de la langue parlée, les expressions par trop familières, témoigner aussi d'une bonne connaissance du code linguistique en sachant maîtriser les modes et les temps verbaux notamment.

Quant au savoir être, il détermine la réussite de la communication. Une attitude franche et posée, ouverte à l'autre, est de nature à faciliter le dialogue. La prise de parole, qui est inévitablement une prise de risque, doit s'effectuer dans une perspective d'échange que viendra soutenir la gestuelle, la voix, le regard qui doivent être au service de l'expression. De trop nombreux candidats, au cours de cette session 2009, ont eu du mal à soutenir le regard des membres du jury et sont restés attachés à leurs notes de préparation.

Là aussi il importe de répéter la nécessité pour chaque candidat de se préparer à ce type d'exercice rhétorique, grâce à des entraînements réguliers et fréquents à la prise de parole dialoguée, afin de pouvoir ainsi canaliser son énergie pour la placer au service de sa démonstration. Une telle aptitude à communiquer s'impose également, dans un sens plus large, dans le milieu même où s'exerce le métier d'enseignant, dans l'espace d'une communauté éducative dont il convient de bien connaître le fonctionnement.

### **Être capable de prendre sa place au sein d'une communauté éducative et de contribuer aux missions du service public d'éducation**

Il est utile de rappeler, encore une fois, que non seulement une connaissance parfaite des programmes est exigée, mais que seule une lecture attentive des circulaires et des Bulletins Officiels permet aux professeurs d'assumer complètement leur mission.

Le candidat devrait être capable, pour ne citer que l'essentiel, de nommer et de définir ce que représentent les dispositifs ou notions qui figurent dans la liste suivante :

- nature des différents conseils au sein de la communauté éducative
- dispositifs d'aides en milieu scolaire
- dispositifs de promotion de l'enseignement des Langues Vivantes
- droits et devoirs de l'élève
- droits et devoirs des enseignants, missions du professeur de Langue
- dispositifs d'éducation à l'orientation
- dispositifs adaptés de prise en compte de la diversité des élèves : handicapés, étrangers nouvellement arrivés en France et non francophones, enfants du voyage ...
- classes à PAC et aides de la DRAC
- TICE et leur utilisation dans l'enseignement des Langues
- dispositifs d'évaluation des élèves en Langues au niveau A2
- dispositifs concernant l'ouverture internationale de l'établissement
- projets divers et échanges ...

Chaque sujet de commentaire proposé a donné lieu, en règle générale, à des questions concernant le système scolaire, des questions qui lui étaient généralement liées thématiquement. Voici en bref, et à titre d'exemple, la liste des questions posées pour les trois sujets annexés au présent rapport :

### **EPD 7 : Dispositifs d'échanges individuels**

#### a. pour les élèves

- Sauzay
- Voltaire
- Henri Heine
- Année de Seconde passée en Allemagne et validée en France

#### b. pour les professeurs

- Echanges poste à poste
- Stages du Goethe-Institut
- Stages du ministère
- Programme Jules Verne

### **EPD 16 : Assistant de langue**

- Cahier des charges
- Rôle du tuteur
- Recrutement

### **EPD33 : Education à la citoyenneté**

- CESC
- Sixième et septième compétences du socle commun
- Note de vie scolaire
- ECJS
- Absentéisme
- Citoyenneté européenne
- Gestion de la violence

### **Conclusion**

Le chapitre précédent énumère un certain nombre de connaissances du système scolaire et de son fonctionnement qu'il convient de posséder afin de prendre réellement toute « sa place » dans la communauté éducative et d'y jouer pleinement son rôle d' « acteur social » responsable.

Les questions posées par le jury ne font pas, dans ce domaine comme dans les autres, appel à une érudition particulière même si certaines connaissances et compétences de base constituent un prérequis pour pouvoir exercer un métier qui a profondément évolué depuis l'apparition du CECRL.

Ces questions font en revanche appel à une vertu qui apparaît maintes fois comme un dénominateur commun aux différents chapitres de ce rapport. Il s'agit du « bon sens ». Dans son *Discours de la méthode* Descartes définit d'entrée cette notion. C'est pour lui « la puissance de bien juger, et distinguer le vrai d'avec le faux, qui est proprement ce qu'on appelle le bon sens ou la raison est naturellement égale en tous les hommes. ».

Cette affirmation constitue un rejet de l'argument d'autorité. La vérité, à en croire le philosophe, n'est pas donnée, elle ne peut être prescrite. Il appartient bien à chaque candidat et à chaque candidate de la rechercher soi-même, puis de la mettre en évidence dans le cadre d'un discours cohérent, lui-même soutenu par une démarche si possible personnelle, claire, où le savoir-être se révèle bien souvent déterminant.

## Epreuve facultative d'alsacien

Rapport présenté par Mmes Marie-Reine BITSCH et Arlette BOTHOREL

Nombre de candidats admissibles inscrits à l'épreuve	5
Nombre de candidats ayant obtenu au moins 10 sur 20	4
Note maximale obtenue	17
Note minimale obtenue	9

Depuis l'entrée en vigueur de l'arrêté du 24 août 1993 instituant l'épreuve facultative d'alsacien au CAPES d'allemand, la nature de l'épreuve n'a pas changé. La nature de l'épreuve est rappelée en page 5 de ce rapport.

La compétence dialectale des candidats est inégale. Quelques candidats maîtrisent parfaitement le dialecte. Mais dans certains cas, la prestation témoigne d'une pratique linguistique peu régulière ou peu fréquente. Cette compétence peut être améliorée par un usage plus intensif d'un parler dialectal, en particulier dans la production orale. Il s'agit là d'un « entraînement » linguistique qu'il convient de ne pas négliger.

Depuis quelques années, les textes soumis aux candidats sont fréquemment en lien avec des aspects culturels et civilisationnels, historiques (XX<sup>e</sup> siècle) ou littéraires de l'Alsace. En effet, les jurys successifs ont estimé qu'il s'agissait là de questions auxquelles de futurs enseignants devaient réfléchir.

Les textes proposés à l'étude à la présente session, extraits d'un recueil d'histoires du Kochersberg, se prêtaient à une explication reposant sur les caractéristiques d'une langue imagée au service du récit et de la description et sur les moyens stylistiques utilisés par l'auteur pour maintenir le suspense dans les récits de veillées. On attendait de la part des candidats une explication construite à partir des caractéristiques du texte et une interprétation.

*D'schworz Katz* et *D'firi Hand am Hingerdarel* de Paul Sonnendrucker (1998), des histoires de sorcières permettaient de relever les procédés de description (couleur, démarche fourbe, attitude par l'accumulation d'adjectifs, de verbes) : *E schworzi katz, soo schworz, däss wànn mr Ruess un Kohle un Tinte vàm e Tintefisch ingernànd daat mache ; Iwwerzwarich kummt se ne entgäjje, un so haalinge däss mr määne daat sie schlicht ; mit'ihrem haalingene un verdraajte Gàng ; Un jetz fàngt s'schworze Tier ààn ze grumme, un ze spitze, un ze winsle.* De même, les procédés de narration utilisés pour captiver l'auditoire et l'accumulation d'images visuelles, auditives et olfactives pouvaient être relevés par les candidats (*Sie hàn mitgelàcht un mitgsunge un mitgeratscht, un mitgetrunke, , àss mir e Müss gheert het wie àm àlte Kàfze entlàng gelàufe isch un sin Loch gsuecht het, ohne's ze finge, s'Müll gross ufgsperrt wie wànn'r trinke wott, Un d'Litt sin üss de Schier nüssgschliche wie üss'm Kirichhoft nooch'e're Licht.*)

Par ailleurs, ces récits sont des témoignages d'une civilisation rurale où la superstition joue un rôle important. Les candidats pouvaient expliciter le rôle de ces récits de veillées dans cette société rurale.

### Commentaire grammatical

Globalement, les connaissances de base nécessaires pour le commentaire des textes en dialecte sont comparables à celles qui sont exigées pour le commentaire grammatical de l'épreuve d'allemand. Si le candidat doit disposer d'une bonne connaissance du fonctionnement des dialectes et de leurs principales caractéristiques structurelles et géolinguistiques, il peut aussi procéder à une comparaison entre l'allemand standard et le dialecte.

Les soulignements (4 [texte I], 5 [texte II]) devaient être considérés comme des exemples rares de survivance d'un GN au génitif (génitif antéposé) dans les parlers dialectaux. La séquence 3 (texte I) visait, essentiellement, à mettre l'accent sur l'emprunt dialectalisé (*Blumon*) dont la majorité des candidats ignorait le terme équivalent en allemand. Si la séquence 2 (texte 1) permettait, entre autres, de montrer la proximité entre un parler dialectal et l'allemand parlé (forme verbale surcomposée), les autres séquences révélaient les différences avec l'allemand standard. Ces divergences pouvaient être mises au jour dans les GV s'ouvrant sur un relatif anaphorique (soulignements 1,I et 1,II), dans le G PREP ayant pour membre un G INF et, dans la même séquence (2, II), dans le marquage du datif (avec la préposition *in*), dans les formes verbales au subjonctif (forme périphrastique dans les séquences 5,I et 4, II). Finalement, le soulignement (3,II) illustrait la plus grande « liberté » dialectale dans l'ordre syntaxique du complexe verbal (verbe de modalité suivi d'un infinitif) en linéarisation continue.



Au total, les candidats à l'épreuve facultative d'alsacien doivent pouvoir utiliser les outils d'explication et de commentaire qu'ils ont acquis pour les mettre au service d'un texte en dialecte. Mais ils doivent également faire preuve d'une certaine forme de culture générale pour pouvoir lire, de façon pertinente, les textes, quels qu'ils soient, qu'ils pourraient proposer à leurs élèves. Les indications bibliographiques ci-jointes doivent leur permettre d'acquérir une information plus précise et plus complète sur le cadre historique, culturel et social de l'Alsace, leur donner un aperçu de la création littéraire et leur fournir des outils pour la réflexion linguistique.

### **1. CADRE HISTORIQUE, SOCIOLOGIQUE ET SOCIO-CULTUREL (FIN XIX<sup>E</sup> ET XX<sup>E</sup> SIECLES)**

MENDRAS Henri (1994) *La Seconde Révolution française 1965-1984. Nouvelle édition refondue et mise à jour*, Paris, Gallimard (collection « folio essais » n°243)

VOGLER Bernard (dir.), BISCHOFF Georges, ITERSHEIM François, PETRY François et ZUMSTEEG Charles et alii (1990) *L'Alsace, une histoire*, Strasbourg, Editions Oberlin

VOGLER Bernard (1993) *Histoire culturelle de l'Alsace. Du Moyen Age à nos jours, les très riches heures d'une région frontalière*, Strasbourg, Editions La Nuée Bleue / Dernières Nouvelles d'Alsace (**chapitres VIII à XI**)

VOGLER Bernard (1995) *Histoire politique de l'Alsace. De la Révolution à nos jours, un panorama des passions alsaciennes*, Strasbourg, Editions La Nuée Bleue / Dernières Nouvelles d'Alsace (**chapitres VIII à X**)

WAHL Alfred et RICHEL Jean-Claude (1993) *La vie quotidienne en Alsace entre France et Allemagne, 1850-1950*, Paris, Hachette

### **2. A PROPOS DES DEBATS CULTURELS ET IDENTITAIRES**

PHILIPPS Eugène (1996) *L'ambition culturelle de l'Alsace*, Strasbourg, SALDE / MEDIA

PHILIPPS Eugène (1982) *Le défi alsacien*, Strasbourg, SALDE

PHILIPPS Eugène (1978) *La crise d'identité. L'Alsace face à son destin*, Strasbourg, SALDE

La revue trimestrielle *Saisons d'Alsace* jusqu'en 1998

### **3. REPERES LITTERAIRES**

FINCK Adrien et alii (1990) *Littérature alsacienne XX<sup>e</sup> siècle/Elsässische Literatur 20. Jahrhundert*, Strasbourg, SALDE

FINCK Adrien et STAIBER Maryse (2004) *Histoire de la littérature européenne d'Alsace (XX<sup>e</sup> siècle)*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg

*Petite anthologie de la poésie alsacienne*, Strasbourg, Association Jean-Baptiste Weckerlin : Tomes I, IV, VI, VIII

WACKENHEIM Auguste (1999 ; 2003) *La littérature dialectale alsacienne*.

- Tome 4 : *D'une guerre mondiale à l'autre, 1918-1945*, Paris 1999, Prat-Editions

- Tome 5 : *De 1945 à la fin du siècle*, Paris 2003, Prat-Editions

### **4. TRAITS LINGUISTIQUES DES DIALECTES**

BRUNNER Jean-Jacques, BOTHOREL-WITZ Arlette, PHILIPP Marthe (1985), « Parlers alsaciens », in *Encyclopédie de l'Alsace*, Strasbourg, Publitotal, Vol, 5838-5883

HUCK Dominique, LAUGEL Arlette, LAUGNER Maurice (1999) : *L'élève dialectophone en Alsace et ses langues. L'enseignement de l'allemand aux enfants dialectophones à l'école primaire*, Strasbourg, Oberlin

HUDLETT Albert (2003) *Synopsis géolinguistique. Continuum des parlers alémaniques et franciques d'Alsace et de Moselle germanophone*, Strasbourg, Hirlé

PHILIPP Marthe, BOTHOREL Arlette (1983) : « Dialectes alsaciens » in *Encyclopédie de l'Alsace*, Strasbourg, Publitotal, 2329-2344

## **Sujets proposés à la session 2009**

Consignes pour les candidats :

1. Expliquez le texte en alsacien.
2. Procédez à un commentaire grammatical, en français, des cinq séquences soulignées dans le texte (aspects phonétiques, lexicaux, morphologiques, syntaxiques, ...). Procédez, lorsque l'exemple s'y prête, à une comparaison avec l'allemand standard, parlé et / ou écrit et / ou avec d'autres variétés dialectales (dont la vôtre).

## D'FIRI HAND AM HINGERDAREL

A Janine et Marcello

Zalle n'Owe sin noch meh Litt àss gewehnli in de Schier gsasse fuer Hopfe ze zopfe. D'jengschte uf änfäche Bank, zwei Holzkletz mit'e'm'e Bratt dowwe, un d'ältschte uf'm e alte Stuehl, àss se jo ken Krizweh bekomme. S'Salm het sogor waje sinne dicke Orschbàcke zween Stiehl un e Kissel gebrücht. Meh Litt àss gewehnli, dann wie meh àss m'r isch, wie wärmer schint m'r ze hân. Mânchi vun denne Nochberslitt wie salwer d' hãm ken Hopfe hân, sin àwer zalle n'Owe nit waje de Wärme kumme.

Schun e poor Daj isch im Dorf hämli rumgeredt worre, hämli in de Allgëff un z'Noochts im Bett, dâss's bis Agâths nit mit rachte Dinge zuegeht, ja dâss m'r z'Noochts Kette rossle heert, üssewanni àn de Schier, dert **wie s'Hingerdarel in de Gorde nüssgeht (1)**, dâss m'r Schritt vernumme het uf'm Grischt, dumfti Schritt, wie âm durich Morrik un Bân gehn, ja sogor, dâss e poor vun denne Hopfezopfer e dâiflich's Lâche hatte gheert, wie wân'n's dief üss'm e Burne rüss ward kumme.

**Es hân wohl e poor Hopfezopfer gsät ghet (2)**, dass diss àlles Wiewergeratsch und dummi Awergläuweschirichle sin. Es hân wohl e poor Anderi gemàcht, wie wân sie sich hâlwer hien date lâche do driwwer. Es het nix genutzt. Wân ebbs hämli verzählt wurd, in de Allgëff un **zwischen Linntuech un Blumon (3)**, bliet àllewyl ebbs devun hanke, sogor bie denne wie nit àn Hell un Dâifel glâuwe.

Zânnie sin zalemols, àm e Fridi Owe in de fufziger Johre soviel Litt **ins Agâths Schier (4)** gsasse fuer Hopfe ze zopfe...

Sie hân àwer gemàcht, **wie wân se nix wisse date (5)**. Sie hân mitgelàcht un mitgsunge un mitgeratscht, un mitgetrunke wân'n's Kriejel voll Wisswinn im Kehr rum gänge isch, un hân sich nix ànsahn lonn, obwohl àss ich gemerikt hob, dâss se àss verstohleni hahlingeni Blick uf's Hingerdarel oder uf's Grischt nuf geriskiirt hân. Kârwe, Grumbeerekârb un riesigi Feederkârb sin wie noch nie im schnallschte Tempo vollgezopft worre.

D'Hopfesack hân dicki Bich bekomme àss se fâscht verplàtzt sin, un mit àll dem Singe un Lâche un Briele het m'r sin äjjene Wort nimm gheert. Wie meh àss's in d'Noocht ning isch gänge, wie meh isch's in de Schier lâwandig worre un de Charles het meh àss emol in de Kâhler gemient fir neuu Kriejle voll Winn ruf ze hole.

Awer good wie m'r gemânt het, dâss àlli Gfohr erum isch – mânchi hân si driwer gfrâit, ànderi sin enttäuscht gewan – good noo... isch's pàssiert.

S'het àngfänge mit e poor storike Schlaaj am Hingerdarel, so storik dâss's in àlle in d'Glieder ninggfohre isch, un dâss àlles Lâche un Singe un Ratsche mit àmol gânz ufgheert het. So still isch's worre in de Schier, àss mir e Müss gheert het wie âm alte Kâfze entlâng gelâufe isch un sin Loch gsuecht het, ohne's ze finge.

Wie stâneri Statüte sin àlli do gsasse, jedes Glid vum Kerper isch âm namliche Plàtz gebliwwu, schun bie'm erschte Schlâuj âm Hingerdarel. Mânche hân d'Hang in de Luft iwwer'm Korb gschwabt, wie se good ewwe d'letscht Boll ningeworfe hân ghett. Anderi, wie Bolle uf hân ghebt, sin uf'm Bodde bliewe knöje mit 'âm Knie. Äner het gânz stârr s'Glàs voll Winn in de Hând gepâlte, s'Müll gross ufgsperrt wie wân'n'r trinke wott, un d'Sâlm isch do gsasse, d'Rabschar hâlweroffe in änere Hând un in de àndere e Hopfewétt, e Monumant von Muschkle un Fatt, wie pletzli Stân isch worre ; unbewegli wie d'Lâter âm Grischt un d'Mür âm Hingerdarel.

Awer good uf's Hingerdarel hân sich no àlli Blick gericht, dann uf àmol hân dert Flâmmu rüssgslâuje, e Gstânk vun Schwafel un gebranntem Horn het si in de Schier verbrät, un, wie d'Flâmmu wider oogenomme hân, isch in's Holz vum Hingerdarel e firigi Hând ninggedrickt worre, so dittli, dâss àlli Züsçhâuer mitnând üss Schrecke e Schrei üssgstosse hân un geriedert hân mit Lâb un Seel.

Un s'Lâche un s'Singe un s'Ratsche isch zallen' Owe gânz verstummt. Un d'Litt sin üss de Schier nüssgshliche wie üss'm Kirichhoft nooch'e're Licht, un d'Stille, un d'Angscht, un d'Finschternis ellân sin in dâre Gâischterschier Mâischter gebliwwu, un hân sich iwer's gânze Dorf verbrät.

Am àndere Morrie, wie de Charles widder in d'Schier ninggedrôjtt het, het'r gsahn dâss d'Spüre vun de firige Hând finef schworzi Finger in's Holz vum Hingerdarel fir ewi ninggebrannt hân ghet.

Paul SONNENDRUCKER (1998)

Kochersberg, bf éditions

## D'SCHWORZ KATZ

Nien schläät's good uff'm dicke Kirichturm. S'Moondlicht rieselt wie Silwer àn de àlte Daacher roo un's Dorf schnüft ganz làngsam wie äner **wie sich üssrueje derf noch'm'e schwaare Däuj im Herbscht (1)**. Dann un wànn heert'm'r s'làngnüssgezäueene Pfiffe vàn'e're Noochtiel wie in dr Hoehl vàm àlte Nussbäum sitzt.

D'Àgàth un d'Heleen gehen good s'Gassel noo **firr im Marie ze halfe (2)** d'letschte Walle Hopfe se zopfe. D'Heleen hett e Hewwel in d'r Händ un schlankert 'ne noochlassi im Kräis erum. „Nimm e Hewwel mit, het d'Àgàth gsäät, mr wääs nie **wàs vor kànn kumme**“ (3).

Küm sinn'se ebene drissig Schritt witt gänge, kummt e Kätz inger'e'm'e Holzhüffe rüssgschlupft. E schworzi Kätz, soo schworz, däss wànn mr Ruess un Kohle un Tinte vàm'e Tintefisch ingernànd daat màche, noch làng kenn so finschters Schworz erüss daat kumme. Vielleicht isch's in de Hell so schworz, wànn kenn Fier denne isch. D'Àgàth un d'Heleen riedere inger Gässweck un Ingerkutt. Sie kanne alli Kätze vàm Dorf, dann sie kumme in alle Hieser rum, àwer soo äni wie die hànn se noch nie kenni àangetroffe.

Iwwerzwarich kummt se ne entgäije, un so haalinge däss **mr määne daat (4)** sie schlicht uff'e're Nawwelwulik ohne de Bodde ze beriehe. Mit fierige Äujje glotzt se d'Àgàth un d'Heleen àn, däss ne s'Morrik in de Knoche gfriert un däss se stehn bliewe wie e Eich in de Bodde genäujelt un kenn Wort iwwer d'Lippel bringe.

Briele wotte'se, üss àlle Kräfte, àss äaner ierix d'Laade uffmàacht un schnell rüsskummt fir ne biezestehn un die sàtànn's Katz furt ze jäuje. Awer kenn Toon bringe se rüss, kenn Schritt kenne se màache. Sie stehn doo wie zwei gröji Marmorstàtue. Wer wäs ob in dem Momant ihr Harz noch schlät.

Als naahder kummt d'schworz Kätz uff se zue ; mit'ihrem haalingene un verdraajte Gàng schlicht se jetz um sie erum, im grosse Kräis un noo im e klänere, un noch e klänere un noch e klänere. In de Àgàth un in de Heleen isch's wie wànn àlli Tuere vàn dr Walt um se rum züe daate gehn, wie wànn se in e schworz Fäss ningetriwwe daate waare, wie àls anger zàmmeschrumft.

Un jetz fàngt s'schworze Tier àn ze grumme, un ze spitze, un ze winsle, un ihri unhämli Stimm wurd àls unhämlicher, so wie e Stimm vàm'e kläne Kind odder vàn'e re àlte Fräu, un àls naahder schlicht ze àn de Wiewer verbie, so däss denne jetz d'Hoor ze Barri stehn. Wie d'Àgàth àwer die Stimm heert, kummt se pletzli widder zue si, risst in dr Heleen de Hewwel üss dr Händ un schlät uff d'Kätz, mit àller Gewalt un àller Pläsier, verwitscht se am Kopf un an de Värderdoobe un häut'e'ere noch äns ins Kriz, läuft'e're nooch, biss die schworz üssgeburte vàn d'r Hell inger's **Hänsemeyer's Schierdoor (5)** im Kätzeloch verschwindt.

Wie vàm Weedikehr gejäujt, läufe d'Àgàth un d'Heleen d'Gäss noo biss uff d'Modde un keije erschoept ins Grààs. E poor Minüte làng düürt's bis d'Àgàth sät :

„Diss isch minnsex kenn Kätz gewaan, àwer e Hax !“.

„E Hax ? sää ihnder dr Däijfel salver“, màcht d'Heleen, un hebbt si àn de Àgàth wie äner àm e Bratt wànn'r àm versüfe isch.

Am ààndere Morrie isch d'Àgàth widder d'Gäss noo gänge. Ins Hänsemeyers isch d'Finn àm Fänschdersims gelaaje, de Kopf un d'Aarm in wisse Binge gewickelt.

„Wäss isch dann dir passiert, Finn ?“ het d' Àgàth gsät ;

„Jo, redd m'r nitt, hett d'Finn gemàacht, ich hob gescht Oowe àm nien uff d'Kàscht gewellt fir e Gutter Schnàps se hoole ; noo bin'i d'Staaj roo keijt un hob m'r de Oorm gebroche ; wànn d'Staaj heecher ward gewaan hatt'i m'r bigott noch s'Hirn gebroche“.

Diss hett s'Hänsemeyer's Finn gsäät.

D'Àgàth hett sich àwer äns gelaachelt un isch ihre Waaj widderschgänge. Dann sie hett jetz gewisst, wer di schworz Däifelskätz vàn de voorige Noocht gewaan isch, un wämm àss se d'Verderdoobe un de Kopf un s'Kriz verschläuje hett, namli in de Hänsemeyers Finn wie sich àlle Johr im Herbscht als Hax in e schworzi Kätz verwandelt hett.

Paul SONNENDRUCKER (1998)  
Kochersberg, bf éditions



## Programme de la session 2010

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 »). (cf pages 67 et 68).

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.

### C. Littérature

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

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

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

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

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

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

### D. Civilisation et histoire des idées

#### 3. Sociologie et historiographie

Texte de référence : Norbert Elias, Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert, Suhrkamp Verlag, stw 1008, ISBN 987 3518 28608 1

La question d'histoire des idées porte sur la dimension sociologique de la pensée de Norbert Elias telle qu'elle est illustrée dans l'ouvrage Studien über die Deutschen. L'historiographie ayant déjà livré de nombreuses analyses de l'Allemagne wilhelminienne, de la République de Weimar, et du national-socialisme, il ne s'agira pas d'étudier le détail des événements historiques mais de réfléchir, à partir des synthèses effectuées par l'auteur, aux liens qui existent, par exemple, entre formation de l'Etat et formation sociale des individus, entre violence d'Etat et violence individuelle. L'intrication des rapports historiques, culturels et sociaux, présentée comme déterminante pour le devenir de la culture allemande dans son contexte européen, fera l'objet de la réflexion. On s'intéressera notamment à l'analyse du

rôle joué, selon Elias, par la tradition (Goethe, Schiller et Kant), aux différents concepts mis en valeur (« canon culturel », « habitus national », « barbarisation » de la culture, entre autres), et à leur questionnement. On examinera l'idée que se fait Elias d'un Etat en rupture avec l'Etat autoritaire (Obrigkeitsstaat) et l'Etat nationaliste, et les raisons pour lesquelles la sociologie représente à ses yeux l'instrument de sa promotion, ou, du moins, l'instrument d'une réelle prise de conscience de ses compatriotes. Au travers de cette approche sociologique d'un Etat et d'une culture, on verra se dégager des thèses qu'il conviendra de mettre en perspective.

#### **4. 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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DUDEN : Duden – *Deutsche Rechtschreibung – kurz gefasst. „Die Grundregeln der deutschen Rechtschreibung mit zahlreichen Beispielen“*,

<http://www.ids-mannheim.de/reform/> et <http://rechtschreibrat.ids-mannheim.de/aktuell/> (pour le überarbeitetes Regelwerk et le Wörterverzeichnis)

WAHRIG : *Grundregeln der deutschen Rechtschreibung. Die deutsche Orthografie auf einen Blick*, 96 Seiten, Format: 12,6 x 18 cm



# ANNEXES

DOKUMENT 1

Heinz Trökes, *Zwischen den Blöcken*, 1947.





**DOKUMENT 2: Günter Wallraff (1965)**

<i>Hier</i>	<i>und</i>	<i>Dort</i>
I hier freiheit dort knechtschaft		II hier gleichheit dort ausbeutung
hier wohlstand dort armut		hier aufbau dort zerfall
hier friedfertigkeit dort kriegslüsterheit		hier friedensheer dort kriegstreiber
hier liebe dort hass		hier leben dort tod
dort satan hier gott		dort böse hier gut
III jenseits von hier	und	fernab von dort
	such ich mir nen fetzen land wo ich mich ansiedle ohne feste begriffe	

**DOKUMENT 3: Bundeskanzler Brandt zur Lage der Nation, 14.01.1970**

25 Jahre nach der bedingungslosen Kapitulation des Hitler-Reiches bildet der Begriff der Nation das Band um das gespaltene Deutschland. Im Begriff der Nation sind geschichtliche Wirklichkeit und politischer Wille vereint. Nation umfasst und bedeutet mehr als gemeinsame Sprache und Kultur, als Staat und Gesellschaftsordnung. Die Nation gründet sich auf das fortdauernde  
5 Zusammengehörigkeitsgefühl der Menschen eines Volkes. Niemand kann leugnen, dass es in diesem Sinne eine deutsche Nation gibt und geben wird, soweit wir vorausdenken vermögen.  
(...)

Wir müssen eine historische und eine politische Perspektive haben, wenn über die Lage der Nation gesprochen wird, wenn wir die Forderung auf Selbstbestimmung für das deutsche Volk  
10 bekräftigen. Die Geschichte, die Deutschland durch eigene Schuld, jedenfalls nicht ohne eigene Schuld, geteilt hat, wird darüber entscheiden, wann und wie diese Forderung verwirklicht werden kann. Aber solange die Deutschen den politischen Willen aufbringen, diese Forderung nicht aufzugeben, so lange bleibt die Hoffnung, dass spätere Generationen in einem Deutschland leben werden, an dessen politischer Ordnung die Deutschen in ihrer Gesamtheit mitwirken  
15 können. (...)

Aber bis zur Selbstbestimmung der Deutschen in einer Friedensordnung wird es ein langer, ein weiter und ein schwerer Weg sein. Die Länge und die Schwere dieses Weges dürfen uns nicht davon abhalten, in dieser Phase der Geschichte, wenn es möglich ist, zu einem geregelten Nebeneinander zwischen den beiden Staaten in Deutschland zu kommen. (...)



*L'ordre dans lequel se présentent les documents est aléatoire*

- 20 In den beiden staatlichen und gesellschaftlichen Ordnungen, die es nun schon seit mehr als zwei Jahrzehnten auf deutschem Boden gibt, drücken sich völlig verschiedene und nicht zu vereinbarende Vorstellungen darüber aus, wie die Einheit Deutschlands, wie eine gemeinsame Zukunft aussehen soll und wie sie zu erreichen sein könnte. Niemand darf sich der trügerischen Hoffnung hingeben, den Auseinandersetzungen entgehen zu können, die unausweichlich sind, weil Deutschland eben nicht nur staatlich gespalten ist, sondern weil sich auf seinem Boden völlig unterschiedliche Gesellschaftssysteme gegenüberstehen. (...)

Aufgabe der praktischen Politik in den jetzt vor uns liegenden Jahren ist es, die Einheit der Nation, soweit dies möglich ist und soweit es an uns liegt, dadurch zu wahren, dass das Verhältnis zwischen den Teilen Deutschlands aus der gegenwärtigen Verkrampfung gelöst wird.

- 30 Über ein geregeltes Nebeneinander zu einem Miteinander zu kommen, entspricht nicht nur einem deutschen Interesse; denn es hat seine Bedeutung auch für den Frieden in Europa und für das Ost-West-Verhältnis.

(...)

- 35 Bundesrepublik und DDR sind füreinander nicht Ausland. (...) Es gibt trotz allem noch die Einheit der Nation.

#### **DOKUMENT 4: Wolf Biermann, *Deutsches Miserere* (1977)**

- |  |  |
|--|--|
| <p>Als ich von Deutschland nach Deutschland<br/>Gekommen bin in das Exil<br/>Da hat sich für mich geändert<br/>So wenig, ach ! und so viel<br/>5 Ich habe ihn am eigenen Leibe<br/>Gemacht, den brutalen Test :<br/>Freiwillig von Westen nach Osten<br/>Gezwungen von Ost nach West</p> <p>Die Völker drumrum um Deutschland<br/>10 Die haben vielleicht ein Glück !<br/>Großdeutschland, es ist zerbrochen<br/>In zwei verfeindete Stück<br/>Die beiden hässlichen Helden<br/>Sie halten einander in Schach<br/>15 Der Kleinere gibt nicht Ruhe<br/>Aber der Größere gibt nicht nach</p> <p>Und im Osten kosten die Schrippen<br/>Fünf Pfennig – und zwanzig hier.<br/>Ein großes Bier kostet ne Mark dort<br/>20 Und Zweimarkfünzig hier<br/>Und drüben hältst Du beim Bierchen<br/>Dein Maul, hier darfst du schreien<br/>- allein, es ändert die Welt sich<br/>Mit Schweigen nicht, noch mit Schreien</p> | <p>25 Und im Westen die Zeitungsschreiber<br/>Sie lügen frech, wie sie wolln<br/>Aber ihre Kollegen im Osten<br/>Die lügen korrekt, wie sie solln<br/>Und weil er von beiden Seiten<br/>30 Getäuscht wird im Television<br/>Drum glaubt der Deutsche Michel<br/>Er wisse die Wahrheit schon ! (...)</p> <p>Und Kernkraftwerke in Sachsen<br/>Und Kernkraftwerke am Rhein<br/>35 Und hüben und drüben heucheln sie<br/>Das soll für den Fortschritt sein<br/>Ich schieß was auf solchen Fortschritt<br/>Der macht uns nur sterbenskrank<br/>Der führt uns fort von der Menschheit fort<br/>40 Und führt in den Untergang (...)</p> <p>Und wie die einen heißen<br/>So sehen die anderen aus !<br/>Die einen sind mir ein Schrecken<br/>Aber die anderen sind mir ein Graus :<br/>45 In NATO und WARSCHAUER PAKT sind<br/>Sie beide treu-deutsch, bis in' Tod<br/>Und sind gegen ihre Herren<br/>Halb frech und halb devot (...)</p> |
|--|--|



**DOKUMENT 3: Bundeskanzler Brandt zur Lage der Nation, 14.01.1970**

25 Jahre nach der bedingungslosen Kapitulation des Hitler-Reiches bildet der Begriff der Nation das Band um das gespaltene Deutschland. Im Begriff der Nation sind geschichtliche Wirklichkeit und politischer Wille vereint. Nation umfasst und bedeutet mehr als gemeinsame Sprache und Kultur, als Staat und Gesellschaftsordnung. Die Nation gründet sich auf das fortdauernde Zusammengehörigkeitsgefühl der Menschen eines Volkes. Niemand kann leugnen, dass es in diesem Sinne eine deutsche Nation gibt und geben wird, soweit wir vorausdenken vermögen. (...)

Wir müssen eine historische und eine politische Perspektive haben, wenn über die Lage der Nation gesprochen wird, wenn wir die Forderung auf Selbstbestimmung für das deutsche Volk bekräftigen. Die Geschichte, die Deutschland durch eigene Schuld, jedenfalls nicht ohne eigene Schuld, geteilt hat, wird darüber entscheiden, wann und wie diese Forderung verwirklicht werden kann. Aber solange die Deutschen den politischen Willen aufbringen, diese Forderung nicht aufzugeben, so lange bleibt die Hoffnung, dass spätere Generationen in einem Deutschland leben werden, an dessen politischer Ordnung die Deutschen in ihrer Gesamtheit mitwirken können. (...)

Aber bis zur Selbstbestimmung der Deutschen in einer Friedensordnung wird es ein langer, ein weiter und ein schwerer Weg sein. Die Länge und die Schwere dieses Weges dürfen uns nicht davon abhalten, in dieser Phase der Geschichte, wenn es möglich ist, zu einem geregelten Nebeneinander zwischen den beiden Staaten in Deutschland zu kommen. (...)

In den beiden staatlichen und gesellschaftlichen Ordnungen, die es nun schon seit mehr als zwei Jahrzehnten auf deutschem Boden gibt, drücken sich völlig verschiedene und nicht zu vereinbarende Vorstellungen darüber aus, wie die Einheit Deutschlands, wie eine gemeinsame Zukunft aussehen soll und wie sie zu erreichen sein könnte. Niemand darf sich der trügerischen Hoffnung hingeben, den Auseinandersetzungen entgehen zu können, die unausweichlich sind, weil Deutschland eben nicht nur staatlich gespalten ist, sondern weil sich auf seinem Boden völlig unterschiedliche Gesellschaftssysteme gegenüberstehen. (...)

Aufgabe der praktischen Politik in den jetzt vor uns liegenden Jahren ist es, die Einheit der Nation, soweit dies möglich ist und soweit es an uns liegt, dadurch zu wahren, dass das Verhältnis zwischen den Teilen Deutschlands aus der gegenwärtigen Verkrampfung gelöst wird.

Über ein geregeltes Nebeneinander zu einem Miteinander zu kommen, entspricht nicht nur einem deutschen Interesse; denn es hat seine Bedeutung auch für den Frieden in Europa und für das Ost-West-Verhältnis.

(...)

Bundesrepublik und DDR sind füreinander nicht Ausland. (...) Es gibt trotz allem noch die Einheit der Nation.



ELE 22 L'ordre dans lequel se présentent les documents est aléatoire



Quelle: [www.bzoe.at](http://www.bzoe.at) (Internet-Seite der Partei Jörg Haiders, „Bündnis Zukunft Österreich“)



ELE 22

*L'ordre dans lequel se présentent les documents est aléatoire*

*Adolf*



*Der Häuptling vom Stamm der wilden Kopfjäger*

„Ulk“, Berlin,  
den 7. Oktober 1930



- 1 Die Bewegung vertritt im kleinsten wie im größten den Grundsatz  
der unbedingten Führerautorität, gepaart mit höchster  
Verantwortung. Die praktischen Folgen dieses Grundsatzes in der  
Bewegung sind nahe stehende:
- 5 Der erste Vorsitzende einer Ortsgruppe wird durch den  
nächsthöheren Führer eingesetzt, er ist der verantwortliche Leiter der  
Ortsgruppe. Sämtliche Ausschüsse unterstehen ihm und nicht er  
umgekehrt einem Ausschuss. Abstimmungsausschüsse gibt es nicht,  
nur Arbeitsausschüsse. Die Arbeit teilt der verantwortliche Leiter,  
10 der erste Vorsitzende, ein. Der gleiche Grundsatz gilt für die  
nächsthöhere Organisation, den Bezirk, den Kreis oder den Gau.  
Immer wird der Führer von oben eingesetzt und gleichzeitig mit  
unbeschränkter Vollmacht und Autorität bekleidet. Nur der Führer  
der Gesamtpartei wird aus vereinsgesetzlichen Gründen in der  
15 Generalmitgliederversammlung gewählt. Er ist aber der  
ausschließliche Führer der Bewegung. Sämtliche Ausschüsse  
unterstehen ihm und nicht er den Ausschüssen. Er bestimmt und  
trägt damit auf seinen Schultern auch die Verantwortung.
- 20 Es ist eine der obersten Aufgaben der Bewegung, dieses Prinzip  
zum bestimmenden nicht nur innerhalb ihrer eigenen Reihen,  
sondern auch für den gesamten Staat zu machen. Wer Führer sein  
will, trägt bei höchster unumschränkter Autorität auch die letzte und  
schwerste Verantwortung. Wer dazu nicht fähig ist oder für das  
Ertragen der Folgen seines Tuns zu feige ist, taugt nicht zum Führer.  
25 Nur der Held ist dazu berufen.
- 30 Damit ist die Bewegung aber antiparlamentarisch, und selbst ihre  
Beteiligung an einer parlamentarischen Institution kann nur den Sinn  
einer Tätigkeit zu ihrer Zertrümmerung besitzen, zur Beseitigung  
einer Einrichtung, in der wir eine der schwersten  
Verfallserscheinungen der Menschheit zu erblicken haben. (...)

Adolf Hitler  
*Mein Kampf*, München, Verlag F. Eher Nachf., <sup>22</sup>1933, S. 378-379.



ERLOSCHENE SONNE

**Mit barockem Gepränge verabschiedeten sich die Kärntner von ihrem verunglückten Landeshauptmann Jörg Haider. Welche politischen Spuren der Rechtspopulist im Rest der Alpenrepublik hinterlässt, darüber streitet jetzt das ganze Land.**

1 Das gab es 18 Jahre lang nicht mehr in der Alpenrepublik, eine Trauerfeier  
wie diese. 30 000 Menschen hatten sich im Juli 1990 auf dem Wiener  
Zentralfriedhof eingefunden zum bislang letzten wirklich großen  
Staatsbegräbnis des Landes. Sie gaben damals Bruno Kreisky das Geleit.  
5 Kreisky hatte 20 Jahre lang dem Land als Minister und Bundeskanzler  
gedient. Er war gerngesehener Gast in allen Staatskanzleien der Welt, ein  
begabter politischer Brückenbauer und einer der Väter der europäischen  
Sozialdemokratie.

Aber Jörg Haider?

10 Jörg Haider war zwölf Jahre lang Landeshauptmann des kleinen Kärnten,  
Herrscher also im überschaulichen Klagenfurt, der Stadt zwischen  
Karawanken und Wörthersee. Dazu Chef einer Partei mit dem sperrigen  
Namen Bündnis Zukunft Österreich. Ein Polit-Talent auch er, aber eines, das  
polarisierte, statt Brücken zu bauen. Ein Rechtspopulist, Schauspieler und  
15 Einzelgänger zugleich, ein Mensch mit einem Hang zur Selbsterstörung.  
Einer, der sich Samstag vorvergänger Woche, 58 Jahre alt, mit 142  
Stundenkilometern und 1,8 Promille aus der Welt katapultierte, nachdem er  
nachts aus dem „Stadtkrämer“ gekommen war, dem angesagtesten  
Klagenfurter Schwulenlokal.

20 Und doch stand Haiders Beisetzung der von Kreisky um kaum einen Deut  
nach. 30 000 Trauergäste hatten sich vergangenen Sonnabend auch in  
Klagenfurt angesagt, einer Stadt, die selbst nur knapp 100 000 Einwohner  
zählt.

25 Das Österreichische Fernsehen bereitete eine anderthalbstündige  
bundesweite Direktübertragung vor, und wer wollte, war im Internet den  
ganzen Tag live dabei. Ein Staatsbegräbnis „mit barockem Prunk“, schrieb  
der Wiener *Standard*.

30 Man müsse beim Abschied der guten Seiten eines Toten gedenken, sagte  
ein Geistlicher. Die Kärntner hatten das seit dem Hinscheiden ihres  
Landeshauptmanns voller Inbrunst getan. Sie hatten die Unfallstelle mit  
Kerzen und letzten Grüßen geschmückt. „In Kärnten ist die Sonne vom  
Himmel gefallen“, beklagte der stellvertretende Landeshauptmann den  
Verlust des politischen Weggefährten. Seine Behörde wies die Schulen an,  
eine Trauerstunde abzuhalten, obwohl Haider mit seiner Fahrt im trunkenen  
35 Zustand nicht unbedingt ein nachahmenswertes Vorbild gab.

Die „Ikonisierung und Vergöttlichung“ des Verstorbenen, wie sich der  
liberale *Standard* erregte, hatte gleich nach dem Unfall nicht nur in Kärnten  
eingesetzt. Nur noch Gutes über einen Toten zu sagen, sei „österreichische  
Kulturtechnik“, erklärte der Schriftsteller Robert Menasse: Dabei werde der  
40 konkrete Mensch durch eine Legende ersetzt, „die es ermöglicht, seine  
wirklichen Taten zu verdrängen“.

45 Worin aber bestanden die im Fall Haider? Dass er mitunter den  
Nationalsozialismus relativierte und antisemitische Töne verlauten ließ, dass  
er als Landeshauptmann die Gesetze missachtete, indem er die  
zweisprachigen Ortsschilder für die slowenische Minderheit abschrauben  
ließ, oder dass er, kürzlich erst, auf dem 1200 Meter hohen Berg Saualpe



eine „Sonderlager“ für kriminelle Asylanten einrichten ließ – von derlei Kapriolen hörte man vorige Woche wenig im Alpenland.

50 „Jörg Haider war ein Faschist“, behauptete Menasse. Zumindest ein Austrofaschist, der Vernichtung durch Ausgrenzung ersetzte, Blut und Boden durch „Heimat“ und Rassismus durch rabiaten Patriotismus. Das alles habe er mit dem Pep eines 68er Studentenführers verkauft.

Keine Frage: Sein Tod ist eine Zäsur in Österreichs politischer Landschaft.

55 Jener, der Haider künftig ersetzen soll, muss nun aus dem Schatten der charismatischen Überfigur heraustreten: Stefan Petzner. Gerade 27 Jahre ist er alt, er schmiss für Haider sein Studium hin. Petzner war einer aus Haiders sogenannter „Buberlpartei“. Nach dem Unfall präsentierte er sich der Öffentlichkeit mit tränenerstickter Stimme.

Aus: *Der Spiegel* Nr. 43/2008 (20.10.2008)



ERLOSCHENE SONNE

**Mit barockem Gepränge verabschiedeten sich die Kärntner von ihrem verunglückten Landeshauptmann Jörg Haider. Welche politischen Spuren der Rechtspopulist im Rest der Alpenrepublik hinterlässt, darüber streitet jetzt das ganze Land.**

1 Das gab es 18 Jahre lang nicht mehr in der Alpenrepublik, eine Trauerfeier  
wie diese. 30 000 Menschen hatten sich im Juli 1990 auf dem Wiener  
Zentralfriedhof eingefunden zum bislang letzten wirklich großen  
5 Staatsbegräbnis des Landes. Sie gaben damals Bruno Kreisky das Geleit.  
Kreisky hatte 20 Jahre lang dem Land als Minister und Bundeskanzler  
gedient. Er war gerngesehener Gast in allen Staatskanzleien der Welt, ein  
begabter politischer Brückenbauer und einer der Väter der europäischen  
Sozialdemokratie.

Aber Jörg Haider?

10 Jörg Haider war zwölf Jahre lang Landeshauptmann des kleinen Kärnten,  
Herrscher also im überschaulichen Klagenfurt, der Stadt zwischen  
Karawanken und Wörthersee. Dazu Chef einer Partei mit dem sperrigen  
Namen Bündnis Zukunft Österreich. Ein Polit-Talent auch er, aber eines, das  
15 polarisierte, statt Brücken zu bauen. Ein Rechtspopulist, Schauspieler und  
Einzelgänger zugleich, ein Mensch mit einem Hang zur Selbstzerstörung.  
Einer, der sich Samstag vorvergänger Woche, 58 Jahre alt, mit 142  
Stundenkilometern und 1,8 Promille aus der Welt katapultierte, nachdem er  
nachts aus dem „Stadt Krämer“ gekommen war, dem angesagtesten  
Klagenfurter Schwulenlokal.

20 Und doch stand Haiders Beisetzung der von Kreisky um kaum einen Deut  
nach. 30 000 Trauergäste hatten sich vergangenen Sonnabend auch in  
Klagenfurt angesagt, einer Stadt, die selbst nur knapp 100 000 Einwohner  
zählt.

25 Das Österreichische Fernsehen bereitete eine anderthalbstündige  
bundesweite Direktübertragung vor, und wer wollte, war im Internet den  
ganzen Tag live dabei. Ein Staatsbegräbnis „mit barockem Prunk“, schrieb  
der Wiener *Standard*.

30 Man müsse beim Abschied der guten Seiten eines Toten gedenken, sagte  
ein Geistlicher. Die Kärntner hatten das seit dem Hinscheiden ihres  
Landeshauptmanns voller Inbrunst getan. Sie hatten die Unfallstelle mit  
Kerzen und letzten Grüßen geschmückt. „In Kärnten ist die Sonne vom  
Himmel gefallen“, beklagte der stellvertretende Landeshauptmann den  
Verlust des politischen Weggefährten. Seine Behörde wies die Schulen an,  
eine Trauerstunde abzuhalten, obwohl Haider mit seiner Fahrt im trunkenen  
35 Zustand nicht unbedingt ein nachahmenswertes Vorbild gab.

Die „Ikonisierung und Vergöttlichung“ des Verstorbenen, wie sich der  
liberale Standard erregte, hatte gleich nach dem Unfall nicht nur in Kärnten  
eingesetzt. Nur noch Gutes über einen Toten zu sagen, sei „österreichische  
Kulturtechnik“, erklärte der Schriftsteller Robert Menasse: Dabei werde der  
40 konkrete Mensch durch eine Legende ersetzt, „die es ermöglicht, seine  
wirklichen Taten zu verdrängen“.

45 Worin aber bestanden die im Fall Haider? Dass er mitunter den  
Nationalsozialismus relativierte und antisemitische Töne verlauten ließ, dass  
er als Landeshauptmann die Gesetze missachtete, indem er die  
zweisprachigen Ortsschilder für die slowenische Minderheit abschrauben  
ließ, oder dass er, kürzlich erst, auf dem 1200 Meter hohen Berg Saualpe



ELE 22

p. 7/7

eine „Sonderlager“ für kriminelle Asylanten einrichten ließ – von derlei Kapricen hörte man vorige Woche wenig im Alpenland.

„Jörg Haider war ein Faschist“, behauptete Menasse. Zumindest ein Austrofaschist, der Vernichtung durch Ausgrenzung ersetzte, Blut und Boden durch „Heimat“ und Rassismus durch rabiaten Patriotismus. Das alles habe er mit dem Pep eines 68er Studentenführers verkauft.

Keine Frage: Sein Tod ist eine Zäsur in Österreichs politischer Landschaft.

Jener, der Haider künftig ersetzen soll, muss nun aus dem Schatten der charismatischen Überfigur heraustreten: Stefan Petzner. Gerade 27 Jahre ist er alt, er schmiss für Haider sein Studium hin. Petzner war einer aus Haiders sogenannter „Bublerpartie“. Nach dem Unfall präsentierte er sich der Öffentlichkeit mit tränenerstickter Stimme.

Aus: *Der Spiegel* Nr. 43/2008 (20.10.2008)

*L'ordre dans lequel les documents sont présentés est aléatoire.*

**Johann Wolfgang von Goethe, *West-östlicher Divan* (1819), Buch Suleika**

Gingo biloba

Dieses Baums Blatt, der von Osten  
Meinem Garten anvertraut,  
Gibt geheimen Sinn zu kosten,  
Wie's den Wissenden erbaut.

5  
Ist es ein lebendig Wesen,  
Das sich in sich selbst getrennt?  
Sind es zwei, die sich erlesen,  
Daß man sie als eines kennt?

10  
Solche Fragen zu erwidern,  
Fand ich wohl den rechten Sinn:  
Fühlst du nicht an meinen Liedern,  
Daß ich eins und doppelt bin?





Marcel Beyer, *Kaltenburg. Roman*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2008, S. 33 f.

5 Mein Vater, der Botaniker, den es an seinem unvorherseh-  
baren Lebensende noch einmal in die Botanik zog. Sei es, daß  
er uns in den Großen Garten führte, weil ihm der Weg vom  
Vormittag bekannt war, sei es, daß er den Schutz der Bäume  
und Wiesen und Blumen suchte, die auf ihn immer eine be-  
ruhigende Wirkung ausgeübt hatten, sei es, daß er der Men-  
schenmenge auf ihrer Flucht aus dem Feuer der inneren Stadt  
folgte, in der Hoffnung, seine Familie dem sicheren Tod auf  
wunderbare Weise zu entreißen.

10 Bis heute bin ich, der Sohn, der überlebt hat, denn auch kein  
einziges Mal hinauf zum Heidefriedhof gefahren, um dort an  
einem der Massengräber das Bild meiner Eltern heraufzube-

schwören. Statt dessen gehe ich in den Großen Garten, über-  
quere die Wiese am Westrand und stelle mich vor eine Stiel-  
eiche, die von den Dresdnern einen eigenen Namen erhalten  
15 hat: die Splittereiche. Es muß um die dreihundert Jahre her  
sein, daß jemand sie an dieser Stelle gesetzt hat, als Grenzbaum,  
heißt es, von einer Parkanlage war damals noch keine Rede.  
Nähert man sich vom Zoo her, merkt man nichts weiter: ein  
20 hoher, knorriger Baum mit schön gefurchter Rinde. Doch geht  
man um den Stamm herum, scheint die Baumhaut unvermit-  
telt aufzuplatzen, zeigt sich, umrahmt von dicken, schlecht ver-  
wachsenen Wülsten, das blanke, offene, helle Holz. Man blickt  
nach oben, schiefe Äste, als wären sie gegen einen quälenden,  
25 massiven Luftwiderstand angewachsen, die Bruchstellen, und  
unterhalb der dicht belaubten Krone ein aufgerissener Bereich,  
Gesplittertes, Herausgebrochenes, die Schründen. Erst mit der  
Zeit erkennt man, daß die über den gesamten Stamm verteilten  
30 Ritzungen ein gleichmäßiges Muster bilden: Hier stecken die  
Bombensplitter in der Rinde, sie stecken immer noch. Auf der  
Seite hat das Holz eine ungewöhnliche, leuchtend braune Fär-  
bung angenommen. Auf dem Boden liegt Totholz, man kann es  
mit der Fußspitze zerbröseln, morsch: Seit vielen Jahren breitet  
sich ein Pilz im Inneren des angegriffenen Baumes aus, eine  
35 Spätfolge der Bombardierung. Jene Nacht hat sie überstanden,  
irgendwann aber wird der Schwefelsporling sie zugrunde rich-  
ten. An der Splittereiche habe ich die Erinnerung, habe ich  
meine Eltern vor mir.



Der Neue Alamodische Baum aller jungen DAMOISELLEN und Jungfrauen, Nürnberg, Paul Fürst, um 1650.



Kommt All her zu und thut beschauen  
 Ein Neuen Baum voll schön Jungfrauen  
 A. Drumb mit Wasser ich den Baum begieß,  
 Auff daß er bleibe Grün und frisch.  
 B. Spritz du so lang es gelüstet dich,  
 Fürs erst ein guten Theil hab ich  
 Des Baumes Frucht so wohl gemüth  
 Der mir mein Herz erfreuen thut.  
 C. Ach Ich wart auch mit Schmerzen drauff,  
 Und halt mit beyden Armen auff  
 Ach Komm herab mein Tausent Schatz  
 Bitt Laß mich bei dir finden Platz.  
 D. Ihr Herren, weil euch das Glück alle will,  
 So wil ich auch noch stehen still  
 Und schütteln eins den Baum allein  
 Vielleicht mag dies die Jenige sein.  
 Die oben sitzt und was tut nähen  
 Und meine Augen gern thun sehen.  
 E. Dort sitzt eine so Excellente  
 Die spielt auff einem Instrument  
 Hoffe diese fall mir noch zum Theil  
 Wan ich nicht fall ins Narren seil.  
 Doch weil ich der Gärtner unter allen  
 Hoff Ich nicht durch den Korb zu fallen.

<p>Kommt alle her und tut beschauen                  Einen neuen Baum voll schöner                  Jungfrauen                  A. Darum mit Wasser ich den Baum                  begieße,                  Auf dass er bleibe grün und frisch,                  B. Spritz du so lang es gelüstet dich                  Fürs erst einen guten Teil hab ich                  Des Baumes Frucht so wohlgemut                  Der mir mein Herz erfreuen tut.</p>	<p>C. Ach, ich warte auch mit Schmerzen                  darauf,                  Und halte die beiden Armen auf.                  Ach, komm herab mein Tausend-Schatz,                  Bitte, lass mich bei dir finden Platz.                  D. Ihr Herren, weil euch das Glück alle will,                  So will ich auch noch stehen still                  Und schütteln den Baum allein                  Vielleicht mag dies diejenige sein,</p>	<p>Die oben sitzt und was tut nähen                  Und meine Augen gern tun sehen.                  E. Dort sitzt eine so exzellente,                  Die spielt auf einem Instrument,                  Hoffe diese fällt mir noch zu Teil,                  Wenn ich nicht falle ins Narrenseil.                  Doch weil ich der Gärtner unter allen                  Hoff ich nicht durch den Korb zu fallen.</p>
---	--	---



Marcel Beyer, *Kaltenburg. Roman*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2008, S. 33 f.

Mein Vater, der Botaniker, den es an seinem unvorhersehbaren Lebensende noch einmal in die Botanik zog. Sei es, daß er uns in den Großen Garten führte, weil ihm der Weg vom Vormittag bekannt war, sei es, daß er den Schutz der Bäume und Wiesen und Blumen suchte, die auf ihn immer eine beruhigende Wirkung ausgeübt hatten, sei es, daß er der Menschenmenge auf ihrer Flucht aus dem Feuer der inneren Stadt folgte, in der Hoffnung, seine Familie dem sicheren Tod auf wunderbare Weise zu entreißen.

Bis heute bin ich, der Sohn, der überlebt hat, denn auch kein einziges Mal hinauf zum Heidefriedhof gefahren, um dort an einem der Massengräber das Bild meiner Eltern heraufzube-

- ④ schwören. Statt dessen gehe ich in den Großen Garten, überquere die Wiese am Westrand und stelle mich vor eine Stiel-eiche, die von den Dresdnern einen eigenen Namen erhalten hat: die Splittereiche. Es muß um die dreihundert Jahre her sein, daß jemand sie an dieser Stelle gesetzt hat, als Grenzbaum, heißt es, von einer Parkanlage war damals noch keine Rede.
- ④ Nähert man sich vom Zoo her, merkt man nichts weiter: ein hoher, knorriger Baum mit schön gefurchter Rinde. Doch geht man um den Stamm herum, scheint die Baumhaut unvermittelt aufzuplatzen, zeigt sich, umrahmt von dicken, schlecht verwachsenen Wülsten, das blanke, offene, helle Holz. Man blickt
- ④ nach oben, schiefe Äste, als wären sie gegen einen quälenden, massiven Luftwiderstand angewachsen, die Bruchstellen, und unterhalb der dicht belaubten Krone ein aufgerissener Bereich,
- ④ Gesplittertes, Herausgebrochenes, die Schründen. Erst mit der Zeit erkennt man, daß die über den gesamten Stamm verteilten Ritzungen ein gleichmäßiges Muster bilden: Hier stecken die Bombensplitter in der Rinde, sie stecken immer noch. Auf der
- ④ Seite hat das Holz eine ungewöhnliche, leuchtend braune Färbung angenommen. Auf dem Boden liegt Totholz, man kann es mit der Fußspitze zerbröseln, morsch: Seit vielen Jahren breitet sich ein Pilz im Inneren des angegriffenen Baumes aus, eine Spätfolge der Bombardierung. Jene Nacht hat sie überstanden, irgendwann aber wird der Schwefelsporling sie zugrunde richten. An der Splittereiche habe ich die Erinnerung, habe ich meine Eltern vor mir.



## Exemples de sujets proposés à l'épreuve EPD

Les consignes de travail étaient communes à tous les sujets :

« Le dossier qui vous est remis est constitué des extraits d'une unité d'un manuel de collège et d'une unité d'un manuel de lycée (EPD 7 : 3<sup>ème</sup> LV1 et Seconde ; EPD 16 : 4<sup>ème</sup> LV1 et Seconde ; EPD 33 : 3<sup>ème</sup> et Première).

Vous en présenterez une analyse critique en mettant particulièrement en évidence :

- les points communs et les différences entre ces deux extraits de manuel,
- l'intérêt des contenus culturels et linguistiques pour les classes concernées,
- la cohérence des démarches par rapport au contenu des documents et aux objectifs poursuivis. »

KAPITEL 7  
**WEGE FINDEN**

**1. Das Voltaire-Programm**

a. Frau Manz hat der Klasse das Voltaire-Programm vorgestellt. Florian scheint interessiert zu sein. Lies mal!



Die Neugierde auf das Nachbarland wecken, die deutsch-französische Freundschaft pflegen, Städte- und Schülpartnerschaften fördern, dies ist die Rolle des Deutsch-Französischen Jugendwerks seit fast vierzig Jahren.

Seit 2000 bietet das DFJW deutschen und französischen Jugendlichen das Voltaire-Programm an.

Dieses Programm gibt Schülern die Möglichkeit, sich in eine Familie und in eine Schule zu integrieren, die Sprache des Nachbarn zu erlernen, die andere Kultur besser zu verstehen und auf diesem Weg europäische Staatsbürger zu werden.

Deutsch-Französisches Jugendwerk (DFJW)

1. die Neugierde wecken: éveiller la curiosité - 2. etwas fördern: encourager, favoriser qc. - 3. (r) Staatsbürger (-): le citoyen

b. Warum bietet das Deutsch-Französische Jugendwerk dieses Programm an?

Du: Damit die Franzosen und die Deutschen sich besser kennen lernen.  
 Um das Sprachniveau der jungen Franzosen und Deutschen zu verbessern.

**2. Überzeugungsmanöver**

Florian will seine Eltern überzeugen, ihn nach Frankreich fahren zu lassen. Er schickt sie zu Frau Manz in die Sprechstunde. Du bist Frau Manz.

Du: Es macht Spaß, neue Freunde zu haben. Ich finde es mutig, sechs Monate in Frankreich zu verbringen.



jdn überzeugen:  
 persuader qn

Es ist lehrreich, ... / notwendig, ...  
 angenehm, ... / preiswert, ... / nützlich,  
 Es macht Spaß, ...  
 Ich finde es mutig, ...

GA 4



### 3. Mathilde und Verena

Florian unterhält sich mit Verena und ihrer französischen Partnerin Mathilde. Beide haben am Voltaire-Programm teilgenommen.

#### HÖR UND WIEDERHOLE

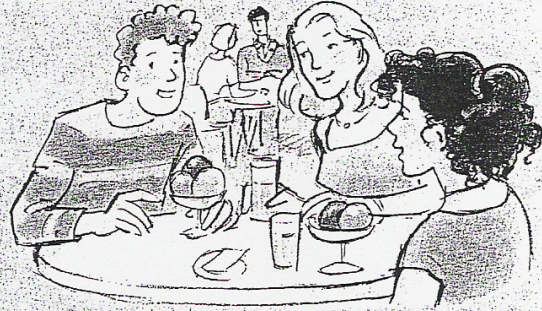
*aller chercher qn* jdn abholen  
*le séjour* der Aufenthalt  
*recommander qc.* etwas empfehlen



a. Hör zu! Was erzählt Mathilde über ihren Aufenthalt in Stuttgart?



- Florian:** Hallo Mathilde. Darf ich dich was fragen?
- Mathilde:** Ja, natürlich!
- Florian:** Wie gefällt es dir bei uns in Deutschland?
- Mathilde:** Prima. Nur das Wetter ist nicht so gut wie in Rodez.
- Florian:** Und wie klappt es mit der deutschen Sprache? Hast du da noch Schwierigkeiten?
- Mathilde:** Am Anfang war es nicht so einfach. Aber jetzt, nach vier Monaten in Stuttgart, verstehe ich fast alles. Natürlich, wenn ihr zusammen Dialekt spricht, da habe ich immer noch Probleme, aber sonst...
- Florian:** Ist das dein erster Aufenthalt in Deutschland?
- Mathilde:** Ich war vorher schon einmal in Deutschland, aber nur ganz kurz.
- Florian:** Wie findest du denn so die Schule bei uns?
- Mathilde:** Ich habe einen tollen Stundenplan, viele freie Nachmittage, wo ich viel mit den anderen Schülern unternehmen kann.
- Florian:** Und abends? Gehst du da manchmal aus?
- Mathilde:** Ja, aber nicht allein. Das wollen Verenas Eltern nicht. Und wenn, dann nur am Wochenende. Wenn Verena und ich in die Disco wollen, dann bringen uns ihre Eltern hin und holen uns um zwölf wieder ab.
- Florian:** Und das Leben in der Familie?
- Mathilde:** Verenas Eltern und die kleinen Geschwister sind toll, sie sind sehr hilfsbereit und ich fühle mich bei ihnen wie zu Hause.
- Florian:** Meinst du, so ein Austausch wäre etwas für mich?
- Mathilde:** Klar! Natürlich brauchst du ein bisschen Mut dazu, aber so einen Austausch kann ich jedem empfehlen.



Merk dir das! ←



b. Hör zu! Was erzählt Verena über ihre Erfahrungen in Rodez?



c. Vergleiche die Erfahrungen von Mathilde und Verena!

**Du:** Die eine war in Frankreich, die andere war in Deutschland. Beide haben am Voltaire-Programm teilgenommen.

GB ←



d. Florian informiert sich bei Frau Manz weiter. Du bist Frau Manz. Hör zu und reagiere!

**Florian:** Frau Manz, was halten Sie vom Voltaire-Programm?  
**Du:** Solche Programme sind wirklich interessant.

ängstlich, mutig  
 dumm, interessant  
 intelligent, engagiert



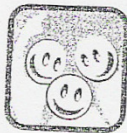
4 Lesen

## „Bist du Sauzay oder Voltaire?“

Hören  
und sprechen

Machen Sie sich Notizen zu folgenden Punkten:

- Wer ist ‚Sauzay‘? Wer ist ‚Voltaire‘?
- Was ist gleich? Was ist anders?
- die Schwierigkeiten und die Erfolgserlebnisse in der Schule
- das Leben in der Gastfamilie
- die Integration
- die Sprache



Debatte: An welchem Programm würden Sie gern teilnehmen?  
Was interessiert Sie daran?  
Welche Fragen stellen Sie sich?



CPAJ/DFW, siehe Seite 81

## Erfahrungs-Austausch

Lesen  
und sprechen



Aurore Montebran

### Arbeitsvorschlag

#### Gruppenarbeit

Die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt. Eine Gruppe übernimmt die Textcollage, die andere das Tagebuch von Aurore.

- Gruppe A macht sich Notizen zu:
  - Wie die anderen Aurore sehen,
  - was anders war, als sie bei ihnen war.
- Gruppe B notiert:
  - Was Aurore über Familie, Freizeit und Schule erzählt,
  - wie sie sich in Magdeburg gefühlt hat.

#### Die Partnerin

Für mich war das eine ganz tolle Erfahrung, Aurore hier in der Familie zu haben. Ich hatte mir immer eine Schwester gewünscht, und jetzt hatte ich eine. Und jemandem aus einem anderen Land seine Heimat zu zeigen und wie wir hier leben, gibt einem einen ganz neuen Eindruck von allem, was man schon seit immer kennt. Es ist interessant, über Unterschiede dann auch zu sprechen, anders als wenn man nur im Urlaub ist. Es war toll mit Aurore!

#### Die Gastmutter

Ich fand es sehr schön, mal für sechs Monate zwei Töchter zu haben! Meiner eigenen Tochter tat es gut, nicht das einzige Mädchen im Haus zu sein. Ihr Bruder war viel höflicher als üblich: Normalerweise macht er sich den ganzen Tag über seine Schwester lustig. Aber da hätte auch Aurore beleidigt sein können, also war er ganz „brav“... Und Aurore ist ein nettes und natürliches Mädchen. Es gab absolut keine Probleme mit ihr.



### Der Gastvater

Woran ich mich am besten erinnern kann, sind Aurores Ratatouille und ihr „Fondant au chocolat“! Nein, ganz im Ernst: Es war eine Bereicherung vor allem für meine Kinder, den inneren Familienkreis etwas zu erweitern. Mit jemandem Neuen zusammen zu leben, Tag für Tag, verbessert die Umgangsformen...

### Die Deutschlehrerin

Aurore in der Klasse zu haben, war ein enormes Plus! Sie ist freundlich, aufgeschlossen, hat sich ohne Probleme am Unterricht beteiligt. Und ich fand es gut für meine Schüler, wenn Aurore zum Beispiel Texte anders interpretierte als sie, weil sie aus der französischen Schule andere Unterrichtsmethoden gewöhnt ist. Meine Schüler sind oft sehr „ich-zentriert“. Aurore fand ich objektiver in ihrer Analyse.

25 März

Meine Austauschpartnerin heißt Josefine. Sie ist 16 und besucht die 10. Klasse im Werner-von-Siemens-Gymnasium in Magdeburg. Sie trifft sich gerne mit ihren Freunden, liebt viel Sport, hört und spielt Musik. Sie spielt in einem Handballverein und ist ein großer SCM\* Fan, wie die ganze Familie.

Paula ist Josefines große Schwester. Sie ist 17 und besucht die 11. Klasse in unserem Gymnasium. Sie ist sehr aktiv, aber sie hat jedoch trotzdem immer noch etwas Zeit für mich.

Petra ist meine Gastmutter. Sie liest sehr gern. Ich erinnere mich, dass sie einmal gesagt hat, dass sie alle Bücher der ganzen Welt lesen möchte. Sie sitzt auch gern auf der Terrasse in der Sonne oder fährt Rad.

Andreas ist mein Gastvater. Er ist sehr begeistert von seinem Beruf an der Uni und weiß sehr viel über Naturwissenschaft. Er ist ein sehr offener Mann, mit dem man über alles reden kann.

Die Schüler unserer Klasse und unseres Gymnasiums sind alle sehr nett zu mir. Wenn ich irgendwelche Probleme habe, helfen Sie immer.

mir

### INFOKASTEN

#### Voltaire Programm

- Für Schüler der 9. und 10. Klasse in Deutschland und Schüler der "seconde" in Frankreich.
- Prinzip der Gegenseitigkeit: Die deutschen Schüler nehmen zuerst ihren französischen Austauschpartner für 6 Monate auf (von März bis August) und fahren anschließend nach Frankreich in die Familie ihres Austauschpartners.
- Die Schüler gehen ein Jahr lang gemeinsam zur Schule.
- Ziele des Voltaire-Programms: solide Sprachkenntnisse erwerben, die Kultur des anderen näher kennen zu lernen, Selbständigkeit, Eigeninitiative, Aufgeschlossenheit, Toleranz... fördern

14. August

Heute fahre ich ab. Ich bin ganz traurig, meine Gastfamilie zu verlassen, obwohl ich weiß, dass ich sie wiedersehen werde. Ich habe jetzt irgendwie zwei Familien, und ich möchte mit beiden zusammen leben. Ich bin natürlich auch froh, in meine französische Familie zurückzufahren und meine Freunde wiederzusehen. Es ist so ein komisches Gefühl, das man schlecht erklären kann.



\* SCM: Sportclub  
Magdeburg

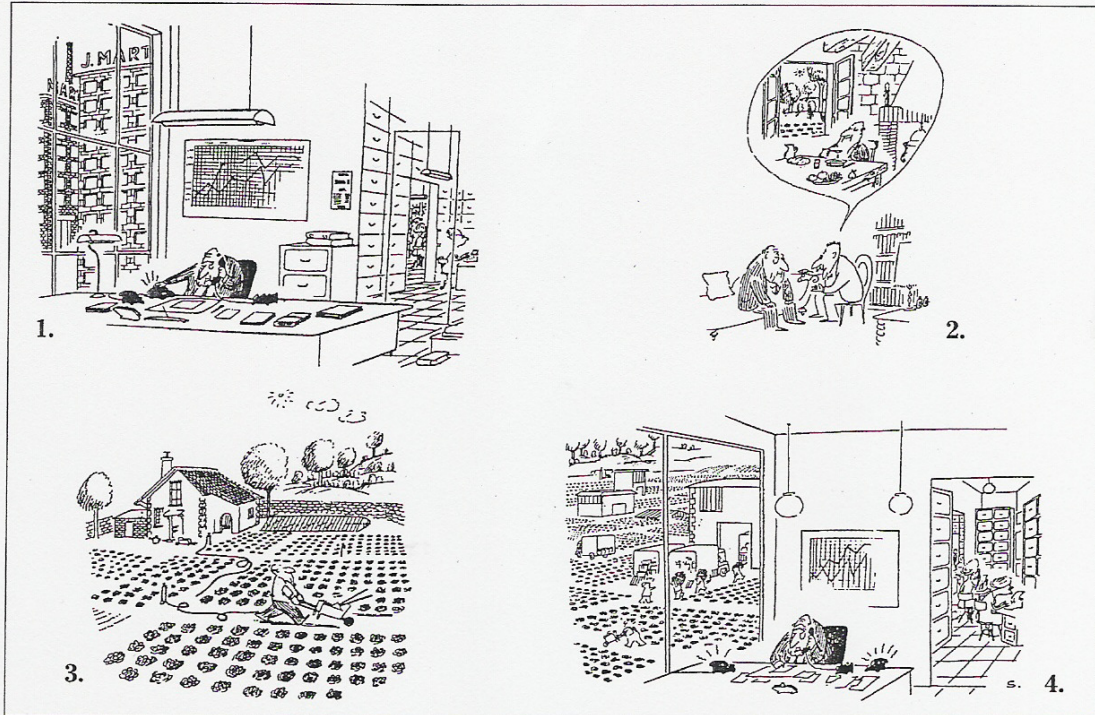
### Schreiben



Sie schreiben mit Hilfe Ihrer Notizen einen Artikel, in dem Sie über Aurores Aufenthalt in Magdeburg berichten. (Etwa 70 Wörter)



TEXT - EIN MODERNES MÄRCHEN



© Sempé: *Tout se complique*, © Éd. Denoël.

**D**rei Männer hatten eines Tages die Stadt satt. Sie wollten einfacher leben, so wie früher.

„Ich wünsche mir einen Bauernhof“, sagte der Erste.

„Und ich Wiesen, Felder und eine Kuh“, sagte der Zweite.

„Ja, und einen Bauern dazu“, sagte der Dritte.

5 Als sie gefunden hatten, was sie suchten, blieben sie erstmal einen Augenblick stehen und guckten.

„Wie schön!“, sagte der Erste. „Ja, wie schön!“, sagten der Zweite und der Dritte.

„Aber eine Straße brauchen wir“, sagte der Erste.

10 „Ja, und eine Mauer, um unseren Besitz zu schützen“, sagte der Zweite. Aber das kostete viel Geld.

So luden sie die Menschen aus der Stadt ein. Sie mussten bezahlen und durften dafür den alten Bauern und die Kuh bewundern, die sie sonst nur aus dem Fernsehen kannten.

„Damit kann man ja Geld verdienen“, sagte der Erste plötzlich.

„Ja“, sagte der Zweite, „aber die Straße muss breiter werden“.

15 „Und wir brauchen Hotels und Parkplätze“, sagte der Dritte.

Zu der Mauer kamen nun immer neue und größere Häuser hinzu. Dadurch hatte der Bauer bald keine Felder und die Kuh keine Wiese mehr.

Die Luft roch nach Benzin, und es war furchtbar laut.

Da zogen die drei Männer, der Bauer und die Kuh wieder weg...

Frei nach Ulrike Maschat und Ulrich Schrath, in *Menschengeschichten*,  
© 1991 Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 287.



## Vokabeln in

der Augenblick (-e)  
 der Bauer (-n)  
 der Besitz (-e)  
 der Parkplatz (-e)  
 das Benzin  
 das Feld (-er)  
 das Märchen (-)

die Kuh (-e)  
 die Mauer (-n)  
 die Wiese (-n)

kosten  
gucken  
 zu etwas (+ Dat.) hinzu/kommen\*

leben  
 riechen\*  
 etwas (+ Akk.) satt haben  
 schützen  
 wünschen  
 breit  
 sonst

### Vom Wort zum Satz

- Eines Tages...
- Die Straße muss breiter werden.
- Zu der Mauer kamen neue Häuser hinzu.
- Es riecht nach Benzin.
- Un jour...
- Il faut agrandir la rue.
- De nouvelles maisons s'ajoutèrent au mur.
- Ça sent l'essence.

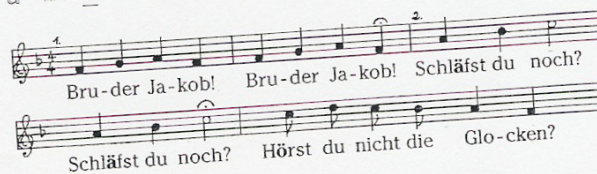
## Zum Text

1. En te servant du texte, retrouve l'ordre chronologique des phrases et copie le récit ainsi restitué.

1. Sie fanden auch einen alten Bauern, der für sie arbeiten sollte.
  2. Am Ende zogen die drei Männer wiederweg.
  3. Sie brauchten auch eine Straße, aber das alles war sehr teuer.
  4. Drei Männer aus der Stadt beschlossen eines Tages, auf dem Land zu leben.
  5. Um Geld zu verdienen, kamen sie auf die Idee, Menschen aus der Stadt einzuladen.
  6. Also kauften sie einen Bauernhof, Wiesen, Felder und eine Kuh.
  7. Um den alten Bauern bewundern zu können, mussten sie bezahlen.
  8. Mit dem Geld, das sie verdienten, ließen sie Häuser und Hotels bauen.
2. Classe les éléments suivants selon qu'ils se rapportent à la ville ou à la campagne.
- eine breite Straße • einfach leben • der Bauernhof • Hotels • der Bauer • die Wiese
  - große Parkplätze • gute Luft • wie früher leben • die Kuh • die Felder • nach Benzin riechen
3. Was bedeutet diese Geschichte?
4. Möchtest du lieber auf dem Land oder in der Stadt leben? Warum?

## Musik der Sprache

ä \* das Märchen \* die Männer  
 ö \* schön \* Köln  
 ü \* früher \* schützen



Wortmelodie \* die Wiese \* die Kuh \* das Hotel \* bezählen

Sprachmelodie Ich wünsche mir einen Bauernhof.



Lesen und sprechen



3

## Hannes und Gritta - ein Märchen von heute

Das Märchen von Hänsel und Gretel spielt im Wald, vor langer, langer Zeit. Wie könnte so ein Märchen heute aussehen? Erzählen Sie mit Hilfe der Angaben das „Märchen von Hannes und Gritta“.

### Arbeitsvorschlag

Partnerarbeit

Sie bereiten zu zweit die Erzählung des Märchens vor.  
Einige Vorschläge:

**Die Personen:**

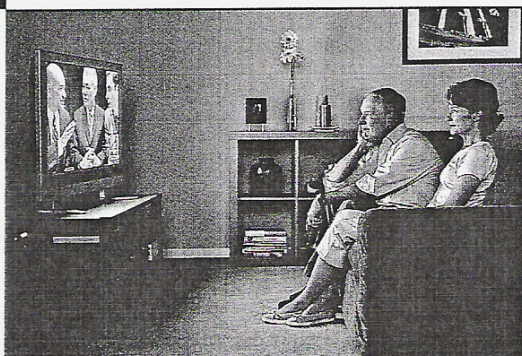
eine vierköpfige Familie: Vater, Mutter, Hannes und Gritta

**Der Wohnort:**

eine Großstadt / ein Wohnhaus

**Das Problem:**

die Eltern  
– sahen fern  
– kümmerten sich nicht um die Kinder



**Das Ereignis**

Eines Abends gingen die Kinder weg und verlieben sich.

**Der verzauberte Ort:**

das Multimediageschäft / überall Bildschirme<sup>1</sup> / ein Verkäufer mit Zylinder und Zauberstab<sup>2</sup>

„Da, im Fernsehstudio! Das sind doch Hannes und Gritta! Ich dachte, du hast sie ins Bett gebracht!“ schrie der Vater.

**Die Fortsetzung der Geschichte:**

Das Ende: Happy End – oder nicht?

Plenum

Verschiedene Variationen der Geschichte werden vorgetragen.

Wortschatz

<sup>1</sup> der Bildschirm: l'écran

<sup>2</sup> mit Zylinder und Zauberstab: avec chapeau haut de forme et baguette magique

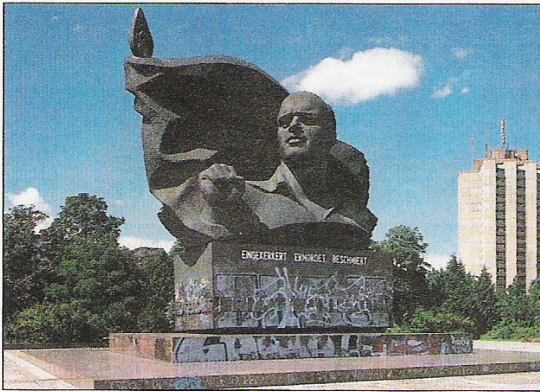
Schreiben



Nachdem Sie die verschiedenen Versionen gehört haben, schreiben Sie jetzt die Fassung, die Ihnen am besten gefällt. (100-120 Wörter)



# Graffiti: Lohnt sich das Risiko?



1 Wo findet man Graffiti oder Tags? Warum wohl gerade dort?

2 Was motiviert die Sprayer?

*Siehe Motivationen im Anhang*

Spaß    Rebellion    Mutprobe    Herrenkitzel    Kreativität  
 Provokation    Anerkennungs

## GRAFFITI-SPRAYER: EIN LEBEN IN GEFAHR

Samstagnacht unter einer S-Bahn-Brücke. Franziska trägt eine schwarze Mütze über das Gesicht gestülpt\*, die nur ihre Augen und ihren Mund erkennen\* lässt. Plötzlich ein Geräusch. „Schnell, beeil dich, sonst erwischt uns noch jemand\*“, ruft ihre Freundin Sabrina, die ebenfalls mit schwarzem Kapuzenpulli\* und Gesichtsmaske getarnt\* ist, voller Panik. Mit schnellen Handbewegungen sprüht Franziska noch in Großbuchstaben „S-H-I-N-E“ an die Wand der Unterführung\* – ihren Codenamen, der in der Sprayerszene\* als „tag“ bezeichnet wird. Dann packt die 16-jährige Schülerin blitzschnell ihre Sprühdose\* in ihre Hosentasche und die beiden Mädchen rennen, so schnell sie können, über die Gleise\* auf einen leeren Bahnsteig\*. „Diese Panik, von der Polizei oder den Bahnwärtern\* erwischt zu werden, ist der totale Adrenalinkick“, erzählt Franziska freudestrahlend\*. „Und jetzt kann jeder, der mit der S-Bahn fährt, sehen: Shine war hier!“

(Sugar, 04.2002)

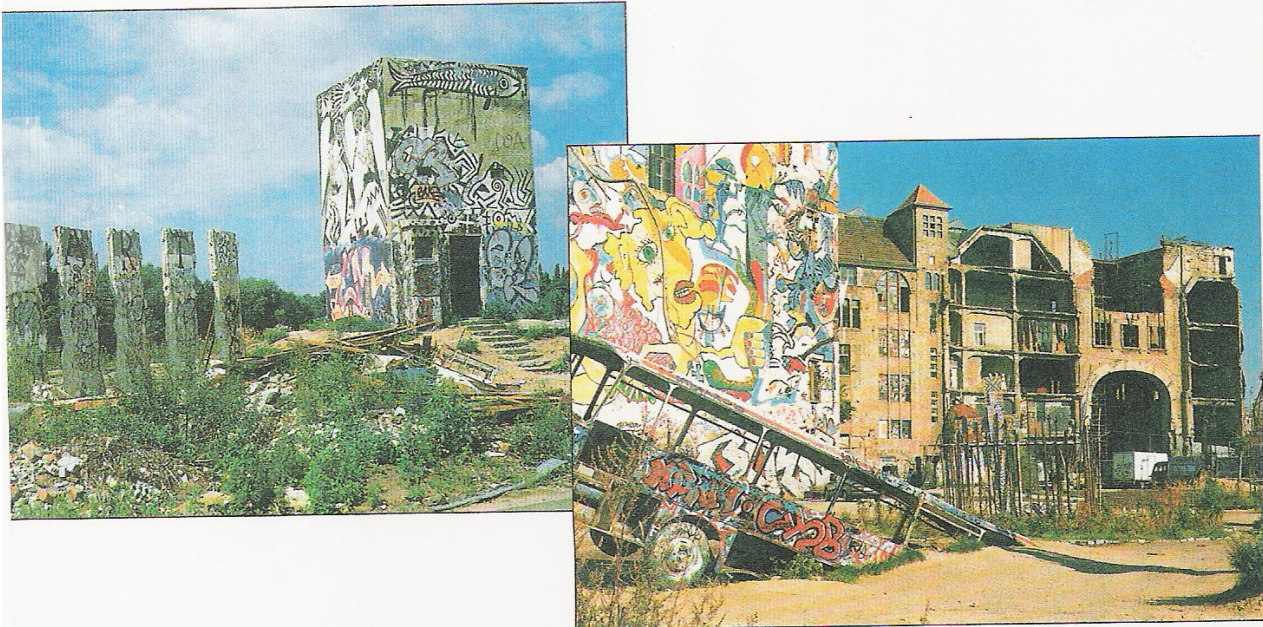
\* le visage recouvert d'une cagoule noire / \* reconnaître  
 \* sinon, on va se faire pincer  
 \* pull à capuche  
 \* camouflée

\* le mur du passage souterrain /  
 \* dans le milieu des taggeurs  
 \* sa bombe aérosol  
 \* les voies  
 \* un quai  
 \* les vigiles des chemins de fer  
 \* rayonnante de joie

- Was für eine Kleidung tragen die Graffiti-Sprayer? Warum?
- Was findet Franziska so toll am Sprayer?
- Warum leben illegale Sprayer gefährlich? Was kann ihnen passieren?

2/5





### 3 Illegal, legal, total egal???

Viele Jugendliche denken über die Konsequenzen ihrer Aktionen nicht wirklich nach. Wer öffentliche Gebäude unerlaubt bemalt, begeht ein Delikt. Wer erwischt wird, ist für den Schaden\* verantwortlich\*. Die Reinigung\* von Wänden oder Zügen kann sehr teuer werden! Der Täter muss entweder eine Geldstrafe zahlen, Sozialarbeit leisten\* oder kann im schlimmsten Fall ins Gefängnis kommen\*.

Wer trotzdem weiter sprayen möchte, hat aber die Möglichkeit, dies legal zu tun. Manche Städte oder auch Firmen, Kneipen und Cafés suchen Graffiti-Künstler für originelle Wandbemalungen\*. In Großstädten wie Hamburg oder München gibt es außerdem Graffiti-Clubs, die legale Flächen zur Verfügung stellen\*. Diese Clubs bieten auch Kurse an, in denen man die Technik lernen kann.

\* le dommage / \* responsable  
 \* le nettoyage  
 \* effectuer des travaux d'intérêt général / \* aller en prison

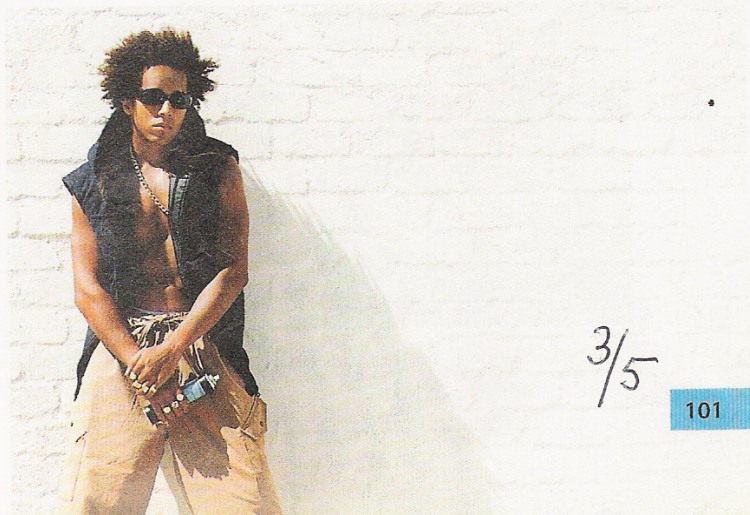
\* des peintures murales

\* mettent à disposition des surfaces où les tags sont permis

- a. ☹️ Illegal Graffiti sprayen:  
Lohnt sich das Risiko?
- b. 😊 Macht das Taggen noch Spaß,  
wenn es erlaubt ist?

#### ★ Tipp für Interessierte!

Es gibt in Wien ein „Institut der Graffiti-Forschung“ (IGF) mit vielen interessanten Informationen und weiteren Internetadressen:  
<http://graffiti.netbase.org>



3/5

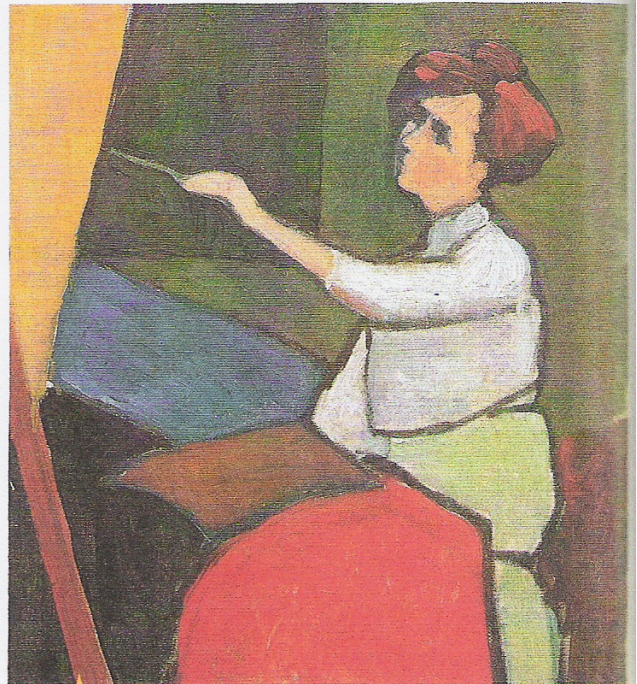


## Du bist erst am Anfang

Ruth und ihr Vater Hinz leben in einer kleinen Stadt. Sie haben früher in Hamburg gewohnt. Dort ist Ruths Mutter im Zweiten Weltkrieg gestorben.

Mit Staffelei<sup>1</sup> und Bett ist Ruths Zimmer angedeutet. Ruth sitzt vor einem Koffer; sie ist müde, krank. Hinz steht.

- HINZ: Hast du vergessen, was wir besprochen
- 5 haben? Willst du dich lächerlich<sup>2</sup> machen? Deine Bilder sind noch nicht soweit. Sie werden dich auslachen<sup>3</sup>, wie jedes unfertige<sup>4</sup> Talent. (...) Du hast keinen eigenen Stil, deine Technik ist mangelhaft<sup>5</sup>, und nur schöne Ideen machen keine
- 10 Kunst. Du bist erst am Anfang, Ruth, du musst noch lernen. Zwei, drei gute Bilder – mehr sind's nicht! Und selbst wenn du jemand findest, der sie dir ausstellt<sup>6</sup> ... An die Öffentlichkeit<sup>7</sup> muss man mit einem Werk treten, nicht mit Zufallstreffern<sup>8</sup>.
- 15 RUTH: Wann werde ich ein Werk haben?  
HINZ: Wenn du unseren Plan einhältst<sup>9</sup>, hart arbeitest und nicht den ganzen Tag im Bett liegst ... in vier, fünf Jahren. Du bist auf dem besten Weg. Jetzt aufzugeben wäre ein Verbrechen<sup>10</sup> (...).
- RUTH: ungläubig Ich?
- 20 HINZ: Natürlich du!  
Er geht zu Ruth, streicht<sup>11</sup> ihr über den Kopf.  
HINZ: ... Hab ich's nicht immer gesagt: Du kannst eine Große werden. wendet sich ab Aber dafür musst du arbeiten. Mit mir zusammenarbeiten. Stattdessen packst du hinter meinem Rücken Koffer und schreibst Züge auf.
- 25 Er nimmt ein Notizbuch von Ruths Koffer.  
RUTH: Nein!  
HINZ: blättert Sechzehn Uhr siebenundzwanzig, Hamburg. Neunzehn Uhr einunddreißig, Hamburg.  
Er klappt das Buch zusammen und legt es auf den Koffer zurück.
- 30 HINZ: Kennst du jemand dort?  
RUTH: Nein, aber ...  
HINZ: Glaubst du, jemand würde sich an dich erinnern? (...)  
RUTH: steht auf Ich will weg!  
Pause.



Gabriele Münter, *An der Staffelei (Selbstbildnis)*, um 1910

1. die Staffelei(en)  
le chevalet
2. lächerlich ridicule
3. jdn auslachen se moquer de qqn
4. ein unfertiges Talent  
un talent à confirmer
5. mangelhaft médiocre
6. ausstellen exposer →  
die Ausstellung(en)  
l'exposition
7. die Öffentlichkeit  
(ici) le public
8. der Zufallstreffer(-) la réussite due au hasard
9. einen Plan einhalten  
(ie, a, ä) respecter un plan
10. Jetzt aufzugeben wäre ein Verbrechen. Ce serait un crime d'abandonner maintenant.
11. streichen (i, i) caresser



35 HINZ: ... Na gut. Wie man eine Fahrkarte löst, weißt du. Aber mit Galeristen reden und eine Wohnung finden, Geld verdienen, arbeiten ...! Am besten, du übst schon mal, früh aufzustehen. Muss man dann nämlich. Auch wenn man krank ist ... Oder es sich einbildet<sup>12</sup>!

RUTH: Raus!

40 Pause.

HINZ: Du hast es in der Hand, eine große Malerin zu werden, wie deine Mutter.

12. sich etwas einbilden  
s'imaginer qqch.

Aus: Jakob Arjouni, *Edelmans Tochter*  
Copyright © 1996 by Diogenes Verlag AG Zürich

**SPURENSUCHE** 

- 1 Von Zeile 1 bis Zeile 24**
- a. Hinz nennt seine Tochter „ein unfertiges Talent“. Wo drückt er dieselbe Idee noch aus?
  - b. Er sagt auch Positives über Ruth. Wo zum Beispiel?
  - c. Was sollte sie seiner Meinung nach tun? Zitieren Sie den Text!
  - d. „Sie werden dich auslachen.“ (Z. 6-7) Auf wen bezieht sich wohl das Pronomen *sie*?

- 2 Von Zeile 25 bis zum Ende des Textes**
- a. „Sechzehn Uhr siebenundzwanzig ... Hamburg.“ (Z. 27-28) Worum handelt es sich?
  - b. Was wirft Hinz seiner Tochter vor?
  - c. Zeile 41: Was bedeutet wohl der Ausdruck „Du hast es in der Hand“? Der Kontext kann Ihnen helfen!

**TEXTINTERPRETATION** 

- 1 Lesen Sie die Bühnenanweisungen genauer! Welche Informationen geben sie über die beiden Personen (Charakter, Gefühle, Absichten)?**
- 2 „Wenn du unseren Plan einhältst“ (Z. 16) Wie hat sich der Vater das Zusammenleben mit seiner Tochter wohl vorgestellt? Warum liegt ihm so viel an diesem Plan?**

**3 Beschreiben Sie Ruths Verhalten und ihre Gefühle in dieser Szene!**

**SIE SIND DRAN!** 

**1 Wie, glauben Sie, sehen Hinz und Ruth aus? Welche Schauspieler könnten Ihrer Ansicht nach diese Rollen spielen?**

**2 Verstehen Sie Ruths Haltung? Nehmen Sie dazu Stellung! Ihre Mitschüler sagen Ihnen, ob sie einverstanden sind.**

**VON EINER SPRACHE ZUR ANDEREN**

Wenn peut se traduire par « quand » ou « si », selon le sens de la phrase. Laquelle de ces deux possibilités choisirez-vous dans la phrase suivante : „Und selbst, wenn du ... ausstellst.“ (l. 12-13) ?

**BEDIENEN SIE SICH!**

- |  |   |
|--|---|
| ■ der Künstler(-), die Künstlerin(nen) | ■ sich weigern, etwas zu tun                  |
| ■ von jdm etwas verlangen              | ■ fliehen (o, o), die Flucht ergreifen (i, i) |
| ■ jdn auffordern, etwas zu tun         | ■ sein Leben selbst bestimmen                 |
| ■ jdm Vorwürfe machen                  |   |
| ■ jdm gehorchen                        |   |

