



# **Concours du second degré**

## **Rapport de jury**

---

### **AGGREGATION INTERNE**

#### **ALLEMAND**

#### **Session 2014**

Rapport de jury présenté par :

M. Francis GOULLIER  
Inspecteur général de l'éducation nationale

## SOMMAIRE

|  |         |
|--|---------|
| Avant-propos                           | page 1  |
| Enjeux et responsabilités              | page 2  |
| Composition du jury                    | page 8  |
| Rappel des épreuves                    | page 10 |
| Rappel du programme de la session 2014 | page 11 |

### **Rapports sur les épreuves d'admissibilité :**

|                                     |         |
|-------------------------------------|---------|
| Composition en langue étrangère     | page 13 |
| Traduction                          |         |
| Thème :                             | page 17 |
| Version :                           | page 21 |
| Commentaires des segments soulignés | page 27 |

### **Rapports sur les épreuves d'admission :**

|                                     |         |
|-------------------------------------|---------|
| Exposé de la préparation d'un cours | page 32 |
| Explication de texte                | page 38 |
| Commentaire grammatical             | page 42 |
| Exemples de textes à commenter      | page 45 |

|                                     |         |
|-------------------------------------|---------|
| <b>Programme de la session 2015</b> | page 52 |
|-------------------------------------|---------|

|   |         |
|---|---------|
| <b>Indications aux candidat(e)s quant à l'orthographe allemande</b> | page 54 |
|---|---------|

### **Annexes pouvant être téléchargées**

Exemples de dossiers proposés pour l'exposé de la préparation d'un cours

## AVANT-PROPOS

Les chiffres relatifs à la session 2014 des deux concours de l'Agrégation interne et du CAERPA indiquent une évolution positive quant au nombre de candidats inscrits par rapport à celui de 2013 (353 contre 307 l'année précédente). Cette augmentation ne s'est cependant pas confirmée lors des épreuves écrites. La stabilité dans le nombre de présents à ces épreuves a conduit à un nombre de candidats admissibles comparables à celui de la session précédente.

|   | Agrégation interne | CAERPA    |
|---|--------------------|-----------|
| Nombre de postes mis en concours        | 35                 | 3         |
| Nombre d'inscrits                       | 319                | 34        |
| Nombre de présents aux épreuves écrites | 214                | 20        |
| Candidat(e)s admissibles                | 77                 | 6         |
| Barre de l'admissibilité                | 9 / 20             | 9 / 20    |
| Barre de l'admission                    | 10,54 / 20         | 9,75 / 20 |
| Candidat(e)s admis(es)                  | 35                 | 3         |

Le tableau ci-dessus, qui présente les données statistiques des deux concours, indique la note moyenne ayant servi de barre à l'admissibilité ou à l'admission. Pour favoriser la compréhension de la signification des notes obtenues, il est cependant nécessaire d'explicitier les modalités d'évaluation des prestations lors des épreuves écrites et orales.

Elles obéissent tout d'abord à une règle qui devrait s'imposer dans toutes les pratiques d'évaluation : évaluation et notation sont deux moments distincts.

Ensuite, l'appréciation de la valeur de chaque prestation écrite ou orale s'effectue selon des critères bien identifiés qui peuvent varier selon les sujets mais qui correspondent naturellement essentiellement aux attentes du jury, telles qu'elles sont explicitées dans les parties du rapport dédiées à l'épreuve concernée. Ainsi, pour prendre un exemple, nul ne sera étonné de voir figurer parmi les critères retenus pour la composition en allemand, la capacité à identifier une problématique et à la traiter effectivement dans la production écrite, la maîtrise des connaissances liées à cette problématique, la maîtrise et la richesse de la langue. Pour la traduction, l'évaluation porte sur la réussite du transcodage des différents segments dont est composé le texte. Sont pris en compte d'une part le respect du sens et, d'autre part, la qualité des énoncés dans la langue cible.

Enfin, pour chacun de ces critères, des descripteurs permettent d'identifier le nombre de points-score pouvant être attribués.

La correspondance entre le total des points-score obtenus et la note sur 20 est calculée une fois que toutes les prestations pour la même épreuve ont été évaluées. Elle dépend étroitement de la qualité de l'ensemble des prestations. En effet, la notation dans un concours comme l'agrégation interne a pour fonction, non pas d'indiquer la valeur absolue des prestations mais de les classer les unes par rapport aux autres.

Le début de cet avant-propos insiste sur la continuité entre les sessions du concours. Cette continuité vaut également en ce qui concerne la nature des épreuves. Une seule modification importante sera apportée pour la session 2015. Elle concerne l'une des consignes de l'épreuve écrite de traduction et est expliquée dans la partie de ce rapport qui lui est dédiée. Enfin, il est apparu nécessaire d'attirer l'attention de tous les candidats sur une dimension des épreuves et de lui dédier les développements qui suivent.

Francis GOULLIER  
Président du jury

## Enjeux et responsabilités

### *Intégrer l'acte de candidature à l'agrégation interne dans une vision collective de l'engagement professionnel*

#### Rapport présenté par Monsieur Jonas ERIN, Vice-président du jury

La définition de la responsabilité proposée par le philosophe Hans Jonas il y a 30 ans est étonnement intemporelle, en ce sens qu'il en explicite le sens dans une logique de contrat avec la « collectivité ». Rapportée à la réalité institutionnelle du concours interne de l'agrégation, cette définition montre explicitement combien il importe pour tout professeur de ne pas déconnecter l'acte de candidature du sens premier et profond qu'il donne à son engagement professionnel et aux valeurs que cela sous-tend.

*„Die von der Natur instituierte, das heißt von Natur aus bestehende Verantwortung ist, in dem einzigen bisher erbrachten (und allein vertrauten) Beispiel der elterlichen Verantwortung, von keiner vorherigen Zustimmung abhängig, unwiderruflich und unkündbar; und sie ist global. Die „künstlich“, durch Erteilung und Annahme eines Auftrages instituierte, zum Beispiel die eines Amtes (aber auch die aus stillschweigender Vereinbarung oder aus Kompetenz sich ergebende), ist umschrieben durch die Aufgabe nach Inhalt und Zeit; die Übernahme enthält ein Element der Wahl, von der ein Rücktritt möglich ist, wie auf der Gegenseite Entbindung von der Pflicht. Wichtiger noch ist der Unterschied, dass hier die Verantwortung ihre verpflichtende Kraft von der Vereinbarung bezieht, deren Geschöpf sie ist, und nicht von der Selbstgültigkeit der Sache. [...] Das Seinsollen der Sache [ist] das Erste in der Verantwortung [...], also die eigentliche „Sache“, die Wahrung der Treueverhältnisse überhaupt, auf denen die Gesellschaft und das Zusammenleben der Menschen beruht: und dieses ist ein substantives, von sich her verpflichtendes Gut. [...] Für dieses, in seiner Existenz immer unverbürgerte, ganz und gar von uns abhängige Gut ist aber die Verantwortung so unbedingt und unwiderruflich wie nur jede von der Natur gesetzte sein kann sein kann – wenn sie nicht selber eine solche ist.“<sup>1</sup>*

Cette approche de la responsabilité par la contractualisation d'un engagement institutionnel peut – au regard du concours interne de l'agrégation d'allemand – se décliner selon quatre axes. Le croisement de la réalité du concours avec le référentiel des compétences des enseignants (publié au bulletin officiel du 25 juillet 2013) montre à quel point la voie de recrutement interne du concours de l'agrégation doit permettre aux candidats de valoriser leur expérience professionnelle. Rappelons d'ailleurs que ces compétences sont, pour l'essentiel, définies comme des *compétences communes* à tous les enseignants voire à tous les acteurs de la communauté éducative et que le référentiel explicite le sens collectif des métiers de l'enseignement par une terminologie elle-même explicite : « communauté éducative », « culture commune », etc. Les enjeux et responsabilités de l'enseignement sont donc bien à examiner sous l'angle du lien entre l'action individuelle et le projet collectif.

#### **1) Ethique et déontologie**

Il semble indispensable pour les candidats de ne pas perdre de vue le fait qu'ils s'expriment dans un contexte institutionnel. Les engagements éthiques et déontologiques qui sont les leurs face aux élèves doivent leur servir de repère pour mesurer les propos dont ils peuvent prendre la responsabilité face au jury.

---

<sup>1</sup> Hans Jonas, „Das Prinzip Verantwortung“ – Suhrkamp Taschenbuch, 1984 – S. 178-179

| Compétences des enseignants   | Candidat   | Professeur  |
|---|--|---|
| Faire partager les valeurs de la République   | Faire montre d'une approche de toutes les thématiques en adéquation avec les valeurs et le cadre réglementaire de l'Ecole de la République | Porter les valeurs de la République et respecter et faire respecter le cadre scolaire réglementaire dans son action quotidienne |
| Inscrire son action dans les principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école |  |   |
| Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques   | Prendre ses responsabilités en assumant dans ses propositions des principes éthiques respectueux de chacun                                 | Ancrer son action au quotidien et ses projets pédagogiques dans une visée éducative responsable                                 |
| Maîtriser la langue française à des fins de communication   | Utiliser une langue claire, précise et normée dans un registre adapté à la situation   | Utiliser une langue et un registre adaptés au cadre scolaire et modulés selon les interlocuteurs                                |
| Accompagner les élèves dans leur parcours de formation  | Savoir montrer en quoi ses réflexions et propositions s'inscrivent dans un parcours de formation des élèves                                | Aider les élèves à construire un projet d'orientation ambitieux   |

## 2) Crédibilité pédagogique

La voie interne du concours doit permettre de valoriser les acquis de l'expérience professionnelle. Trop nombreux sont encore les candidats qui semblent perdre de vue la réalité de leur engagement au quotidien et finissent par proposer des projets et démarches qu'ils n'assureraient pas face à leurs élèves. La crédibilité du projet pédagogique participe également à part entière de la prise de responsabilité tant chez le candidat que pour l'enseignant.

| Compétences des enseignants  | Candidat   | Professeur   |
|--|--|--|
| Connaître les élèves et les processus d'apprentissage  | Montrer comment les élèves sont pris en compte à chaque étape du projet pédagogique et être en mesure d'explorer avec le jury des alternatives au projet proposé | Prendre pleinement en compte l'élève, ses besoins, son rythme d'apprentissage dans l'animation pédagogique du cours, en particulier en incluant de nécessaires phases réflexives et/ou de sédimentation. |
| Prendre en compte la diversité des élèves  | Comprendre et maîtriser les enjeux d'une approche différenciée de la réponse pédagogique   | Valoriser la diversité des profils des élèves par une approche inclusive de l'hétérogénéité, notamment par le biais de démarches collaboratives entre élèves   |
| Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves | Savoir élaborer des parcours différenciés et démontrer en quoi ils prennent bien en compte la totalité des élèves dans leur diversité                            | Savoir différencier la réponse pédagogique par l'approche (inclusive), la tâche (complexe), la forme (collaborative) de travail, etc.  |

|  |  |  |
|--|--|--|
| Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves | Savoir expliquer les leviers utilisés pour impliquer et mobiliser tous les élèves individuellement et collectivement | Renforcer le « vivre ensemble » par la mise en place de démarches collaboratives adaptées (tandems, ilots, groupes, partenariats ou réseaux)   |
| Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves   | Maîtriser les enjeux de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation formative                                       | Suivre les élèves, savoir évaluer leur progression, valoriser leurs acquis et les aider à en prendre conscience  |
| Maîtriser les connaissances et les compétences propres à l'éducation aux médias et à l'information                 | Etre capable de développer une réflexion critique autour des enjeux de l'éducation aux médias et à l'information     | Faire l'éducation aux médias et à l'information une partie intégrante de son action professionnelle que ce soit dans le quotidien de la classe ou dans des dispositifs pédagogiques plus transversaux. |

### 3) Responsabilité collective

Focalisés sur l'analyse des documents qui leur sont remis, certains candidats semblent incapables de garder par une hauteur de vue sur le sens de ce qu'ils font ou proposent. En particulier dans l'épreuve de préparation de cours, il n'est pas rare de constater l'absence complète d'enjeux éducatifs. Or l'action du professeur ne doit pas être perçue comme un acte isolé mais bien comme une partie d'un tout, comme un élément d'une réponse collective aux besoins de l'élève. Concevoir sa responsabilité au sein d'une équipe contribue à ancrer l'expertise individuelle dans une approche éducative transversale qui valorise l'expertise disciplinaire en la mettant au service d'une cause commune.

| Compétences des enseignants  | Candidat   | Professeur   |
|--|--|--|
| Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier | Développer une réflexion sur les liens possibles entre l'allemand et d'autres langues vivantes et sur l'intérêt de l'enseignement d'autres disciplines en allemand                               | Ne pas déconnecter l'enseignement et l'apprentissage de l'allemand de celui des autres langues : celles des élèves, celles que les élèves pratiquent à l'école, celles que les élèves n'ont pas choisies.            |
| Coopérer au sein d'une équipe  | Savoir valoriser sous un angle pédagogique ou éducatif son expérience des projets multi-classes, plurilingues et/ou transversaux. Montrer en quoi l'approche collective des enjeux est porteuse. | Mesurer en quoi sa discipline peut contribuer à un projet culturel et/ou éducatif de l'équipe pédagogique ou de l'établissement. Développer un engagement professionnel au-delà de sa seule expertise disciplinaire. |
| Contribuer à l'action de la communauté éducative                                 |  |  |
| Coopérer avec les parents d'élèves   | Savoir expliciter les enjeux de sa discipline à des non spécialistes   | Ouvrir au maximum sa discipline et son approche pédagogique aux parents d'élèves   |

|   |   |   |
|---|---|---|
| Coopérer avec les partenaires de l'école  | Avoir une réflexion nuancée sur les fonctionnements partenariaux et/ou les logiques de réseau                               | Contribuer à l'ouverture internationale et interculturelle des établissements scolaires   |
| S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel | Etre capable d'explicitier son parcours de formation et d'en exploiter les acquis pour nourrir sa réflexion professionnelle | Connaître suffisamment bien ses acquis et ses besoins pour formuler des souhaits de formation et proposer de l'aide à ses pairs |

#### 4) Expertise disciplinaire et professionnelle

La maîtrise de la discipline ne saurait se réduire à une maîtrise de la langue allemande. Le haut niveau de maîtrise de la langue, la compétence de communication l'expertise didactique et pédagogique, la maîtrise des grands enjeux éducatifs, la fine connaissance de la littérature et de la civilisation des pays germanophones, les enjeux de ces territoires dans un monde globalisé, ainsi que la maîtrise technique des épreuves et la connaissance des principaux enjeux institutionnels, toutes ses compétences / tous ces éléments participent conjointement à la crédibilité des candidatures à l'agrégation d'allemand. Il est de la responsabilité du jury que de valoriser les profils de compétence les plus équilibrés.

| Compétences des enseignants   | Candidat  | Professeur  |
|---|---|---|
| Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier  | Etre capable d'illustrer l'impact de la culture numérique sur la discipline   | Avoir testé l'usage en classe et en dehors de la classe des principaux outils numériques  |
| S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel | Etre capable de porter des réflexions nuancées et étayées sur des problématiques disciplinaires   | S'informer en permanence de l'évolution de sa discipline  |
| Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique                               | Maîtriser les enjeux d'une approche communicative de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue dans une perspective actionnelle semble un élément désormais de base de la culture didactique de la discipline |   |
|   | Connaître les œuvres au programme du concours et maîtriser les notions de linguistique est incontournable   | Exposer les élèves à des documents authentiques et maîtriser la langue et son fonctionnement participent de la crédibilité du projet de cours   |
| Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement                       | Avoir réfléchi à une approche interculturelle de l'enseignement de l'allemand<br>Maîtrise à la fois la langue discursive transversale et la langue académique spécifique  | Etre capable de proposer un enseignement de l'allemand à la fois en lien avec les enjeux de la maîtrise de la langue de scolarisation et prenant en compte les compétences linguistiques et culturelles de chaque élève |

La lecture de ces tableaux met en évidence diverses articulations entre les responsabilités de l'enseignant et celles du candidat. Elles peuvent être de nature conceptuelle (de la réflexion à sa mise

en œuvre), réflexive (l'abstraction d'un geste professionnel), intellectuelle (de la formation universitaire académique à son exploitation en classe) ou fonctionnelle (propres au parcours professionnel, aux conditions d'exercice du métier et/ou au fonctionnement de l'épreuve). Mais quelle qu'en soit la nature, les responsabilités de l'enseignant et celles du candidat sont indissociables et les candidats gagneraient à prendre pleinement appui sur l'expertise et l'expérience qu'ils ont développée auprès de leurs élèves pour s'assurer de la crédibilité de leurs choix et propos en concours.

Fort du constat effectué à plusieurs reprises cette année dans les prestations orales d'une nécessaire explicitation des enjeux et responsabilités de l'acte pédagogique et éducatif, le jury a décidé de compléter l'interrogation du candidat lors de l'épreuve professionnelle d'une ou plusieurs questions – en lien explicite avec l'exploitation pédagogique faite du dossier – sur le sens qu'il donne à son engagement professionnel.

Les précédents tableaux pourront guider les candidats et enseignants dans la nécessaire réflexion sur le sens qui confère à leur engagement professionnel. Mais ceux-ci ne saurait-être limitatifs et nombre de compétences mériteraient d'être explorées sous plusieurs (voire tous les) angles comme le montre le tableau synoptique (non limitatif non plus) ci-dessous.

|  | Ethique et déontologie | Crédibilité pédagogique | Responsabilité collective | Maîtrise disciplinaire |
|--|------------------------|-------------------------|---------------------------|------------------------|
| Faire partager les valeurs de la République  | X                      |                         | X                         |                        |
| Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école | X                      | X                       | X                         |                        |
| Connaître les élèves et les processus d'apprentissage  |                        | X                       | X                         | X                      |
| Prendre en compte la diversité des élèves  | X                      | X                       | X                         | X                      |
| Accompagner les élèves dans leur parcours de formation   |                        | X                       | X                         | X                      |
| Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques  | X                      |                         | X                         |                        |
| Maîtriser la langue française à des fins de communication  | X                      |                         | X                         |                        |
| Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier   |                        | X                       |                           | X                      |
| Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier                                       |                        | X                       |                           | X                      |
| Coopérer au sein d'une équipe  | X                      | X                       | X                         |                        |
| Contribuer à l'action de la communauté éducative   | X                      |                         | X                         |                        |
| Coopérer avec les parents d'élèves   | X                      |                         | X                         |                        |
| Coopérer avec les partenaires de l'école   |                        | X                       | X                         | X                      |
| S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel                                      |                        |                         | X                         | X                      |

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique  |   |   |   | X |
| Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement  |   |   |   | X |
| Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves |   | X | X |   |
| Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves               |   | X |   | X |
| Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves   |   | X | X | X |
| Maîtriser les connaissances et les compétences propres à l'éducation aux médias et à l'information                               | X |   |   | X |

## COMPOSITION DU JURY

|                          |  |
|--------------------------|--|
| Mesdames et Messieurs    |  |
| GOULLIER Francis         | IGEN – Président   |
| ERIN Jonas               | IGEN - Vice-président  |
| AGARD Olivier            | Maître de Conférences  |
| ASLANGUL Claire          | Maître de Conférences  |
| AUFRAY Antoine           | Maître de Conférences  |
| BOURDON Yohann           | Professeur agrégé  |
| BOUVIER Claude           | Professeur agrégé  |
| BRUSSOW Armin            | Professeur agrégé  |
| CHARLIER-BUNZEL Andrea   | Maître de Conférences  |
| DESCHAMPS Guillaume      | Professeur agrégé, représentant de l'enseignement privé sous contrat |
| DEYGOUT Isabelle         | Professeur de Chaire supérieure                                      |
| ENDERLE-RISTORI Michaela | Maître de Conférences  |
| FAURE-PASCHAL Nathalie   | IA-IPR   |
| FAUX Bruno               | Professeur agrégé  |
| GAUTHIER Françoise       | Professeur agrégé  |
| GUILBERT Philippe        | IA-IPR   |
| JOST Claire              | Professeur agrégé  |
| LE-BERRE Caroline        | Professeur agrégé  |
| LEFEBVRE Didier          | Professeur agrégé  |
| PHILIPPE Muriel          | IA-IPR   |
| PICHOT Pascal            | Professeur agrégé  |
| RINCK Pascal             | Professeur agrégé  |
| ROUSSEL Isabelle         | Professeur agrégé  |
| SALAMITO Marie-Hélène    | Professeur agrégé  |
| THIERY Nicole            | Professeur agrégé  |

TISSERAND Florence                      Professeur agrégé

TURQUIN Vincent                         Professeur agrégé

UNGER Céline                              Professeur agrégé

## RAPPEL DES EPREUVES

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

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

## PROGRAMME DE LA SESSION 2014

### 1. Georg Büchner, *Dantons Tod* et *Woyzeck*

Textes au programme :

*Dantons Tod, ein Drama*, Stuttgart, Reclam Universal Bibliothek, 2002, 87 S., UB 6060, ISBN 978-3-15-006060-5.

*Woyzeck. Leonce und Lena*, Stuttgart, Reclam Universal Bibliothek, 2005, hrsg.: B. Dedner. 88 S., UB 18420, ISBN 978-3-15-018420-2

NB: *Leonce und Lena* ne figure pas au programme.

On aura soin de replacer *Dantons Tod* et *Woyzeck* dans leur contexte historique et politique ainsi que dans la vie et l'oeuvre de leur auteur. Il sera cependant nécessaire de ne pas voir dans ces deux pièces uniquement la manifestation d'une période littéraire d'ailleurs malaisée à définir. D'une manière générale on veillera à ne pas avoir une lecture réductrice de ces deux oeuvres dramatiques majeures du répertoire : les deux textes sont protéiformes, complexes en raison de leur genèse, et ils offrent plusieurs entrées interprétatives complémentaires. Formellement et thématiquement très différentes, *Dantons Tod* et *Woyzeck* devront pourtant être lues en regard l'une de l'autre, les candidats devant éviter de juxtaposer deux lectures séparées et exclusives. Ce qui réunit les deux pièces au programme est aussi important que ce qui semble les séparer. Ainsi la comparaison entre les deux pièces devra-t-elle veiller à ne pas se réduire à une simple confrontation de leurs différences. Dans le but de mettre en évidence la spécificité de l'esthétique dramatique de Büchner, il sera bon d'étudier sa conception personnelle du rôle du théâtre, sa vision de la société et son appréciation de la place de l'individu au sein de celle-ci à une époque d'importante mutation politique et sociale. Par conséquent, on ne pourra faire l'économie d'une étude systématique des moyens mis en oeuvre par le dramaturge pour mettre en scène la marche de l'histoire et de ses forces, ainsi que la psychologie individuelle mais aussi celle du groupe social. Son intérêt pour le cas hors-norme, pour l'exceptionnel, dans tous les domaines, ainsi que sa permanente réflexion sur la notion de violence - sociale et politique, psychologique, verbale - devront également être au centre des préoccupations des candidats.

### 2. Wolfgang Hilbig : „Ich“ Roman, Fischer Taschenbuch Verlag, 2003, ISBN 3-596-12669-X

Wolfgang Hilbig, ouvrier autodidacte de RDA, devenu écrivain à la fin des années 1960, a publié en 1993 „Ich“, qui peut-être considéré comme l'une des oeuvres majeures de la *Wendeliteratur*. On considérera le roman et son intrigue dans le contexte « underground » de la production littéraire surveillée par la Stasi dans les années 1980, en particulier de la mouvance dite du Prenzlauer Berg. On examinera en particulier le rapprochement entre création littéraire et travail d'espion. Pour comprendre le traitement central de la crise du « Je », on examinera de près le mode d'écriture postmoderne savamment élaboré par l'auteur ; on aura recours à l'analyse narratologique et on déchiffrera autant que possible le réseau des références, issues pour une bonne part de la philosophie poststructuraliste française. Ainsi pourra-t-on saisir le roman comme un questionnement sur l'homme ayant une triple portée : historique, esthétique et métaphysique.

### **3. La marche vers l'unité allemande 1815-1871**

Ouvrage de référence : *Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung*. Band 7: *Vom Deutschen Bund zum Kaiserreich 1815-1871*. Herausgegeben von Wolfgang Hardtwig und Helmut Hinze. Reclam, Stuttgart, 1997. ISBN 3-15-017007-9

La recomposition territoriale de l'espace germanique à la suite du Congrès de Vienne et la création de la Confédération germanique en 1815 décurent les espoirs des patriotes allemands qui avaient combattu durant les Guerres de libération et souhaitaient l'instauration d'un État national. L'ordre européen restauré en 1815 ne parvint pas à endiguer le mouvement national allemand, qui, associé au mouvement libéral constitutionnel, gagna rapidement du terrain, avant de connaître son apogée, puis un échec en 1848/49. Les révolutionnaires de 1848 n'ayant pas réussi à résoudre le problème de l'unité nationale, celle-ci sera réalisée d'en haut, « par le sang et le fer », en excluant les territoires autrichiens.

On retracera les étapes, césures et tournants du processus de l'unification allemande, en étudiant notamment les facteurs, acteurs, manifestations et composantes du mouvement national allemand et la construction d'une identité nationale allemande, sans négliger la question des relations austro-prussiennes. On s'interrogera sur la dimension révolutionnaire du mouvement national allemand remettant en cause le morcellement dynastique des États de la Confédération germanique et on examinera également les liens entre libéralisme et mouvement national. Enfin, une attention particulière sera donnée à la révolution de 1848/49, à ses enjeux (en particulier la question des frontières du futur État national allemand et le débat entre « petite » et « grande » Allemagne) et son bilan, ainsi qu'aux circonstances de la fondation de l'Empire allemand en 1870/71.

## COMPOSITION EN LANGUE ETRANGERE

|   |           |
|---|-----------|
| Moyenne des candidat(e)s à l'Agrégation interne | 8,27 / 20 |
| Moyenne des candidat(e)s au CAERPA              | 6,99 / 20 |

### Sujet :

Kurz nach der Veröffentlichung des Romans *“Ich”* von Wolfgang Hilbig schrieb ein Kritiker:

“Hilbigs Texte inszenieren und simulieren ein Ich. [...] Sie spielen mit Identitätsvermutungen und -annahmen, darum wissend, dass diese sich im wirklichen Leben nicht mehr realisieren lassen”.

Inwiefern trifft diese Aussage, Ihrer Meinung nach, auf Hilbigs Roman *“Ich”* zu?

### Rapport présenté par Monsieur Pascal RINCK

Lors de cette session, les copies corrigées par le jury de composition reflétaient une lecture plutôt attentive de l'œuvre et des connaissances précises sur le contexte de rédaction du roman « *Ich* » ainsi que sur les influences structuralistes et postmodernes de l'auteur, Wolfgang Hilbig. Pourtant, le jury regrette de n'avoir pu lire que très peu de très bonnes copies : les compositions étaient, dans l'ensemble, plutôt décevantes. Si l'impression globale reste mitigée, c'est surtout à cause de défauts méthodologiques, liés à la nature même de l'exercice de la composition. C'est pourquoi le jury juge nécessaire, cette année, de rappeler les principes fondamentaux de cet exercice que les collègues en poste dans le secondaire ne pratiquent plus guère.

### Qu'est-ce qu'une composition ?

L'exercice de la composition est un exercice exigeant qui met en jeu :

#### a) *Des connaissances précises*

Dans le cas d'une composition sur une œuvre littéraire, ces connaissances portent sur l'auteur et son époque mais impliquent aussi une excellente maîtrise de l'œuvre au programme, de l'intrigue, de l'orthographe du nom des personnages et la réutilisation à bon escient de quelques citations qui doivent quant à elles être intégrées à la démonstration et ne pas donner l'impression d'avoir été apprises par cœur pour être « resservies » quel que soit le sujet.

Toutes ces connaissances ont été plutôt bien exploitées dans les copies. Rares sont les copies qui n'ont manifestement pas lu le roman et qui se contentent de sentences révélatrices telles que : « *Man braucht den Roman nicht einmal zu lesen, um zu wissen, dass es um Identität geht. Der Titel zeigt es.* » Nombreux ont été les candidats qui ont su rappeler, à juste titre, que Wolfgang Hilbig avait fréquenté jusqu'à son départ pour la RFA en 1985 les milieux littéraires « alternatifs » du *Prenzlauer Berg*, à Berlin-Est, qui sont décrits dès les premières pages du roman comme infiltrés eux-aussi par la *Stasi*. L'influence qu'a exercée la théorie du « simulacre » de Jean Baudrillard sur les écrivains de ces milieux et précisément sur Hilbig a été bien des fois rappelée par les candidats. Mais trop souvent ces connaissances ont été « récitées », de trop nombreuses copies assimilant la composition à une question de cours. Cette récitation de pans entiers de cours au sein du devoir prend alors le pas sur la réflexion personnelle du candidat et a conduit à ce que le jury retrouve dans des copies de candidats ayant visiblement suivi la même formation, des formulations quasi identiques. Ceci est d'autant plus regrettable que la composition exige aussi :

#### b) *Une capacité d'analyse dans l'étude de la question posée.*

La composition doit être une réponse spécifique, réfléchie, nuancée et argumentée, à une question qui demande à être problématisée. Il s'agit donc, dans un premier temps, non pas de paraphraser voire de reproduire mot pour mot les termes du sujet, mais bien de **mettre en évidence les enjeux**

**de ce sujet spécifique, de montrer ce qu'impliquent les termes pour l'œuvre littéraire à analyser.** C'est cet aspect qui semble le moins maîtrisé par les candidats. Plusieurs erreurs récurrentes ont pu être constatées à ce stade. Dans certaines copies, le sujet est détourné vers des problématiques plus familières au candidat, ce qui, dans les constellations les plus défavorables, ne manque pas de l'entraîner vers des hors-sujets caractérisés. Il ne s'agissait pas, par exemple, se laissant séduire par l'expression « *im wirklichen Leben* » de la citation, de montrer en quoi le roman était ou n'était pas un « *DDR-Roman* » ou un « *Wende-Roman* », termes passe-partout, non définis par les candidats, et parfois utilisés l'un pour l'autre dans la même copie. De même, on ne pouvait réduire la citation à la question de l'identité complexe du narrateur, se contentant alors de rappeler les différents noms et pseudonymes sous lesquels celui-ci apparaît dans le roman.

Il fallait plutôt montrer comment, dans les textes de Hilbig, le critique voit une tentative de dévoiler toute identité narrative comme étant une fiction. L'auteur de la citation sous-entend que Hilbig reprend à son compte l'idée postmoderne selon laquelle l'identité est un concept creux, vidé de son sens ; il en résulte que l'œuvre littéraire ne peut plus que « jouer » avec cette dissolution du « moi », comme semble l'indiquer le titre du roman : le pronom de la 1<sup>ère</sup> personne du singulier, doublement modalisé : en italique (*kursiv*) et entre guillemets (*in Anführungszeichen*).

Le sujet posait la question du rapport entre le fictif et le réel. Lors de sa parution en 1993, en plein débat sur la responsabilité des écrivains de RDA ayant collaboré avec la *Stasi* (comme Rainer Schedlinski ou Sascha Anderson), le roman a souvent été lu comme un « roman à clés », les critiques cherchant à déchiffrer les indices que Hilbig auraient pu glisser dans son récit pour « démasquer » tel ou tel collaborateur de l'appareil d'Etat. L'auteur de la citation, extraite d'un article paru en 1994, ne se place pas dans cette perspective mais affirme que les textes de Hilbig disent l'impossibilité de réaliser véritablement une identité en dehors de l'espace littéraire, c'est-à-dire dans la « vraie vie ». Il était important d'analyser cette expression comme une allusion au système répressif de la *Stasi* que le roman décrit comme une véritable machine à broyer toute individualité. Partant de ce constat, certains candidats ont alors choisi de montrer longuement les parallèles entre la biographie de Hilbig et l'itinéraire du personnage de *Cambert* qui, certes, existent, mais pour lesquels l'auteur s'est justement appliqué à brouiller les pistes, prenant le parti d'écrire un roman et non un récit autobiographique. Il s'agissait plutôt de montrer comment les aspects postmodernes du roman (l'alternance surprenante d'un narrateur à la 1<sup>ère</sup> personne et d'un narrateur à la 3<sup>ème</sup> personne, les ruptures dans la chronologie, l'impossibilité de quitter le monde du doute, symbolisé par les catacombes) se voulaient une rupture avec les traditions du roman autobiographique, du *Bildungsroman* voire du *Künstlerroman*.

### c) Une démonstration structurée

L'analyse du sujet est censée conduire *naturellement* à l'élaboration d'un plan détaillé qui est à la base d'une démonstration suivie et cohérente. **Or, la dissertation littéraire est bien une démonstration !** Le plan n'est pas un simple exercice formel, il est bien plus qu'un cadre contraignant ; il est la condition même d'un raisonnement convaincant. Organiser ses idées après l'analyse du sujet, c'est éviter que celles-ci se contentent d'être juxtaposées, dans une sorte de « catalogue », d'inventaire d'arguments sans véritable lien logique. Le plan sert également à éviter les répétitions.

Même si le plan-type n'existe pas, la logique de l'argumentation suit souvent le canevas suivant : En répondant à une problématique clairement formulée (introduction), elle est censée mener le lecteur d'un constat initial, assez évident ou suggéré par le sujet (1<sup>ère</sup> partie), en passant par une discussion de ce constat (2<sup>ème</sup> partie) pour aboutir à un dépassement de cette discussion (3<sup>ème</sup> partie) en ayant, par exemple, recours à des remarques d'ordre plus poétologique; finalement, la conclusion répondra aux enjeux de la problématique formulée et idéalement, élargira le débat, en posant de nouvelles questions. Dans le cas du sujet de cette session, le jury a apprécié, par exemple, le plan suivant :

démontrant dans un premier temps que l'auteur se joue du concept d'identité (personnages aux noms changeants et aux origines et intentions floues dans une RDA bien plus métaphorique que réelle), le candidat a su illustrer ensuite un processus de « dissolution » de l'identité qui, plus qu'un simple jeu parodique, révélerait une crise du langage voire la fin de l'art si d'aventure les rapports pour la Stasi venaient à remplacer l'œuvre littéraire ; dans une troisième partie ce même candidat a su prouver dans quelle mesure Hilbig invitait ses lecteurs à faire preuve de subjectivité créatrice en recréant du sens à partir de fragments et en faisant preuve d'esprit citoyen : le roman montre aussi, en toile de fonds, que les événements de 1989-90 ont eu lieu alors même que la *Stasi* semblait asseoir son emprise sur l'individualité.

Le plan en trois parties suggéré par le canevas ci-dessus n'est pas une règle absolue à respecter pour satisfaire à une tradition académique. Ces trois parties correspondent cependant le plus souvent à un raisonnement logique et nuancé.

Bien des candidats, s'ils sont capables de rédiger quelques bons passages, peinent à maîtriser tous les aspects d'une dissertation réussie. L'introduction et la conclusion nous ont semblé les « maillons les plus faibles », de trop nombreuses copies perdant de vue le sujet, faute d'une analyse préalable suffisante. On ne pourra donc que conseiller aux candidats de soigner particulièrement l'introduction et la conclusion, point de départ et d'arrivée de la démonstration. Ces deux parties gagnent d'ailleurs à se répondre : la conclusion aura intérêt à reprendre les termes de la problématique et leur donner tout leur sens.

L'introduction est d'abord censée « amener » le sujet, indiquer dans quel contexte et pour quelles raisons les questions se posent. Ce qu'il faut éviter, c'est de passer par une biographie exhaustive de l'auteur (peu important la date de naissance exacte de Hilbig ou l'évocation de son penchant pour l'alcool) ou une approche historique interminable (sur l'histoire de la *Stasi* ou sur la *Wendeliteratur*, par exemple). Des remarques éclairantes sur l'étymologie d'un mot-clé du sujet, sur le genre littéraire en question, sur le paradoxe d'une formulation seront, par contre, les bienvenues. En l'occurrence, un questionnement pertinent sur les modalisations contenues dans le titre, « *Ich* », pouvaient nourrir la problématique. L'introduction reprend ensuite les termes du sujet, en les définissant brièvement en fonction de la problématique retenue, pour préciser les enjeux du sujet. Elle annonce enfin le plan élaboré au cours du travail préparatoire, en évitant les formules toutes faites telle que « *in einem ersten Teil werde ich...* ». Si le plan est logique et l'expression claire, ces formules sont en effet inutiles.

La conclusion fait le bilan de la démonstration en montrant bien comment celle-ci a servi à répondre aux interrogations posées en introduction. Elle ouvre ensuite le débat, en renvoyant par exemple à d'autres domaines culturels (arts plastiques, cinéma, musique...), ou en évoquant la manière dont des écrivains d'autres pays ou d'autres temps ont répondu aux questions soulevées par la problématique. Une courte comparaison du roman au film *Das Leben der Anderen* de Florian Henckel von Donnersmarck était effectivement possible en conclusion, mais ne pouvait faire office de troisième partie.

Enfin, dans un même souci de clarté, il faut veiller à ce que l'introduction et la conclusion soient nettement démarquées du reste du développement. Il convient aussi de sauter une ligne entre les parties et d'aller à la ligne, au sein des grandes parties, au début de chaque paragraphe.

#### *d) Une langue appropriée*

La correction de la langue est, bien entendue, d'une importance capitale. Il est heureux que des copies d'un concours de recrutement s'adressant à des collègues déjà en poste aient pu être jugées plutôt convenables du point de vue de la langue.

Le jury a cependant constaté cette année dans de trop nombreuses copies que des données aussi fondamentales que l'emploi des cas, les constructions prépositionnelles, la déclinaison de l'adjectif, l'emploi du pronom relatif, l'analyse grammaticale de « que » (dont on confond la nature de pronom relatif et celle de conjonction de subordination) ne sont pas toujours acquises. Des erreurs sur des

aspects aussi fondamentaux du système de la langue ne peuvent être que sévèrement sanctionnés à ce niveau.

Dans quelques copies, sans doute rédigées trop vite et non relues, la syntaxe est fautive ou « en cours d'acquisition », ce qui se traduit par l'oubli pur et simple de la partie conjuguée du groupe verbal dans les subordinées. Comme l'an dernier, il faut aussi souligner l'emploi erratique de la virgule dans un très grand nombre de copies, et pas seulement de francophones. On ne peut donc qu'inviter les candidats à une révision précise de ces points de langue spécifique durant leur préparation ainsi qu'à une relecture attentive dans ce sens de leur copie le jour du concours.

Cette année encore, le jury a rencontré un certain nombre de copies, dont les auteurs sont manifestement souvent des germanophones, qui sont rédigées dans une langue très familière, parfois même relâchée ; des expressions telles que : « *Er ist nicht unbedingt ein **Heroe*** » (sic !) « ***Er fällt aus der Rolle*** » ou, pire encore, « ***Er hat es mit irgendeiner Cindy getrieben*** » (sic !) » ne relèvent pas du registre adapté à la dissertation littéraire.

Enfin, le jury attend une maîtrise aisée des termes spécifiques à l'analyse littéraire, des expressions argumentatives (connecteurs logiques, formules introductives, conclusives...) et s'étonne de trouver des erreurs telles que « *\*litterarisch* » ou « *\*auf dem ersten Blick* » voire « *\*beim ersten Blick* ».

Pour conclure, on ne saurait trop encourager les candidats à lire et relire l'œuvre au programme et si possible d'autres œuvres de l'auteur : c'est la fréquentation de l'œuvre littéraire qui constitue la condition d'une réflexion personnelle. Le jury les invite aussi et surtout à tenir compte des conseils méthodologiques de ce rapport, tant la composition lui apparaît comme un exercice intellectuel stimulant, reflet d'une expérience de lecteur et d'une pensée personnelle.

## EPREUVE DE TRADUCTION

|   |           |
|---|-----------|
| Moyenne des candidat(e)s à l'Agrégation interne | 8,29 / 20 |
| Moyenne des candidat(e)s au CAERPA              | 8,25 / 20 |

Même si, dans un souci de clarté, le thème, la version et, plus loin, le commentaire des segments soulignés, font l'objet d'un rapport séparé, nous rappelons aux candidat(e)s que tous ces exercices constituent, ensemble, une seule et même épreuve et donnent lieu à une note unique.

### THEME

#### Rapport présenté par Monsieur Guillaume DESCHAMPS

##### Texte à traduire

Elle n'était pas du genre à avoir un judas sur sa porte. Quand on sonnait, elle ouvrait, sans calcul et sans s'interroger. Elle ouvrit donc, puisqu'on avait sonné.

Elle fut assez épatée. N'importe qui avait loisir de débarquer chez elle et à n'importe quelle heure sans que cela puisse passer pour un événement ; n'importe qui, sauf la grosse Claudine.

Et c'était justement la grosse Claudine qui était là, en chapeau et imperméable noir, à se dandiner sur son paillason, un paquet à la main, l'air encombré d'elle-même et les joues rouges d'avoir fait le trajet à pied.

Claudine n'était pas interdite de séjour chez elle, pas vraiment, mais comme elle lui avait fait une vacherie la semaine d'avant, elle s'attendait à recevoir une vacherie en retour et pas une visite. C'était tout. Surtout que Claudine n'était pas du genre à passer l'éponge ; avec elle c'était donnant-rendant, un croc-en-jambe pour un coup de pied.

C'est pour ça qu'elle était étonnée de la voir là sur son perron.

- Je peux entrer, Jeanine?
- Bien sûr, bien sûr...

Jeanine sortit de sa stupeur et fit entrer Claudine au salon. [...]

- Figure-toi, Jeanine, que j'ai retrouvé un vieux carnet du temps de ta mère et j'ai vu dessus que c'était aujourd'hui ton anniversaire. J'ai pensé que je devais t'apporter un cadeau.
- Un cadeau ?

Claudine tendit son paquet à bout de bras. Jeanine le prit.

- Merci.

Jeanine était si troublée qu'elle se leva, posa le paquet au milieu de la table, sur la toile cirée, et trouva un prétexte pour disparaître un instant dans sa cuisine et retrouver ses esprits.

- Je vais nous faire du café, je reviens.
- Te donne pas cette peine.
- Il est tout frais, j'ai qu'à le réchauffer. Mets-toi à ton aise.

Elle réchauffa le café et sortit du frigo le gâteau au chocolat qu'elle s'était confectionné pour le soir.

Pierre Autin-Grenier, *Là-haut*, 2005

##### Présentation du texte et enjeux linguistiques

L'auteur du texte proposé cette année au concours, Paul Fournel - éditeur, écrivain, poète et auteur dramatique - a vu son œuvre récompensée par des prix littéraires tels que le Goncourt de la nouvelle (1989) ou le Renaudot des lycéens (1999). Il est par ailleurs président de l'*Oulipo*, l'Ouvroir de littérature potentielle, dont l'un des fondateurs fut Raymond Queneau.

Le passage à traduire était extrait de *La surprise*, l'une des nouvelles de son recueil *Les grosses rêveuses* qui brosse le portrait d'héroïnes bien en chair, vivant dans un même village où le potin est

roi, entre rêves éternellement inassouvis et pâtisseries prestement englouties, et aussi promptes à se faire des « vacheries » qu'à en attendre en retour. Tel est le cas de Jeanine et de la *grosse Claudine* qui lui apporte en guise de cadeau d'anniversaire un paquet mystérieux qui s'avèrera être un ... pèse-personne ! « Elle en a de drôles d'idées, la Claudine, répéta Jeanine en gloussant, des idées de grosse! » - « Elle posa le pèse-personne sur le plancher, posa le pied droit dessus, et fit son premier pas en enfer. »

Point n'était besoin cependant de connaître la chute du texte pour en goûter la verve et l'esprit : écrit dans un style alerte et familier (*épatée / débarquer / se dandiner / surtout que*), il puisait dans de nombreuses expressions idiomatiques (*elle n'était pas du genre à / avait loisir de / passer l'éponge / retrouver ses esprits*) dont certaines étaient volontairement tronquées (*donnant-rendant*) ; parmi les autres procédés conférant à ce passage souplesse et vivacité, on pouvait noter la présence de zeugmes (p. ex. *s'attendait à recevoir une vacherie en retour et pas une visite*). Un autre aspect nécessitait de la part du traducteur réflexion, imagination et précision : l'isotopie de l'étonnement et du trouble (*épatée, étonnée, sortit de sa stupeur, troublée, retrouver ses esprits*) et celle de la loi du talion, « œil pour œil, dent pour dent ». Au-delà de quelques termes qui ont pu paraître sibyllins à certains (un *judas*) ou jouer un mauvais tour à d'autres (un *croc-en-jambe*), c'est le registre de la langue courante et orale qui a paradoxalement posé le plus de problèmes aux candidats. Le jury a eu néanmoins le plaisir de lire des copies de qualité où la maîtrise des différentes composantes énumérées ci-dessus conduisait à des transpositions tout à fait pertinentes, manifestant ainsi que cet exercice, souvent redouté, peut aussi être source de grande satisfaction, tant pour le traducteur que pour le lecteur.

## 1. Lexique

- *un judas [sur sa porte]* : un peu de réflexion sur cette réalité courante qu'est le judas - petite ouverture dans une porte, une cloison, un plancher, pour voir sans être vu - devait mettre à l'abri de propositions aussi déroutantes que *einen Augenzeugen / einen Spitzel an der Tür haben*. \**Judas Loch*, \**Judasauge* ou encore \**Türspinker* et \**Aufsichtsloch* n'étaient pas non plus de la meilleure veine. *Ein Spion in / an der [Eingangs]tür* ou *ein Türspion* constituaient une bonne entrée en matière.

- *sauf* : différentes solutions telles que *nur nicht / ausgenommen / bis auf [die dicke Claudine]* étaient pertinentes. À propos de *außer*, il n'est pas inutile de rappeler la distinction entre la préposition, suivie du datif - *ich habe keinen Freund außer dir* > *außer der dicken Claudine* - et la conjonction - *niemand kann mir helfen außer ich selbst* > *außer die dicke Claudine*. Les deux traductions ont été acceptées par le jury.

- *et c'était justement* : la focalisation pouvait être rendue notamment par *ausgerechnet* ou *gerade*.

- *en chapeau et imperméable noir* : cette tournure était l'objet d'un commentaire spécifique auquel nous renvoyons le lecteur dans le rapport sur les soulignements.

- *n'était pas interdite de séjour* : on pouvait partir de l'expression lexicalisée [*kein*] *Hausverbot bekommen / erhalten / erteilen*.

- *surtout que* : locution familière, « introduisant une proposition qui justifie de manière privilégiée ce qui a été dit ». Grévisse dans *Le bon usage* précise : « se dit tout à fait couramment dans le langage familier, pour *surtout parce que* ou *d'autant (plus) que*. Cette expression est généralement condamnée par les puristes ; elle s'implante néanmoins, et de plus en plus vigoureusement dans l'usage littéraire. » En tenant compte de ces nuances, les solutions possibles étaient assez nombreuses : *noch dazu, wo..., vor allem, weil..., zumal..., um so mehr, als...* .

- *croc-en-jambe* : ce mot a déstabilisé plus d'un candidat, donnant lieu à des équivalents aussi imagés que croustillants (\**Biss in die Wade*), relevant de l'impropriété (*Beinbruch*) ou du barbarisme (\**Stolpernschlag*) ; l'expression *jmdm. ein Bein stellen* constituait en revanche un point de départ beaucoup plus sûr.

- *toile cirée* : on peut s'étonner à ce niveau de concours de certaines lacunes concernant des objets de la vie quotidienne. \**Nappe*, \**Linotisch*, \**die mit Wachs bedeckte / verzierte Tischdecke*, \**die aus*

*Plastik Tischdecke* ne pouvaient en effet que plonger le lecteur dans une grande perplexité. *Wachs[tisch]tuch*, *Lacktischdecke* étaient nettement plus appropriés!

## 2. Autour du verbe

- *sans calcul et sans s'interroger* : *ohne Berechnung / spontan und ohne sich Fragen zu stellen / und ohne viel zu überlegen / und ohne großes Nachdenken*, autant de transpositions qui rendaient bien compte de ce groupe coordonné.

- *Elle fut assez épatée* : la réaction des verbes est souvent malmenée, entraînant des approximations hasardeuses comme *\*sie war / wurde ziemlich imponiert*. Une solution littérale - *sie war ziemlich überrascht* - convenait parfaitement, mais le jury a lu avec plaisir des variantes plus idiomatiques telles que *Ihr Erstaunen war recht groß / Da staunte sie nicht schlecht / Sie stand mit offenem Mund da / Sie stand ziemlich / recht verdutzt / verdattert da / Sie fiel aus allen Wolken* ; en revanche *Sie wurde aus der Bahn geworfen / gebracht*, exprimant un déséquilibre physique ou mental, dénaturait la situation et constituait dès lors un faux sens.

- *débarquer* : en respectant le registre familier, on pouvait aboutir à *aufkreuzen*, *hereinplatzen*, *hereinschneien*, tous trois suivis de la préposition *bei*.

- *se dandiner* : *von einem Fuß auf den anderen treten*, *sich wiegen* (verbe faible!), *watscheln* constituaient des pistes de travail sérieuses. En revanche, *waten* faisait prendre à Claudine, déjà bien gauche par ailleurs, des risques inutiles et *tänzeln* lui conférait une légèreté incongrue. Quant à *sich zieren / sich \*zierren*, ils induisaient des manières ou des minauderies hors de propos.

- *disparaître* : *verschwinden*, comme *verstecken* au demeurant, se trouvent le plus souvent avec *in / hinter* etc. + datif, sauf si l'accent est mis dans le contexte sur le mouvement (« *wenn die Vorstellung der Richtung herrscht* » comme le précise le Duden).

## 3. Registre de langue et idiomatismes

- *Elle n'était pas du genre à* : cette locution verbale qui apparaît deux fois dans le texte n'a pas posé de difficulté insurmontable, les équivalents étaient légion, parmi lesquels *sie gehörte nicht zu den Leuten / denen / denjenigen, die ... / Es lag nicht in ihrer Natur, [einen Türspion] zu haben / es war nicht ihre Art, + zu / Es entsprach nicht ihrem Temperament, + zu / Sie war nicht der Typ Mensch, der...* . Dans la première occurrence, si l'on privilégiait la solution du type *sie gehörte nicht zu den Leuten, die*, le verbe de la proposition relative devait obligatoirement rester au présent de l'indicatif pour maintenir la portée universelle de cette assertion : Jeanine fait partie des gens qui n'ont pas besoin, aujourd'hui comme hier, d'un judas sur leur porte. Ainsi fallait-il traduire : *gehörte nicht zu den Leuten, die einen Türspion haben* et non pas *hatten*.

- *avait loisir de* : cette locution exprime la libre disposition de quelqu'un de faire ou ne pas faire quelque chose. Deux options s'offraient au traducteur : soit l'emploi des verbes de modalité *können* ou *dürfen* combinés p. ex. à *nach Belieben / beliebig / nach Lust und Laune*, soit le recours à *es steht jmdm. frei, etw. zu tun* ou *es steht jmdm. offen, etw. zu tun*.

- *l'air encombré d'elle-même* : parmi les solutions possibles, *sie machte den Eindruck, sich selbst im Wege zu stehen / als stände / stünde sie sich selbst im Wege / sie wirkte unbeholfen / ungeschickt*.

- *faire, recevoir une vacherie en retour* : on ne peut que mettre en garde les futurs candidats contre des solutions qui certes, à l'instar des faux-amis, sont séduisantes à l'oreille, mais conduisent inmanquablement à de graves écueils ; ainsi en était-il de la transposition fantaisiste *jmdm. etwas Krasses antun*, probablement calquée sur *faire une crasse à qqn. Jmdm. eine Gemeinheit / etwas Fieses antun* étaient de bonnes solutions, mais on pouvait aussi retenir *jmdm. etwas / eins auswischen*. La traduction de *en retour* permettait là-aussi de faire montre d'un savoir-faire dans le maniement de la langue-cible : *wiederum > war sie wiederum auf eine Gemeinheit gefasst [und nicht auf einen Besuch]; im Gegenzug > rechnete sie eher mit [etwas] Fiesem im Gegenzug; als Retourkutsche / als Vergeltungsmaßnahme*.

- *passer l'éponge* : il était tentant de faire la part belle à la locution *Schwamm drüber* ! mais on se heurtait à certaines contraintes que le rapport sur les soulignements met en évidence. Restait alors à travailler sur des équivalences idiomatiques, et le jury a pu lire avec plaisir des réussites telles que *über etwas Sand streuen, etwas auf sich beruhen lassen, etw. unter den Teppich kehren, einen Strich unter die Vergangenheit ziehen*.

- *c'était donnant-rendant* : la tournure *Wie du mir, so ich dir!* répondait aux mêmes critères d'une langue fluide et familière.

- *retrouver ses esprits* : \*zu ihr (sic) zurückkommen était proscrit par le bon sens ! La distinction entre pronom personnel et pronom possessif fait partie des compétences que l'on est en droit d'attendre d'un agrégatif. Les équivalents possibles étaient p. ex. *wieder zu sich kommen, wieder klare Gedanken fassen, wieder zu Sinnen kommen*.

- *Mets-toi à ton aise* : là aussi le jury s'étonne d'une certaine forme de désinvolture dans le maniement d'expressions aussi usuelles ; \*mach dich bequem et \*mach dich gemütlich furent monnaie courante dans les copies, là où on pensait pouvoir trouver p. ex. *mach es dir bequem*.

#### 4. Oublis, rajouts, orthographe

Il faut enfin rappeler aux futurs participants au concours qu'ils doivent impérativement procéder à une relecture minutieuse de leur traduction avec le texte-source sous les yeux pour vérifier que rien n'a été oublié ou ajouté. C'est à ce moment-là que d'éventuelles fautes très préjudiciables, dues probablement à quelque moment de distraction ou de précipitation bien compréhensible, n'en apparaîtront que plus crûment.

Quelques exemples parmi d'autres :

- le segment à *bout de bras* dans la phrase *Claudine tendit son paquet à bout de bras* a souvent été omis.

- [*le gâteau au chocolat*] *qu'elle s'était confectionné* se voit affublé d'un *liebevoll* fort chaleureux mais étranger au texte: *den sie sich liebevoll gebacken hatte*.

- *Paket* a parfois été écrit avec deux -t, erreur a priori incompatible avec une bonne prononciation de la deuxième syllabe, longue et fermée. Autre exemple: la traduction du segment *l'air encombré d'elle-même* par le biais d'une proposition comparative irréaliste introduite par *als [ob]* était parfaitement légitime, mais que penser dès lors d'une copie dont l'auteur a « laissé traîner » une coquille telle que *als \*wusste sie [nicht]?*

De telles étourderies ne devraient normalement pas survivre à une relecture attentive, faute de quoi on peut émettre des doutes légitimes quant à la capacité du candidat à maîtriser et donc - n'est-ce pas là l'une des fonctions primordiales de l'enseignant? - à transmettre avec sûreté des faits de langue incontournables, tant à l'écrit qu'à l'oral.

#### **Proposition de traduction**

Sie gehörte nicht zu denjenigen, die einen Spion in der Tür haben. Wenn geklingelt wurde, machte sie auf, spontan und ohne sich Fragen zu stellen. Also machte sie auf, es hatte ja geklingelt.

Da staunte sie nicht schlecht. Jeder konnte nach Lust und Laune bei ihr hereinschneien und dies zu jeder Zeit, ohne dass daraus ein Ereignis werden konnte; jeder, nur nicht die dicke Claudine.

Und ausgerechnet die dicke Claudine stand da, mit Hut und schwarzem Regenmantel, und wiegte sich auf der Fußmatte, ein Paket in der Hand, als stünde sie sich selbst im Wege und mit vom Laufen geröteten Wangen.

Hausverbot hatte Claudine bei ihr nicht, nicht wirklich, aber da sie ihr in der Woche zuvor eins ausgewischt hatte, rechnete sie damit, im Gegenzug selbst eins ausgewischt zu bekommen, und nicht mit einem Besuch. Das war alles. Um so mehr, als es nicht Claudines Art war, Vergangenes einfach unter den Tisch zu kehren; bei ihr hieß es, wie du mir, so ich dir, ein Beinstellen für einen Fußtritt.

Deshalb war sie überrascht, sie vor ihrer Haustür zu finden.

- Darf ich reinkommen, Jeanine?

- Aber sicher, aber sicher...

Jeanine löste sich aus ihrer Erstarrung und bat Claudine ins Wohnzimmer. [...]

- Stell dir vor, Jeanine, mir ist ein altes Notizheft aus der Zeit deiner Mutter in die Hände gefallen und darin steht, dass du heute Geburtstag hast. Ich habe mir gedacht, ich sollte dir ein Geschenk bringen.

- Ein Geschenk?

Claudine hielt ihr das Paket mit ausgestreckten Armen entgegen. Jeanine nahm es.

- Danke.

Jeanine war so verwirrt, dass sie aufstand, das Paket mitten auf den Tisch aufs Wachstum legte und einen Vorwand fand, um einen Augenblick in die Küche zu verschwinden und wieder zu sich zu kommen.

- Ich mache uns Kaffee, ich bin gleich wieder da.

- Mach dir keine Umstände.

- Er ist ganz frisch, ich brauch' ihn nur aufzuwärmen. Mach's dir gemütlich.

Sie wärmte den Kaffee auf und holte den Schokoladenkuchen, den sie sich für den Abend zubereitet hatte, aus dem Kühlschrank.

Paul Fournel, *Les grosses rêveuses*, 1982

## VERSION

### Rapport présenté par Monsieur Pascal PICHOT

#### Texte à traduire

Ein Blick auf den kleinen, aus Holz geschnitzten und rotweiß gelackten Modell-Leuchtturm, und unwillkürlich belebte und vertiefte sich Erinnerung, ein Fenster öffnete sich, wieder herrschte Hafenwinter, ein verhangener Tag mit beißender Klammheit, der Tag, an dem Arne zu uns gebracht wurde.

Wir aßen Birnen. An jenem Wintertag hingen wir erwartungsvoll am Fenster und aßen südafrikanische Tafelbirnen, die einer von Vaters Leuten in einem der Fruchtschuppen ergattert hatte (...).

Wiebke sah ihn zuerst, und wenn auch nicht seine Erscheinung, so doch den alten grauen VW, in dem sie Arne zu uns brachten. Meine Schwester legte das Birnengehäuse auf die Fensterbank und deutete zum Werfttor und zur Straße hinüber, von woher ein Auto sich näherte (...). Das muß er sein, flüsterte Wiebke. Bevor er sich vom Rücksitz herauszwängte, stiegen zunächst aber ein gedrungener bärtiger Mann und eine hochgewachsene Frau aus, die durch das Fenster ins Kontor hineinlinsten und, in der Gewißheit, daß sie ihr Ziel erreicht hatten, gleich mit dem Ausladen einiger Sachen begannen.

Und dann sahen wir ihn, endlich kletterte er heraus und stand nur ergeben da, ein schwächlicher Junge, der zu frieren schien und der darauf wartete, Anweisungen zu erhalten. Ohne den Blick zu heben, ließ er sich von dem Mann einen Rucksack umhängen, faßte den Griff eines Köfferchens, das ihm gereicht wurde, blieb geduldig stehen, während da noch ein Beutel und ein sperriger Kasten ausgeladen wurden, und erst als die Frau ihm übers Haar wischte, sah er auf. Jetzt entdeckte er wohl in der Höhe den Schwenkarm des Krans, an dem eine riesige Schiffsschraube schwebte, und an diesen Anblick verloren, übersah er die ausgestreckte Hand der Frau. Sie mußte zufassen. Sie zog ihn mit sich. Alle drei verschwanden im Kontor meines Vaters.

Damals, Arne, an jenem Wintertag, sahen wir dich zum ersten Mal, hatten nur Augen für dich, wie du dort standest im schmutzigen Schnee vor dem Schuppen, ergeben, verloren, als hättest du dich in unsere Welt verirrt.

Le texte proposé cette année était extrait d'*Arnes Nachlass*, roman publié en 1999 par Siegfried Lenz. Il y décrit l'arrivée du jeune Arne, devenu orphelin, dans la famille de Harald, un vieil ami de son père, patron d'un chantier de démolition dans le port de Hambourg. L'extrait choisi évoque le souvenir du jour de cette arrivée. La scène est décrite à la première personne, du point de vue de Hans, l'aîné de la fratrie. C'est un simple coup d'œil jeté à une maquette de phare qui ravive ce souvenir d'enfance. Quant à l'atmosphère émanant de ces quelques lignes, le chantier naval et le ciel bas évoquent l'univers portuaire et les paysages maritimes d'Allemagne du Nord chers à Siegfried Lenz. La compréhension générale de cette situation n'a pas constitué un obstacle majeur à sa traduction. En revanche, la richesse lexicale de l'extrait, les formes verbales au passé (nous invitons les futurs candidats à une extrême vigilance dans leur traduction) ainsi que la structure complexe de certaines phrases ont posé problème à certains candidats.

### Lexique et registre

Le texte de Lenz ne comportait guère de difficultés lexicales à proprement parler. Sa traduction n'exigeait en aucun cas la maîtrise d'un vocabulaire rare ou technique. Et pourtant, plus que lors des sessions précédentes, certains candidats ont buté sur des mots dont ils ignoraient le sens. C'est surtout, nous semble-t-il, la grande *variété* du lexique qui a posé problème cette année.

« **Das Modell** » désigne ici la « maquette ». On parle aussi de « modèle réduit », mais il semble que pour désigner les modèles réduits d'ouvrages d'art et de monuments, le terme de « maquette » soit plus courant.

L'adjectif « **verhangen** » a fait l'objet de nombreux contresens. Il ne s'agissait ni d' « un jour funeste », ni d'un « jour fatal », fautes induites par la ressemblance de « verhangen » avec « Verhängnis » et « verhängnisvoll », mais d'un jour nuageux, gris, au ciel bas.

Le jury a été sensible au souci manifesté par certains candidats de rendre *les deux* dimensions du substantif « **Klammheit** » : l'humidité légère *et* le froid (désagréable).

Les « **Tafelbirnen** » dont il est ici question sont manifestement des poires de bonne qualité destinées à être consommées crues, par opposition aux poires de moindre qualité destinées à être cuites. Certains candidats ont réussi à garder la nuance en proposant « poires à couteau » ou « poires de table ».

Le verbe « **ergattern** » est familier. Il s'agissait donc de trouver un verbe français signifiant « se procurer quelque chose » qui ne relève pas d'un registre de langue trop soutenu.

« **Birnengehäuse** » ne signifie ni « cageot/cagette/caisse de poires », ni « panier de poires », ni « corbeille de poires ». Le mot désigne un trognon de poire. Le substantif « **Kerngehäuse** » désigne en effet le cœur du fruit, c'est-à-dire l'enveloppe dans laquelle se trouvent les graines du fruit.

Le terme « **Fensterbank** » ne désigne pas un banc placé devant la fenêtre, mais la tablette (d'aspect souvent marbré) qui forme le rebord de la fenêtre à l'intérieur des maisons allemandes.

« **Werft** » : « Die Werft », c'est le chantier naval.

« **sich ... herauszwängte** » : La traduction de ce verbe par le verbe « sortir » ne suffit pas. Il s'agissait en effet de rendre ici, outre l'idée de sortie de la voiture, *la difficulté* d'y parvenir signifiée par ce verbe, ce qui pouvait se faire soit par l'adjonction d'un adverbe, soit par le recours à un autre verbe que « sortir » comme « s'extraire » ou « s'extirper ».

**gedrungen / hochgewachsen / schwächig** : Ces trois adjectifs ont fait l'objet de nombreux contresens. Le lexique servant à la description de l'apparence physique d'une personne étant omniprésent dans les romans, nous recommandons aux futurs candidats de s'assurer d'une parfaite maîtrise de ce champ lexical.

Le verbe « **linsen** » (**hineinlinsen**) n'est que légèrement familier. « lorgner » nous semble une traduction assez fidèle de ce verbe. Il fallait veiller à ne pas tomber dans un registre trop familier.

« Zyeuter », par exemple, nous a semblé relever d'un registre plus populaire, en décalage avec le reste du texte.

L'adjectif « **sperrig** » a souvent été traduit par les adjectifs « fermée » et « cadenassée », sans doute à cause d'un rapprochement opéré avec « gesperrt ». Or l'adjectif « sperrig » signifie « encombrant ».

L'adverbe « **wohl** » de « Jetzt entdeckte er wohl » n'a rien à voir avec le « wohl » de « sich wohl fühlen », par exemple. Il signifie « sans doute », « vraisemblablement », « probablement » et permet ici d'émettre une hypothèse assez probable sur ce qu'Arne perçoit à cet instant-là.

Le substantif « **Schiffsschraube** » ne désigne pas la vis du bateau, mais son hélice.

### **Contresens graves**

« Bevor er sich vom Rücksitz herauszwängte, stiegen zunächst aber ein gedrungener bärtiger Mann und eine hochgewachsene Frau aus ».

Plusieurs candidats ont traduit cette phrase ainsi : « Avant de s'extraire du siège arrière, un homme trapu et barbu et une femme de grande taille... » signifiant ainsi que c'est de l'homme et de sa femme dont il est question dans la subordonnée introduite par « bevor ». Or le pronom personnel « er » suivi d'un verbe au singulier ne pouvait bien sûr renvoyer qu'à Arne.

### **Conjugaison / temps**

Comme chaque année, un certain nombre de copies fait preuve d'une grande méconnaissance du passé simple. Au-delà des fautes morphologiques assez nombreuses, c'est trop souvent **le système des temps en français** qui n'est pas maîtrisé. On ne saurait trop recommander, en particulier aux candidats germanophones, d'être extrêmement attentifs à **l'articulation entre imparfait et passé simple** dans les textes narratifs. Le texte à traduire présentait plusieurs passages où il importait de rendre le prétérit de la narration par le temps approprié aux conventions du genre en français. Nous invitons par conséquent les futurs candidats à procéder à une révision de ces deux temps :

1) Révision de leur *valeur* :

Rappelons que le passé simple exprime en général des actions accomplies ponctuelles, quand l'imparfait exprime, lui, des actions qui durent. Aussi, étant donné le contexte, « Ce n'est que lorsque la femme lui passait la main dans les cheveux qu'il levait les yeux » n'est pas une traduction acceptable, car il s'agit d'une action ponctuelle. Seul le passé simple était ici envisageable.

2) Révision de la *conjugaison* des verbes des 3 groupes :

Des barbarismes tels « nous te voyâmes », « après s'être extrayé », « ils se mètèrent », « il s'ouvra », « tous trois disparaîtrèrent », « nous le virent », « il s'aperçeva », « ils conduirent », « ils descendèrent », « nous eurent » sont inadmissibles à ce niveau.

Quant aux deux fautes de conjugaisons les plus fréquentes : « nous vimes » et « nous aperçumes », rappelons comme l'an passé que les verbes prennent, au passé simple, un accent circonflexe à la première personne du pluriel (« nous vîmes » / « nous aperçûmes »).

Enfin, certains candidats ont choisi d'alterner passé simple et passé composé pour traduire les actions ponctuelles du texte. Il nous semble que ce choix n'avait aucune justification ici.

### **Fonctionnement des deux langues**

Dans la recherche d'une traduction idiomatique et précise, il est nécessaire de bien connaître et respecter le fonctionnement des deux langues. Par exemple, l'allemand précise volontiers la position occupée dans l'espace par les corps ou les objets en recourant aux verbes « stehen », « liegen », « sitzen » et « hängen ». Le français, quant à lui, préfère souvent renoncer à cette précision. Ainsi, il était sans doute préférable de ne pas traduire le « stand » de « und stand nur ergeben da » par « était debout » ou « se tenait debout ». « Il se tenait là » ou « Il restait là » suffisaient, d'autant qu'il est évident que le garçon qui vient de sortir de la voiture n'est ni assis, ni allongé par terre.

Quant au début de phrase : « Wiebke sah ihn zuerst... », l'insertion de l'adverbe « zuerst » souligne que c'est elle et non pas l'un des autres enfants qui aperçoit Arne la première. Pour rendre cette mise en relief, le français recourt volontiers à la structure clivée « C'est ... qui... » (*C'est Wiebke qui le vit la première*).

Enfin, dans la fin de phrase « gleich mit dem Ausladen einiger Sachen begannen », le verbe substantivé « Ausladen » exprime l'activité, le procès en cours. Il gagne, en français, à être traduit par un groupe infinitif introduit par une préposition « commencer / se mettre à », plus conforme à cette idée de procès. Rappelons ici que dans un souci de respect des spécificités des deux langues, il est parfois judicieux de recourir à la transposition, c'est-à-dire au remplacement d'une catégorie grammaticale par une autre. Certains candidats ont tenté de conserver le substantif « Gewissheit » (« in der Gewissheit, dass... ») en insérant le substantif « certitude » dans des groupes verbaux (« ayant acquis la certitude que/de... ») ou adjectivaux (« forts de la certitude que/de »), mais il était sans doute plus élégant et plus conforme à la relative simplicité de la formulation du texte source de le traduire par l'adjectif en apposition « certains de », ce qui revenait à changer de catégorie grammaticale.

### Omissions

Certains termes simples tels « klein » et « wohl » n'ont pas été traduits. C'est un phénomène bien connu : l'effort de traduction de passages difficiles amène parfois à négliger ce qui est plus facile. Pour remédier à ces omissions susceptibles de modifier plus ou moins gravement le sens du texte source, une relecture attentive s'impose.

### Genre

« Wiebke sah ihn zuerst ». Wiebke est un prénom féminin, comme le début de la phase suivante « Meine Schwester... » pouvait le suggérer à ceux qui l'ignoraient. Cela dit, une autre interprétation de ce début de phrase suivante n'étant pas tout à fait exclue (il pourrait éventuellement s'agir d'un autre enfant de la famille), et les prénoms en -ke n'étant pas tous féminins (cf. Sönke, par exemple), le jury a choisi de ne pas trop tenir rigueur aux candidats de cette erreur.

« den alten grauen VW » : Rappelons que les voitures désignées par leurs marques sont de genre masculin en allemand (*der* Peugeot) et féminin en français (*la* Peugeot).

### Orthographe

L'orthographe est parfois malmenée. « L'hélice » a souvent été orthographiée « hélisse », le « bateau » souvent été orthographié « bâteau », « hangar » a souvent été orthographié « hangard ». D'une manière générale, on note une tendance à la **disparition des accents** (dechargeait, déniché, regnait, l'intérieur, chetif) à laquelle une relecture attentive permettrait certainement de remédier.

Plus gênantes encore, les fautes d'orthographe grammaticales, dont la fréquente faute d'**accord du participe passé** « déniché » (ergatter). Rappelons que le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le complément d'objet si ce dernier est placé avant, ce qui était le cas ici. Il fallait donc accorder « déniché » avec « poires » et lui ajouter le « e » du féminin et le « s » du pluriel.

### Ponctuation et mise en forme du texte

La ponctuation a parfois été calquée sur le texte source. Rappelons qu'elle doit faire l'objet d'une attention toute particulière en traduction, car **sa logique diffère assez souvent d'une langue à l'autre**. Dans la version proposée cette année, beaucoup de fautes de ponctuation résultaient par exemple de l'insertion malheureuse dans le texte français de **virgules** servant en allemand à séparer différentes propositions.

« ... der Tag, an dem Arne zu uns gebracht wurde ». La virgule est ici indispensable en allemand pour séparer la subordonnée de la proposition qui la précède. Or, en français, il n'y a pas lieu de placer ici

une virgule entre « le jour » et « où ». De même, les virgules des deux phrases que voici n'ont pas de raison d'être et relèvent d'un calque malheureux de l'allemand : "ce n'est que lorsque la femme lui caressa les cheveux, qu'il leva les yeux" et "la vieille VW grise, dans laquelle on nous amena Arne ». Par ailleurs, nous invitons les candidats à respecter la **mise en forme du texte source** (alinéas, notamment). Traduire un texte, c'est aussi tenir compte de sa structure qui fait l'objet d'un choix de la part de l'auteur, choix que le traducteur se doit de respecter.

### **Structure des phrases / rythmes**

Le texte progresse par enchaînement de phrases longues aux structures assez complexes. Les propositions principales sont souvent accompagnées de plusieurs subordonnées. Quelques brèves ruptures de rythme « Wir aßen Birnen. » ainsi que « Sie musste zufassen. » viennent souligner cette caractéristique. Nous avons su gré aux candidats de n'avoir pas tenté de diviser les longues phrases de Lenz en plusieurs phrases courtes et de s'être efforcés de conserver l'allure générale de cette prose à la fois ample et rythmée.

Pour finir, nous proposons la traduction suivante, qui n'est pas exhaustive. De nombreuses propositions de candidats, bien que différentes, ont été acceptées. Toutes ne peuvent pas être reproduites ici, une option de traduction ayant souvent une autre option pour conséquence, car le texte est un tout qui doit présenter une cohérence interne.

NB: Si quelques variantes sont ici mentionnées, le candidat ne doit en aucun cas proposer plusieurs options de traduction.

### ***Proposition de traduction***

Un simple coup d'œil à la petite maquette de phare en bois sculpté, laquée de rouge et de blanc, et aussitôt les souvenirs se ravivaient, s'intensifiaient; une fenêtre s'ouvrait; et c'était / se ravivèrent, s'intensifièrent ; une fenêtre s'ouvrit et ce fut de nouveau l'hiver sur le port, un jour gris d'un froid humide et pénétrant, le jour où Arne fut amené chez nous.

Nous mangions des poires. En ce jour d'hiver, postés à la fenêtre, impatients, nous mangions des poires à couteau d'Afrique du Sud qu'un des hommes de mon père avait dénichées dans l'un des hangars à fruits (...)

C'est Wiebke qui le vit la première, ou, plus exactement, ce n'est pas lui qu'elle aperçut, mais la vieille Volkswagen grise dans laquelle ils nous amenaient / amenèrent Arne. Ma sœur posa son trognon de poire sur le rebord de la fenêtre et pointa du doigt l'entrée du chantier naval et la rue d'où s'avavançait une voiture. (...) Ce doit être lui, chuchota Wiebke. Mais avant qu'il ne s'extirpe du siège arrière, on vit d'abord sortir de la voiture un homme trapu et barbu ainsi qu'une femme de grande taille qui, par la fenêtre, lorgnèrent à l'intérieur du bureau, et, certains d'être arrivés à destination, se mirent aussitôt à décharger quelques affaires.

C'est alors que nous le vîmes. Il se hissa enfin hors de la voiture et nous découvrîmes ce garçon frêle qui semblait avoir froid et restait là, soumis, à attendre des instructions. Sans lever les yeux, il laissa l'homme le charger d'un sac à dos, attrapa la poignée d'une petite valise qu'on lui tendait et resta patiemment immobile tandis qu'on déchargeait encore / resta immobile, attendant patiemment qu'on décharge aussi un sac et une caisse volumineuse / encombrante. Ce n'est que lorsque la femme lui passa la main dans les cheveux qu'il leva la tête. A cet instant, il découvrit sans doute, dans le ciel, le bras de la grue auquel était suspendue une gigantesque hélice, et, absorbé par ce spectacle, il ne vit pas la main que la femme lui tendait. Elle dut prendre la sienne. Elle l'entraîna à sa suite. Tous trois disparurent dans le bureau de mon père.

C'est alors, Arne, en ce jour d'hiver, que nous te vîmes pour la première fois. Nous n'avions d'yeux que pour toi, debout dans la neige sale devant le hangar, soumis, perdu, comme égaré dans notre

monde.

## COMMENTAIRE DES SEGMENTS SOULIGNÉS

### Rapport présenté par Monsieur Antoine AUFRAY

Comme lors de la session précédente, le jury a constaté qu'en moyenne, la pleine réussite de l'ensemble de l'exercice reste plutôt rare. Si la majorité des candidats tente de traiter tous les segments soulignés, on constate, dans beaucoup de copies, un nombre élevé de segments ne recueillant que très peu de points, soit parce qu'ils sont trop brefs, soit parce qu'ils manquent de substance. Deux facteurs principaux expliquent cet état des choses.

On peut dans un premier temps évoquer la pression du temps. En effet, les candidats disposent de 5 heures pour effectuer trois exercices : la traduction vers l'allemand (« thème » pour les francophones), la traduction vers le français (« version » pour les francophones) et le commentaire des choix de traduction pour les segments soulignés. Quiconque connaît l'exigence de l'exercice, la difficulté et la longueur des textes, sait que cette épreuve ne peut s'improviser et que la capacité à effectuer des prestations de qualité dans le temps imparti ne peut s'acquérir qu'au prix d'un patient et régulier entraînement.

La grande majorité des candidats est consciente de cela, puisque les trois épreuves ont été traitées dans la plupart des copies. Ce qui amène à conclure que le nombre de notes basses voire très basses attribuées à de nombreuses explications de segment n'est pas dû au fait que les candidats n'aient pas essayé de faire l'exercice mais au développement insuffisant des explications par manque de temps sans doute ou à un manque de pertinence du contenu.

Nous rappelons donc que la réussite de cette épreuve nécessite des connaissances en linguistique de l'allemand et du français, qui doivent pouvoir être mobilisées rapidement et à bon escient dans ce temps extrêmement limité. L'épreuve appelle en effet des explications d'ordre linguistique et non un récit d'impressions subjectives au moment d'effectuer l'action de traduire. Ainsi, des considérations revenant à décrire la démarche de manière bien trop superficielle, voire tautologique, comme :

« Afin de traduire le mieux possible, je repère les verbes ainsi que leur temps, puis le ou les sujets. », ne peuvent suffire à contenter le correcteur. Ce type d'explications ne sont pas celles attendues par le jury, de même que l'emploi de termes grammaticaux ne donne pas forcément un commentaire grammatical satisfaisant, comme en témoigne cet autre exemple tiré de la même copie « Je dois donc, pour traduire, repérer le verbe à la fin de chaque subordonnée et remettre les mots dans le bon ordre en français ». Nous ne citons ces formulations que pour mettre en garde les candidats futurs sur les attentes du jury en termes de contenu.

Il s'agit bien en effet de repérer des différences structurelles des deux langues présentées par les soulignements, de les nommer en explicitant les choix linguistiques qui se présentent au traducteur au moment de reconstruire le sens du texte de départ dans la langue cible.

Par ailleurs et à un autre niveau, certains candidats font encore preuve d'une certaine approximation dans l'identification de catégories grammaticales courantes, notamment les formes verbales, et ont par exemple expliqué avoir traduit *und aßen Tafelbirnen* par un passé simple alors que leur texte était rédigé à l'imparfait ou bien ont annoncé un passé composé alors qu'ils avaient en fait employé, à juste titre, un plus-que-parfait, ou bien encore identifié *verloren* comme un infinitif. De telles confusions sont étonnantes à ce niveau et les candidats devraient prendre garde aux *lapsus calimi* si c'est de cela qu'il s'agit, en effet de telles erreurs, cumulées avec d'autres approximations de formulation finissent par donner une très mauvaise impression au correcteur, ce qui ne peut que tirer la note vers le bas.

Nous rappelons aussi qu'il ne s'agit pas exactement d'un commentaire grammatical, comme à l'oral, mais d'un commentaire linguistique des choix de traduction. Il peut donc être maladroit et fastidieux d'identifier la nature grammaticale de tous les lexèmes et groupes du segment souligné. Il faut hiérarchiser les informations données dans le commentaire en tenant compte de la visée de celui-ci : expliquer les choix de traduction au regard de la différence structurelle de deux systèmes linguistiques. Ainsi, seuls les faits grammaticaux importants pour le passage du texte source au texte

cible doivent être analysés en détail. Si le type d'exercice proposé s'appuie effectivement sur la présupposition que l'exercice de traduire n'est pas toujours aisé, expliciter cette présupposition ne fait pas vraiment avancer le commentaire et fait perdre au candidat un temps précieux pour rédiger des lignes plus consistantes. Ainsi écrire : « Ce passage nécessite, comme toute traduction, que le sens du texte d'origine soit saisi. Cette tâche [sic] peut paraître difficile... » n'apporte pas d'information et les candidats doivent prendre garde au fait que « remplir » la feuille artificiellement ne leur vaudra pas de bons résultats.

Nous pouvons résumer les attentes du jury, déjà formulées dans les précédents rapports auxquels nous renvoyons, en rappelant les principes suivants :

- le commentaire doit être rédigé dans un français correct, et doit faire apparaître une démarche argumentative claire. Si les schémas pour illustrer le propos ne sont pas interdits, quelques lignes en style télégraphique ne peuvent constituer un commentaire digne de ce nom, comme par exemple :

« *An jenem Wintertag*

*Cc de temps, en*

*première position montre*

*l'importance »*

ou bien :

« *und aßen südafrikanische Tafelbirnen*



*adjectif (sic) mais il faut traduire en provenance de »*

- le commentaire doit s'appuyer sur l'analyse linguistique et stylistique des structures demandant à être transposées, c'est-à-dire nécessitant un changement de catégorie grammaticale, ou de structure syntaxique ou rendant impossible en contexte l'emploi de l'équivalent lexical le plus familier, etc.

- il est nécessaire d'avoir à sa disposition les termes grammaticaux courants permettant une description efficace, mais le jury n'attend pas une terminologie particulière. Il faut se méfier des caractérisations vagues, comme « mise en relief », qui, si elles montrent que le candidat a bien repéré un phénomène à analyser, laissent le correcteur sur sa faim, surtout si elles sont employées, à quelques lignes d'écart, pour qualifier aussi bien *c'est...qui* et *surtout que*. De même tous les groupes dont la fonction syntaxique est difficile à identifier ne sont pas des « compléments circonstanciels de manière ».

L'exercice ne devrait être somme toute que l'explicitation, sur quelques passages, de la démarche de transposition d'un univers linguistique à un autre que tout locuteur traduisant d'une langue dans l'autre effectue à tout moment inconsciemment et sans avoir besoin d'y réfléchir toujours aussi longtemps. Un traducteur expert traduit du sens, des représentations et non des mots ou des phrases. Il s'agit donc de démonter et d'analyser les mécanismes de construction du sens dans une langue et de montrer quels mécanismes de construction du sens peuvent être choisis dans l'autre langue pour arriver au même résultat, ou à un résultat le plus proche possible de celui attendu par l'auteur du texte source, en termes d'équivalence sémantique et stylistique.

**NB : la consigne de l'épreuve était jusqu'à présent libellée de la manière suivante**

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

**Pour la session 2015, la consigne sera modifiée comme suit :**

*Justifier en français votre choix de traduction pour chacun des segments soulignés. Vous vous appuyerez pour cela sur l'identification et l'explication linguistique des différences dans la façon dont la langue source et la langue cible construisent le sens dans des énoncés.*

*Le segment souligné ainsi que la traduction retenue doivent être à chaque fois rappelés sur la copie.*

Cette nouvelle consigne n'a pour but que d'explicitier le travail à effectuer pour les candidats, mais les attentes du jury restent les mêmes que les années précédentes, l'épreuve est inchangée.

Nous terminerons ce rapport sur quelques éléments de réflexion qui pouvaient guider les candidats dans leur commentaire.

1. Et c'était justement la grosse Claudine qui était là, en chapeau et imperméable noir, à se dandiner sur son paillason,

*Et c'était justement la grosse claudine* : le marqueur *c'est* indique en français une focalisation, renforcée par l'adverbe *justement*, marqueur associé à *qui*, formant ainsi une structure clivée typique du français (*c'est x qui*). Le constituant en position focale est *la grosse claudine*. Les structures clivées, si elles peuvent se trouver en allemand, sont moins utilisées. Une manière idiomatique d'exprimer une telle structure informationnelle est l'emploi d'une particule dite précisément « de focalisation » avec le GN concerné, *ausgerechnet* ou *gerade* par exemple, en première position de la proposition, par ex. : *und ausgerechnet die C. stand da*. la particule apparaît aussi dans l'emploi d'une clivée *nun war es ausgerechnet die C, die da stand*.

La tournure *en chapeau et imperméable noir* pouvait aussi faire l'objet d'un commentaire, notamment par le fait que pour constituer l'attelage avec la même préposition, l'auteur a recours à une tournure vieillie en français (*en chapeau*). Par ailleurs, l'expression *in Hut und Mantel* en allemand évoque plutôt le départ, et son caractère figé pose la question de pouvoir employer un adjectif avec *Mantel*. Il s'agissait donc de justifier notamment le choix d'une ou de plusieurs prépositions en fonction de ces considérations.

La construction française *être là à + inf.* exprime une activité durative par l'infinitif tout en passant par l'expression apparente de la localisation ou de la présence (*être là*). L'emploi ici exprime d'ailleurs successivement ces deux aspects en dissociant topologiquement *être là* et *à se dandiner*, construisant ainsi le sens global de l'énoncé en deux temps. En allemand c'est la coordination par *und* de deux groupes verbaux avec verbe conjugué qui sert bien souvent à exprimer la même chose. À noter qu'il est déconseillé de se lancer dans un exercice d'étymologie lorsque l'on n'est pas sûr de ses informations. Un certain nombre de candidats ont fait dériver *se dandiner* de *dandy*, ce qui les a mis sur une mauvaise piste pour traduire le verbe.

2. l'air encombré d'elle-même et les joues rouges d'avoir fait le trajet à pied.

Il faut noter qu'il s'agissait bien du deuxième segment, même s'il était dans la même phrase. Beaucoup de candidats ont compris le premier et le second soulignement comme un seul.

*l'air encombré d'elle-même et les joues rouges* : il semble que nous ayons ici un zeugme puisque l'on peut considérer qu'un verbe *avoir*, correspondant d'une part à une partie de la locution verbale *avoir l'air*, d'autre part au prédicat dont le complément serait *les joues rouges*, est éliidé. En allemand *avoir*

*l'air* peut se rendre par un groupe prépositionnel, par exemple *mit* + GN, le N exprimant une expression de visage, ou par un verbe conjugué comme *wirken* ou *aussehen*. L'expression participiale imagée *encombré d'elle-même* pourra ainsi être un adjectif membre du GN ou adjectif attribut avec la tournure verbale. Une réflexion d'ordre sémantique a été menée par plusieurs candidats pour justifier le choix d'une expression allemande rendant l'image d'être « encombré de soi-même ».

La préposition *mit* pourrait être mise en facteur par coordination *mit unbeholfener Miene und roten Wangen*, ce qui produirait le même effet que l'ellipse d'*avoir* en français, mais il n'y a alors pas de possibilité d'exprimer la cause par *von*.

*d'avoir fait le trajet à pied* : la préposition *de* + infinitif accompli exprime un lien causal. L'expression de la cause en allemand passera par la préposition *von*, ce groupe prépositionnel ayant alors comme membre un GN, ou bien par un groupe conjonctionnel exprimant la cause. La locution verbale *faire le trajet* pouvait être rendue en discours par un substantif composé unique base du GN (*Fußmarsch* par ex.) ou bien par N + groupe relatif (*vom Weg, den...*).

### 3. Surtout que Claudine n'était pas du genre à passer l'éponge

\* *Surtout que* cette locution conjonctive a pour équivalent potentiel en allemand la conjonction *zumal* + VO ou d'autres tournures composées comme *noch dazu, um so mehr, als* exprimant aussi l'ajout d'un argument qui va encore davantage dans le sens de la même conclusion.

\*La locution verbale *être du genre à* (en français = „être son style“, „ça lui ressemble“ etc.) pouvait aussi faire l'objet d'un commentaire, pour évaluer par exemple la proximité avec une expression comme *es war nicht ihre Art*.

\* *passer l'éponge* aussi est une locution verbale lexicalisée qui signifie l'action de pardonner, d'oublier un dommage, une insulte etc. Il s'agissait ici notamment d'analyser l'opportunité d'utiliser le correspondant exact au niveau lexical allemand *Schwamm drüber!*, qui présente cependant la particularité d'être un énoncé averbal exclamatif figé, qui ne peut donc en tant que tel entrer dans toutes les combinaisons syntaxiques d'une locution verbale, contrairement à l'expression française (subordination ici en particulier). Il faut donc passer par l'autonyme sous forme de DR fictif „*Schwamm drüber!*“ afin de l'insérer. Afin de bénéficier de la souplesse syntaxique d'une expression verbale, on pouvait penser à une locution à verbe support (*Funktionsverbgefüge*) comme par ex. *einen Schlusstrich unter etw. ziehen*

Version

### 1. An jenem Wintertag hingen wir erwartungsvoll am Fenster und aßen südafrikanische Tafelbirnen, *An jenem Wintertag hingen wir am Fenster*

La réflexion pouvait porter dans un premier temps sur le démonstratif *jen-* qui forme un sous-système d'opposition avec *dies-*. Il n'y a pas trace dans le texte de la mise en place d'une telle opposition, et *jen-* tend à se rapprocher de *dies-* en tant que démonstratif. La question peut se poser de la connotation de ce démonstratif et de savoir si l'on cherche à la rendre en français ou non, et si oui comment. Certains candidats ont pensé à l'adjectif *fameux* : *en ce fameux jour d'hiver*.

L'expression *hängen an* + dat. est employée ici métaphoriquement pour exprimer la fixité dans la direction du regard et de la position des corps. On peut songer à des métaphores semblables en français, comme *suspendu* ou *pendu*, mais celles-ci sont lexicalisées dans le domaine de la parole et de la communication *pendu à ses lèvres, pendu au téléphone...* Il convient éventuellement ici d'explicitier ce qui se passe dans le domaine du regard ou de la posture du corps : *les yeux rivés/ nous étions collés / fixés à la fenêtre...*

*und aßen südafrikanische Tafelbirnen* : la coordination avec mise en facteur du sujet exprime ici une concomitance, dans un emploi assez typique du *und* interpropositionnel, qui peut être rendue en français soit par la même tournure, soit par un gérondif, *en mangeant*, mais on peut aussi en faire la

prédication principale de la phrase, et utiliser un participe passé pour rendre *hingen* plutôt qu'un verbe conjugué *nous mangions, les yeux rivés...*

L'adj. de pays *südafrikanische* est ici davantage un adj. de provenance que de nationalité, ce qui sera mieux rendu en français par la préposition *de* +N que par l'adj. équivalent.

2. Bevor er sich vom Rücksitz herauszwängte, stiegen zunächst aber ein gedrungener bärtiger Mann und eine hochgewachsene Frau aus, die durch das Fenster ins Kontor hineinlinsten und, in der Gewißheit, daß sie ihr Ziel erreicht hatten, gleich mit dem Ausladen einiger Sachen begannen.

\* *in der Gewißheit, daß... hatten* : groupe prépositionnel dont le N est complété par un grp conj. en *dass*. ce groupe qualifie le sujet de l'énoncé par une prédication sous-jacente. En français, si *être dans la certitude* peut exister, il évoque davantage une tournure médiatique, politique ou médicale que littéraire. La même relation sémantique peut être rendue par un adj. en apposition *certain* qui s'accordera au sujet et dont le membre sera alors soit une complétive en *que*, soit, plus élégamment du fait de l'identité des sujets syntaxiques, un groupe infinitif introduit par la préposition *de*: *d'avoir atteint*.

\* *mit dem Ausladen begannen* le verbe *beginnen* est construit avec *mit* + GN, ici la base du GN étant un infinitif substantivé complété par un GN au génitif. Si le français comme l'allemand peut substantiver des infinitifs, l'usage qui est fait de cette possibilité n'est pas la même. L'allemand a souvent recours à ce procédé en discours et en particulier dans des groupes prépositionnels compléments ou circonstants, et quand l'infinitif substantivé n'est pas lexicalisé, il a tendance à garder les propriétés sémantiques du verbe d'exprimer une activité, un procès en cours. C'est le cas ici et il est alors plus conforme à cette idée de procès de choisir en français un groupe infinitif introduit par une préposition *commencer/ se mettre à décharger* + COD.

3. Jetzt entdeckte er wohl in der Höhe den Schwenkarm des Krans, an dem eine riesige Schiffsschraube schwebte, und an diesen Anblick verloren, übersah er die ausgestreckte Hand der Frau.

*an diesen Anblick* : la préposition *an* exprime l'idée d'une proximité avec contact ou la direction, ici ce qui pouvait sembler peu habituel est le choix de cette préposition. Le problème du choix de la préposition va se poser aussi en français, où on tombe également sur une métaphore spatiale dans l'expression quasi-lexicalisée *se perdre dans la contemplation de qqch*, avec une métaphore de l'intériorité *dans*.

... *verloren* base du grp part. en position V0, l'ordre des mots en français centrifuge place le participe en tête du groupe. Le groupe participial en français se met en incise par rapport à l'énoncé, apposition au sujet, entre virgules.

Ce groupe, syntaxiquement attaché à *er*, a aussi une relation sémantique causale implicite avec l'action de *übersehen*, ce qui peut éventuellement être explicité dans la traduction.

## EXPOSÉ DE LA PRÉPARATION D'UN COURS

|   |            |
|---|------------|
| Moyenne des candidat(e)s à l'Agrégation interne | 9,94 / 20  |
| Moyenne des candidat(e)s au CAERPA              | 10,67 / 20 |

### Rapport présenté par Madame Nathalie Faure-Paschal et Monsieur Philippe Guilbert

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

#### Préparation de l'épreuve

De nombreux candidats ont fait part au jury de leurs difficultés à bien gérer le temps de préparation. Si trois heures peuvent paraître longues, trop de candidats ont passé un temps excessif à examiner dans le moindre détail les documents du dossier, le plus souvent aux dépens de l'élaboration d'un projet pédagogique abouti. Lors de l'épreuve, ces candidats n'ont pas pu tenir le temps d'exposé imparti. Le jury souhaite donc rappeler ici l'importance d'un entraînement en temps réel.

#### Passation de l'épreuve

Le jury a particulièrement apprécié les candidats qui s'efforçaient de parler posément, de structurer clairement leur propos, de ne pas lire leurs notes et de maintenir un contact visuel régulier.

D'autre part, le jury invite les candidats à employer un lexique technique précis, mais sans surenchère, et un niveau de langue approprié. De façon générale, il faut éviter les formulations vagues commençant systématiquement par le pronom « on » (de qui s'agit-il?) ou les expressions trop familières (« ce truc », « le prof », etc.).

#### A. Analyse des documents

Le jury réitère un constat déjà dressé aux sessions précédentes : trop de candidats s'égarer dans une longue et fastidieuse analyse des documents du dossier, parfois proche de la paraphrase. Un rappel des éléments essentiels de leur matérialité et de leur contenu suffit, l'important étant de lier l'analyse fine à la mise en œuvre qui en découle.

##### 1. Potentialités et entraves

Les potentialités d'un document sont les différents leviers linguistiques, sociolinguistiques, culturels, historiques – implicites ou explicites – qui permettent de fixer des objectifs à son exploitation pédagogique. Elles ne doivent pas donner lieu à la seule évocation des activités langagières.

Les entraves sont les éléments inhérents au document ou relevant d'un contexte externe qui peuvent gêner, voire empêcher son intelligibilité.

Le jury remarque cette année encore que nombre de candidats n'identifient que les entraves lexicales à la compréhension d'un document, alors que beaucoup d'autres éléments, liés au contexte externe ou interne ou encore au manque de stratégies de lecture ou d'écoute, peuvent empêcher toute réception de la part des élèves.

##### 2. Thématique et problématique

Certains candidats éprouvent des difficultés à définir une problématique claire et confondent fréquemment thématique et problématique. Nous souhaitons clarifier les attentes du jury sur ce point.

La première tâche du candidat consiste à trouver une thématique qui puisse s'inscrire dans l'une des notions au programme et fédérer le dossier en permettant de relier de manière pertinente les trois documents proposés.

*Le dossier P3 a été révélateur des difficultés que peut recéler la définition d'une thématique. Certains candidats ont par exemple orienté leur projet pédagogique autour de l'histoire de l'immigration en Allemagne et des premiers « Gastarbeiter » turcs, alors que la composition du dossier donnait plutôt à réfléchir à la condition actuelle des jeunes Turcs de deuxième ou troisième génération, nés en Allemagne.*

Les consignes qui accompagnent les dossiers n'enjoignent pas directement de définir une problématique, mais elles invitent le candidat à élaborer « un parcours pédagogique ». Commencer la séquence par un questionnement ouvert auquel les élèves pourront répondre de façon personnelle, nuancée et argumentée en fin de séquence paraît être un cheminement à privilégier. Si la thématique permet de regrouper des objets d'étude et de circonscrire un champ lexical particulier, la problématique vient insuffler à la thématique une dynamique qui doit pouvoir susciter l'intérêt et l'adhésion des élèves en leur proposant une réflexion à la hauteur de leur maturité et de leurs capacités cognitives et linguistiques.

*Dans le dossier P6, un candidat a défini une problématique intéressante formulée comme suit : « La transformation d'un quartier : une chance ou un malheur pour ses habitants ? » Le candidat a tiré de cette problématique la tâche finale suivante : « Présente ta ville à ton correspondant allemand dans un blog. » Le jury n'a pu que regretter que la prometteuse dynamique de discussion portée par la problématique initiale n'ait pas été davantage valorisée dans la tâche finale.*

## **B. Projet pédagogique**

Il paraît important d'attirer l'attention des candidats sur les fausses représentations qu'ils peuvent avoir des attentes du jury. A plusieurs reprises en effet, des candidats ont semblé se censurer par crainte de ne pas répondre à ce qu'ils imaginaient être « pédagogiquement correct » - quelle que soit la définition que l'on veuille bien donner à cette expression. Au final, de nombreux exposés ont paru convenus et ternes. Il est donc nécessaire de rappeler ici avec insistance que tout projet peut être valide dans la mesure où il est efficace et convaincant, c'est-à-dire lorsqu'il permet aux élèves de progresser. Nous souhaitons donc inviter les candidats à faire preuve avant tout de bon sens et de créativité, et pourquoi pas d'audace.

### **1. Parcours pédagogique**

De nombreux candidats partent du principe qu'à un document donné du dossier doit correspondre une séance de la séquence élaborée. La plupart des projets pédagogiques présentés suivait donc très souvent le même modèle : trois séances de travail sur les documents du dossier (une séance par document) qui conduisaient à une ultime séance d'évaluation. Ce format n'est bien évidemment pas imposé. L'enchaînement des séances doit être dicté par la mise en œuvre d'un parcours pédagogique cohérent et convaincant.

Le candidat doit se sentir libre de traiter un document en une ou plusieurs séances si sa démarche le justifie ou bien d'aborder un document lors d'une séance et d'y revenir quelques séances plus tard si c'est nécessaire. Il peut également traiter deux documents dans la même séance, notamment dans le cadre d'un travail différencié. Certains candidats ont même parfois proposé des ressources additionnelles permettant d'aider les élèves à mieux s'approprier une thématique ou un contenu, ce que le jury a apprécié lorsque la démarche était justifiée.

*Dans le sujet P6, qui traite des changements qui interviennent actuellement dans différents quartiers de Berlin, un candidat a proposé à bon escient de distribuer une carte de Berlin aux élèves afin qu'ils puissent situer les quartiers évoqués: Scheunenviertel, Kottbusser Tor et Prenzlauer Berg.*

La cohérence des apprentissages proposés, la progressivité des étapes du projet et le traitement articulé - et non simplement enchaîné - des documents sont pour le jury autant d'axes de réflexion à privilégier. Les moyens linguistiques présentés dans la séquence sont des outils mis au service du parcours pédagogique - et cela ne signifie bien sûr pas qu'ils soient secondaires ou annexes. Des candidats ont d'ailleurs pu être interrogés sur la plus-value d'une séance d'un point de vue purement linguistique. Cependant, c'est le scénario actionnel qui donne du sens à la démarche proposée.

## **2. Enseignement aux multiples dimensions**

Le jury souhaite souligner la nécessité d'ouvrir sa réflexion pédagogique au-delà des préoccupations strictement liées à la discipline. Un enseignant fait partie d'une équipe pédagogique, d'une communauté éducative, œuvre au sein d'un établissement scolaire et doit donc, à ce titre, pouvoir envisager de situer son enseignement dans une démarche plus large, à la fois transversale, éducative et interdisciplinaire, comme nous y invitent d'ailleurs les programmes officiels et les référentiels de compétences.

Le jury présente ci-dessous une liste non exhaustive de questions que chaque candidat pourra se poser au moment d'élaborer son projet pédagogique :

- a) Comment intégrer les outils numériques pour :
  - motiver les élèves ?
  - développer leur autonomie ?
  - accompagner les élèves en difficulté ?
- b) Comment organiser le travail avec l'assistant pour :
  - éviter d'en faire une doublure du professeur ?
  - utiliser au mieux ses compétences spécifiques ?
- c) Quels liens créer avec :
  - l'enseignement d'anglais dans une classe bilingue ?
  - les autres enseignements ?
  - les heures d'accompagnement éducatif ou personnalisé ?
- d) Le projet pédagogique présenté peut-il s'inscrire dans une liaison 3<sup>ème</sup> / seconde ?
- e) La séquence proposée comporte-t-elle une dimension éducative qui permettrait de contribuer au développement des compétences civiques et citoyennes des élèves (Compétences 6 et 7 du socle commun de compétences, de connaissances et de culture) ?
- f) Quelle est la place de l'orientation, de la connaissance des métiers et de la découverte du monde professionnel dans la séquence envisagée ?

## **C. Mise en œuvre détaillée**

### **1. Mise en activité des élèves et entraînement**

Le jury a constaté chez de nombreux candidats une réflexion insuffisante sur la mise en activité des élèves. Très souvent, le candidat explique ce qu'il fait: « *je projette une partie du tableau* », « *j'introduis le lexique* », etc., sans préciser ce que font concrètement les élèves, dans quel but et comment ils le font. C'est pourtant dans le sens donné aux activités proposées et dans les modalités de leur mise en œuvre que réside tout l'enjeu didactique du projet.

Cette question du sens se pose, par exemple, dans le traitement des documents iconographiques qui ont majoritairement servi de prétextes à des descriptions d'image. Si l'on ne peut faire l'impasse sur certains éléments de description, il convient de les intégrer dans une perspective plus large qui fasse sens pour les élèves.

*Dans le dossier P3, à propos du document 2, une candidate a proposé de faire imaginer aux élèves les pensées du personnage qui découvre le nouveau nain de jardin, puis de faire rédiger la lettre qu'il envoie à son voisin turc pour le remercier*

*de ce cadeau inattendu. Cette activité se passait très bien d'une phase préalable de description exhaustive des différents éléments de l'image.*

Nombreux sont les candidats qui s'enferment dans une gestion trop magistrale de leur parcours pédagogique, multipliant les phases de questionnement à sens unique au lieu de laisser plus d'initiative et d'autonomie à leurs élèves. Le débat d'élucidation guidé par le professeur, souvent présenté comme un entraînement à l'interaction orale, ne mobilise généralement qu'un très petit nombre d'élèves, laissant les autres inactifs et ne conduit souvent qu'à la production de mots isolés.

## **2. Aides et stratégies**

D'une manière générale, même s'ils ont correctement identifié les entraves des documents, les candidats ne prévoient pas suffisamment les aides à apporter aux élèves. C'est pourtant un point essentiel.

Donner uniquement des listes de vocabulaire en amont de la lecture d'un texte ou de l'écoute d'un document sonore ne garantit pas l'accès au sens. D'ailleurs, les mots considérés comme difficiles par les candidats - et donc « donnés » aux élèves - ne sont pas toujours ceux qui entravent le plus la compréhension. D'autre part, proposer un QCM ou un Richtig/Falsch comme aide à la compréhension relève d'une confusion entre entraînement et évaluation, confusion d'ailleurs déjà évoquée dans les rapports des sessions précédentes. Un travail sur l'inférence, l'anticipation, la compensation, le tri et la hiérarchisation des informations aidera davantage l'élève à acquérir progressivement de véritables compétences de compréhension.

## **3. Formes sociales de travail**

Le choix d'une activité en binôme, en groupe ou en classe plénière doit être dicté par la pertinence pédagogique et l'efficacité didactique. Un professeur ne met pas en place une activité de groupe parce que c'est la « mode » ou parce que cela correspond aux attentes supposées de l'inspection pédagogique, mais parce qu'il pense qu'effectuée de cette manière, à ce moment donné, cette activité rapprochera ses élèves des objectifs fixés.

Ainsi, le jury interroge régulièrement les candidats sur la pertinence d'un entraînement à la compréhension de l'écrit effectué en groupes, alors qu'il s'agit essentiellement, pour se référer à la vie courante, d'une activité individuelle.

Si le professeur opte pour un travail de groupes, il s'interrogera également avec profit sur leur composition. Là encore, le choix devra s'opérer en fonction des objectifs poursuivis et du profil de la classe. La question essentielle est : quel rôle est dévolu à chacun et pourquoi ? On pourra, selon les cas, privilégier la compensation au sein des groupes ou la complémentarité entre les groupes.

## **4. Devoirs à la maison**

Il est important que les candidats mènent une réflexion sur le travail donné à la maison et notamment sur sa pertinence ainsi que sur la façon dont ces devoirs vont être ensuite exploités en classe.

## **5. Tâche finale**

L'objectif de la tâche finale est d'amener les élèves à utiliser les connaissances acquises et les compétences développées au cours de la séquence. De ce point de vue, il semble toujours plus judicieux d'annoncer la tâche finale en début de séquence afin de pouvoir mettre toutes les séances qui suivent en perspective.

Le jury invite par ailleurs les candidats à se garder de recourir systématiquement aux prospectus, affiches, messages sur panneaux lumineux, expositions au CDI ou autres pages sur le site Internet de l'établissement scolaire ou l'environnement numérique de travail : tous ces moyens d'expression sont - a priori - destinés aux membres de la communauté scolaire, ce qui justifie rarement le recours à la langue allemande.

La tâche finale doit être en outre suffisamment bien choisie pour ne pas conduire à des dérives verbales, morales ou comportementales. Sur les sujets sensibles, certains candidats ont proposé des

tâches finales à l'éthique douteuse, faute de s'être suffisamment projetés eux-mêmes dans la situation de communication proposée.

*Dans le dossier P3, qui portait sur la double identité des Turcs de deuxième et troisième génération nés en Allemagne, un candidat a proposé comme tâche finale d'organiser un débat citoyen sur le thème : « Ist es gut, dass es so viele Einwanderer gibt? » Les dérives verbales ou éthiques de ce type de questionnement ont le plus souvent échappé aux candidats, même lorsque le jury les a alertés à ce sujet.*

Mais peut-être faut-il également considérer que la tâche finale puisse être tout simplement l'aboutissement d'un parcours, l'enjeu même de celui-ci : faire un choix, prendre une décision motivée, prendre parti de manière raisonnée à la suite d'un cheminement à travers les différents documents du dossier. La production finale doit engager un élève ou un groupe en tant que tel et ne pas se réduire au simple constat d'une acquisition réussie de savoir-faire linguistiques particuliers.

## **6. Evaluation**

Quel que soit le choix d'évaluation arrêté en cours ou en fin de séquence par le candidat, le jury attend des critères d'évaluation précis et argumentés. Trop de candidats restent dans le vague et ne savent pas justifier leurs choix quand on les interroge à ce sujet.

L'évaluation de fin de séquence doit permettre au professeur de juger de la plus-value de son enseignement en termes de compétences et de connaissances dans le cadre de la thématique ou problématique donnée. Si tous les candidats présentent au jury une évaluation sommative d'une ou plusieurs activités langagières clairement identifiées, une grande imprécision règne en revanche sur la définition des critères qui permettent de mesurer cette plus-value. Des critères aussi courants que « richesse lexicale », « correction grammaticale », « respect des consignes », etc., souvent donnés sans autre explication, ne peuvent faire valoir la simple tradition de leur usage pour convaincre le jury de leur pertinence didactique.

## **D. Entretien**

A l'issue de l'exposé, l'entretien avec le jury est une étape importante puisqu'il permet aux candidats de prendre une certaine distance par rapport à leur projet initial. Ils doivent faire preuve d'une réflexion autonome, inscrite dans un cadre réglementaire maîtrisé, et être en capacité d'intégrer à leur réflexion les nouvelles pistes éventuellement suggérées. Les meilleurs candidats ont toujours accepté d'entrer dans un dialogue constructif avec le jury : nous tenons ici à les en féliciter !

Rappelons qu'en aucun cas, les questions du jury ne visent à piéger les candidats ou à les pousser dans leurs retranchements. Le jury s'efforce au contraire de mieux comprendre la logique de la démarche exposée pour affiner son appréciation. Les quelques exemples donnés ci-dessous permettront peut-être de mieux cerner les questions que le jury peut être amené à poser aux candidats :

**Candidat : « La séance commence par le contrôle oral du lexique. »**

**Jury :** Comment ce « contrôle » se déroule-t-il : en classe plénière, en groupe ? De quel type d'évaluation s'agit-il ? Quels en sont les critères ? Ces critères sont-ils connus des élèves ? Combien d'élèves sont effectivement interrogés ? Que font les autres pendant ce temps-là ?

**Candidat : « On corrige l'exercice. »**

**Jury :** Qui prend en charge cette correction : le professeur, les élèves ? Sous quelle forme est prévue cette correction ? Combien d'élèves vont y participer ? Comment cet « exercice » s'articule-t-il avec les autres activités de la séance / de la séquence et en quoi fournit-il les outils nécessaires à la réalisation de la tâche finale ?

**Candidat** : « **Je projette l'image au tableau et je demande aux élèves de la décrire** ».

**Jury** : Quel intérêt pédagogique présente pour vous la description d'un document que tous les élèves ont sous les yeux ? Qu'entendez-vous exactement par « décrire » ? Quels outils linguistiques proposez-vous aux élèves pour les aider dans cette activité ?

**Candidat** : « **On enchaîne avec le visionnage de la séquence vidéo, suivi d'une mise en commun.** »

**Jury** : Quelles sont les consignes d'écoute ? Que font les élèves concrètement pendant le visionnage de la vidéo ? Combien de visionnages sont prévus ? Quelle aide méthodologique apportez-vous aux élèves pour leur permettre d'aborder dans de bonnes conditions ce support vidéo ? Comment est préparée ou encadrée la prise de notes ? Comment se déroule la mise en commun ? Qui la prend en charge ?

**Candidat** : « **Comme aide à la compréhension, je propose un QCM.** »

**Jury** : En quoi ce QCM représente-t-il une aide pour les élèves puisqu'il contient des distracteurs ? La prise de connaissance du QCM ne représente-t-elle pas en elle-même une première activité de compréhension de l'écrit ? Comment est-elle préparée ? Quels éléments du document allez-vous cibler dans le QCM ? Pourquoi ? Les réponses cochées par les élèves devront-elles être justifiées ? Passez-vous directement à la correction collective ou bien ménagez-vous un temps de concertation et de co-régulation entre les élèves ?

**Les dossiers suivants peuvent être téléchargés** : Dossier P3 et Dossier P6

## EXPLICATION DE TEXTE

|   |            |
|---|------------|
| Moyenne des candidat(e)s à l'Agrégation interne | 11,41 / 20 |
| Moyenne des candidat(e)s au CAERPA              | 8,50 / 20  |

### Rapport présenté par Madame Andrea Chartier-Bunzel et Madame Céline Unger

#### Remarques générales :

L'épreuve appelée « explication de texte » comporte trois parties différentes : une explication de texte en allemand, un commentaire grammatical de segments soulignés en français et la traduction d'une centaine de mots d'un texte rédigé en français et thématiquement lié au sujet de l'explication. Les trois épreuves sont suivies d'un entretien avec le jury dont l'objectif, rappelons-le, est de permettre au candidat d'améliorer sa prestation.

Pour le détail du déroulement de l'épreuve, il est conseillé aux candidats de se référer au rapport de l'année précédente.

D'une manière générale, le jury recommande très vivement aux candidats désireux de se présenter au concours de lire attentivement les indications se trouvant dans les différents rapports et de s'y tenir pour se préparer à l'épreuve. A cet égard, le jury a pu constater une vraie relation entre la réussite des candidats et le respect des conseils prodigués dans les rapports précédents. Ainsi, le jury a pu se réjouir d'un certain nombre d'excellentes prestations aussi bien pour ce qui est de la forme, du contenu ou des compétences linguistiques

#### I. Explication de texte

L'explication de texte est en soi une épreuve rassurante. Elle repose sur un programme bien déterminé et délimité. Il suffit aux candidats de prendre soin de s'y préparer. Ainsi, pour la session 2013, les candidats ont eu l'occasion de se familiariser avec le roman « *Ich* » de Wolfgang Hilbig qui figurait pour la seconde année consécutive au programme, et deux pièces de Georg Büchner, *Dantons Tod* et *Woyzeck*, qui font partie des grands classiques de la littérature allemande. Pour ce qui est du programme spécifique de civilisation, les candidats ont pu se préparer à la question de « La marche vers l'unité allemande 1815-1871 » à l'aide de l'anthologie éditée par Wolfgang Hardtwig et Helmut Hinze (*Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung. Band 7 : Vom Deutschen Bund zum Kaiserreich 1815-1871*).

Comme les rapports précédents sont très complets, le jury se contentera, cette année, de donner des conseils pratiques aux candidats afin que leur prestation, le jour de l'épreuve, réponde entièrement aux attentes des examinateurs.

#### 1. Premier conseil : les candidats doivent avoir une maîtrise conjointe et indissociable du texte et du contexte

Bien que les candidats aient majoritairement fait preuve d'une bonne connaissance des œuvres au programme, il convient néanmoins de nuancer. Les candidats sont en effet sollicités sur deux plans : celui du, voire des texte(s) et celui du contexte, sachant que l'un ne pourra jamais remplacer l'autre. Ainsi, on ne pourra pas substituer de bonnes connaissances sur l'histoire de la RDA, la scène alternative du Prenzlauer Berg ou encore la biographie de l'auteur à la connaissance de l'œuvre. Et il en va de même pour la civilisation. La maîtrise des faits historiques liés à l'époque étudiée ne pourra jamais suppléer la connaissance des textes eux-mêmes. Inversement, l'explication d'une source historique sans aucune prise en compte des circonstances de son origine sera obligatoirement vouée à l'échec. L'œuvre qui a causé le plus de difficultés aux candidats, en raison de son arrière-plan historique, est à l'évidence *Dantons Tod*. Outre le contexte allemand de sa création (le *Vormärz*), on

ne pouvait pas se passer d'un minimum de savoirs précis sur la Révolution Française et ses principaux acteurs. Sans attendre de connaissances trop pointues, il est évident que le jury souhaiterait que les candidats aient des références et une certaine idée de l'intertextualité des textes proposés. Confondre le peintre David avec les figures de David et Goliath ou ignorer tout de la Bible a pu laisser le jury songeur et les candidats désarmés face aux textes de Büchner, par exemple. Le jury conseille aux candidats qui se préparent à la prochaine session du concours de consulter, outre la littérature critique, un commentaire des pièces qui explicite les références historiques et culturelles des œuvres.

## **2. Deuxième conseil : les candidats doivent mettre en œuvre des techniques de l'analyse de texte pleinement maîtrisées**

Si nombre de candidats ont fait montre d'une préparation sérieuse des œuvres au programme ainsi que de leur contexte sans avoir pu pour autant prétendre à une note suffisante, c'est parce qu'une bonne explication de texte requiert des compétences supplémentaires. En effet, il est indispensable de maîtriser les techniques de l'analyse de texte les plus élémentaires si on souhaite éviter l'écueil de la paraphrase (qui est d'ailleurs sévèrement sanctionnée). Il est important, dans un premier temps, d'identifier le genre du texte à expliquer. S'agit-il d'un texte fictif ou non, d'un texte narratif, dramatique ou d'un poème ? Avons-nous affaire, par exemple, à un discours politique, une analyse historique, un texte journalistique ou une loi ? Pour un texte littéraire, se posera la question de la représentation. Dans un texte de civilisation, on pourra, en général, éclairer particulièrement sa structure argumentative.

Chaque texte, qu'il soit littéraire, historique, journalistique ou d'un autre type, fera ensuite objet d'une véritable analyse en tenant compte des outils spécifiques appropriés à chaque genre. Une proclamation, par exemple, n'est pas une scène de théâtre et ne s'explique pas de la même manière. Dans un discours, il convient de déterminer le destinataire et de s'interroger sur l'objectif de l'orateur. Il s'agira d'examiner les « ficelles » utilisées par ce dernier pour parvenir à ses fins en portant une attention particulière à tous les procédés rhétoriques employés, à la tonalité et au registre du texte, aux charnières du discours, etc. Sans cette analyse préalable, le candidat risque de passer à côté de l'essentiel du texte, comme ce fut le cas, cette année, pour la proclamation de Frédérique Guillaume IV du 21 mars 1848 ou pour le discours de Johann Georg August Wirth à l'occasion de la fête au château de Hambach. Dans une pièce de théâtre, il faudra examiner très précisément toutes les didascalies et la spécificité théâtrale du passage à étudier. Si Woyzeck est juché sur une table, cela a un rôle bien précis dans la scène donnée. De même, une scène qui se passe à la Conciergerie dans *Dantons Tod* ne doit pas être analysée comme une autre qui porte l'indication scénique « Freies Feld ».

Le lexique utilisé doit être précis et correspondre à l'exercice demandé : on parlera de satire, de parodie ou d'ironie lorsque cela sera nécessaire, mais ces termes ne sont pas des synonymes. Il conviendra de les employer à dessein et de savoir éventuellement les définir. Il faudra également savoir repérer les figures de style et pouvoir les nommer. On attendra d'un candidat qu'il sache, par exemple, reconnaître une anaphore ou un oxymore et qu'il sache en tirer des conclusions qui l'aident à élaborer son explication de texte. (Le jury recommande à ce sujet une nouvelle fois la lecture du rapport de la session 2013 qui détaille tous ces aspects.)

## **3. Troisième conseil : les candidats doivent montrer leur maîtrise formelle de l'explication de texte**

Une explication de texte est un exercice qui, outre la connaissance de l'œuvre et de son contexte et la maîtrise des techniques d'analyse, exige une certaine rigueur dans sa présentation. Même la meilleure analyse ne sera pas convaincante si elle ne donne pas lieu à un exposé structuré. L'introduction sert à rappeler le titre, l'auteur et la nature du texte, à mentionner très brièvement le contexte et à dégager la problématique spécifique, qui sera traitée par la suite. Elle sert également à l'annonce d'un plan, qu'il soit linéaire ou thématique. Elle doit être en lien direct avec le développement qui suit et n'a d'autre fonction, comme l'indique son nom, que de l'introduire, faute de

quoi ce n'est plus l'exercice demandé. En aucun cas, elle ne doit être utilisée pour réciter des connaissances apprises dans un cours, qui certes, seront en rapport avec l'un des points du programme mais qui ne feront pas ressortir la spécificité de l'extrait dans le contexte général d'un ouvrage ou d'une époque. Le jury attend donc des candidats qu'ils sachent utiliser à bon escient les connaissances acquises lors de leur préparation.

L'explication proprement dite sera organisée, selon la structure du texte, en plusieurs parties (généralement deux ou trois). Le candidat tâchera d'argumenter en s'appuyant sur les résultats de son analyse de texte, et toute paraphrase est à proscrire. Dans la conclusion, le candidat aura l'occasion de répondre, de façon synthétique, à la problématique posée dans l'introduction et d'exposer l'intérêt de l'extrait considéré pour la suite de l'action, dans un ouvrage littéraire. Pour un texte de civilisation, il conviendra de présenter son originalité et son rôle dans l'évolution historique immédiate ou plus lointaine.

#### **4. Quatrième conseil : les candidats devront s'exprimer dans une langue juste et un langage choisi**

Reste un dernier point pour bien réussir l'épreuve : la présentation à l'oral en tant que telle, qui comporte des aspects très différents comme la gestion du stress, la gestuelle et, bien entendu, la maîtrise de la langue.

L'explication de texte et l'entretien qui s'ensuit se font en langue allemande. Il va de soi que les candidats doivent utiliser une langue authentique, tout en soignant l'expression et le débit de leurs paroles. Il faut pouvoir s'adresser au jury – en consultant ses notes, bien entendu – sans lire des passages entiers de sa préparation. Même si le jury est conscient du stress bien compréhensible des candidats et n'en tient pas compte pour la ou les première(s) phrase(s) de l'explication, c'est une épreuve orale avant tout. Les candidats répondront pleinement aux attentes des examinateurs en utilisant une langue riche, soutenue, avec un lexique approprié à l'exercice. Les germanophones doivent veiller particulièrement, tout au long de l'épreuve, à avoir une expression juste et non elliptique. Un trop grand relâchement dans le style présente certes l'authenticité de l'usage oral courant, mais ne correspond pas au degré de formalité exigé par la situation de dialogue avec un jury d'examen ou, ici, de concours.

#### **II. L'entretien : savoir « se décentrer »**

Le moment de l'entretien est un moment clé de la prestation orale. Il permet au jury de revenir sur des points non abordés par le candidat pendant son exposé ou de vérifier qu'il a bien saisi certains passages de l'exposé en demandant des précisions. Mais il est également fréquent, et cela n'a rien d'inquiétant que le jury tente, par les questions qu'il pose, de montrer au candidat qu'il s'est légèrement fourvoyé dans son interprétation. C'est là que le candidat devra faire preuve d'ouverture et accepter de reconsidérer son analyse. Ce n'est pas un moment de l'exercice où il faut camper sur ses positions en tenant tête coûte que coûte à celui qui pose les questions. Les interrogateurs sont toujours bienveillants et attendent du candidat qu'il montre sa capacité à entendre ce qu'on lui suggère, et qu'il saisisse l'opportunité pour améliorer sa prestation.

Le jury a particulièrement regretté l'attitude des candidats qui sont restés fermés à toute suggestion et qui se sont retranchés dans un comportement défensif rejetant tout échange constructif avec les examinateurs. Le rapport aux autres, la transmission du savoir en s'adaptant sans cesse à son public, à ses demandes et à ses réactions est le cœur même du métier de l'enseignant. Une attitude trop hermétique est donc aux antipodes de ce que le jury attend légitimement des candidats. Ceux qui, parmi eux, ont su se montrer réactifs et tirer profit de l'entretien, ont été récompensés. Ce fut bien évidemment le cas pour la majorité des candidats interrogés.

#### **III. La traduction (vers l'allemand)**

La traduction est certainement le moment le plus difficile de l'épreuve. Elle intervient à la fin, après cinquante minutes de concentration continue. Le temps de préparation est très court (3 min), et il faut présenter la traduction presque immédiatement. Mais la thématique des textes à traduire est fortement

liée à celle de l'extrait que les candidats auront eu à expliquer. Par conséquent, les candidats peuvent s'y préparer, en amont, en lisant de la littérature secondaire et des ouvrages d'histoire dans les deux langues. En civilisation notamment, des termes spécifiques tels que la « Confédération germanique » ou les « corporations étudiantes » ne s'inventent pas. De la même façon, il faut comprendre les motivations de Frédéric-Guillaume IV pour pouvoir rendre tout le sens d'un « plan de réorganisation de l'Allemagne, dans lequel un rôle de fer de lance est réservé à la Prusse ». Cependant, la préparation à l'épreuve ne doit pas se limiter à l'étude seule du programme de civilisation. Comment rendre, en effet, une phrase telle que « Chez Hilbig, l'auteur adoubé par la Stasi n'est pas investi d'une autorité auctoriale plus grande ... », si l'on ne connaît pas parfaitement le roman et ses implications ? A plusieurs reprises, le jury a pu constater que ce sont les candidats ayant fait preuve, lors de leur explication de texte, d'une connaissance approximative des ouvrages et de leur contexte, qui ont eu le plus de mal à traduire et ont pu faire des contresens.

La traduction est avant tout un exercice auquel il convient de s'exercer tout au long de l'année de la préparation au concours. Ce ne sont pas toujours les candidats bilingues qui réussissent le mieux cette épreuve. Malgré une parfaite maîtrise des deux langues, il leur arrive de rester prisonniers de chacune d'entre elles et de ne pas parvenir à passer de l'une à l'autre. Le meilleur gage de réussite est un entraînement régulier à ce type d'exercice qui permet aux candidats d'acquérir des automatismes de traduction et de mener une véritable réflexion sur les deux langues et leur syntaxe.

L'épreuve se termine, elle aussi, par un entretien rapide, de 3 minutes, qui donne au candidat la possibilité de revenir sur certains points précis de sa traduction.

De manière générale, les candidats ont répondu aux attentes du jury dans cette épreuve.

## COMMENTAIRE GRAMMATICAL

### Rapport de jury présenté par Monsieur Antoine AUFRAY

Comme l'an dernier, le jury s'est réjoui de constater que l'épreuve était connue et préparée par le plus grand nombre des candidats, les refus de traiter le sujet ou les hors-sujets manifestes étant demeurés rares. Comme nous le rappellerons plus bas, si cette homogénéisation des exposés présente l'avantage d'assurer une bonne comparabilité des prestations, les candidats doivent prendre garde à ne pas verser dans un conformisme de « machine à produire du commentaire grammatical », mais faire en sorte que leur technique d'explication devienne un véritable savoir-faire qui, tout comme la technique d'explication de texte, saura s'adapter de manière différenciée aux sujets à traiter.

Pour les candidats qui passeront pour la première fois l'agrégation l'an prochain, il ne paraît pas inutile de revenir brièvement sur l'aspect formel de l'épreuve avant d'en aborder le contenu.

L'exercice de commentaire linguistique et grammatical est une épreuve dont le temps extrêmement limité (cinq minutes) oblige les candidats à une préparation continue qui seule leur apportera la maîtrise des outils conceptuels nécessaires et du format, y compris dans le stress de l'épreuve. Nous rappelons que l'interrogation orale complète comprenant plusieurs séquences très rythmées s'enchaînant sur 60 minutes exactement, le jury est obligé de surveiller la montre. Le candidat a tout intérêt à apprendre le plus tôt possible à utiliser à bon escient tout le temps imparti pour chaque exercice.

La plupart des candidats arrivent aux épreuves de l'oral en ayant fait ce travail de préparation, et c'est pourquoi nous ne pouvons qu'encourager les candidats futurs à faire de même, car une absence de maîtrise du temps de l'épreuve ne permet pas de donner le meilleur de soi au niveau du contenu, surtout pour les séquences courtes. Il importe en outre que l'acquisition du vocabulaire de la linguistique ne soit pas de date trop récente, car sous la pression du temps un lapsus est vite arrivé, et le jury n'a pas toujours le temps de revenir sur toutes les formulations erronées qu'il entend, même s'il essaie de le faire afin que les candidats puissent améliorer leur prestation.

Au-delà des questions de formes, nous souhaitons maintenant donner des principes qui aideront les futurs candidats à préparer cette épreuve. Nous leur rappelons que la consultation des rapports précédents leur permettra aussi de se faire une meilleure idée de l'épreuve et de ses exigences.

Les séquences à commenter sont soulignées dans le texte d'explication de texte. Elles sont de longueur variable. Ainsi, il convient, comme nous l'avons déjà signalé dans le rapport 2013 de bien distinguer le nombre d'unités syntaxiques présentes dans un soulignement, en termes de groupes et de lexèmes. Un soulignement peut être très long mais ne contenir qu'un seul groupe (*Festlegung der durchzuführenden Zersetzungsmaßnahmen auf der Grundlage der exakten Einschätzung der erreichten Ergebnisse der Bearbeitung des jeweiligen Operativen Vorgangs ...*) ou bien être plus bref mais en comporter plusieurs (*Camille ab*).

Si le jury a noté un important travail de mise à niveau des candidats leur permettant dans la plupart des cas de présenter un exposé pertinent au niveau morphologique et syntaxique lorsqu'il s'agissait de parler des groupes, il a néanmoins dû constater aussi dans un nombre non négligeable d'analyses l'emploi de verbes peu précis pour décrire les relations entre les groupes. En effet, au lieu de termes comme « qualifie », « détermine », « identifie », « complète », certains candidats usent un peu trop de termes vagues et non-spécifiques comme : « et puis il y a », « à côté de x, il y a », « on rajoute », soit des termes purement descriptifs et additifs, qui ne permettent pas de cerner avec précision les hiérarchies syntaxiques et sémantiques en jeu dans la construction du sens entre les groupes et dans les phrases et énoncés. Rappelons qu'il ne s'agit pas en grammaire de faire un herbier de groupes

syntaxiques, mais que l'identification de ceux-ci n'est que le préalable à la description de la construction du sens grâce à l'explication de la forme des énoncés. Le groupe syntaxique est l'unité de construction syntaxique de base, il n'est pas l'alpha et l'oméga de la description. Les candidats devraient donc être attentifs non seulement aux constituants de l'énoncé, mais savoir aussi nommer le(s) rapport(s) entre ces constituants.

Nous rappelons aussi qu'il peut y avoir des lexèmes qui ne sont pas des groupes syntaxiques. Un groupe syntaxique a pour caractéristique de pouvoir entrer dans les relations de complémentation. Or il est des lexèmes qui, s'ils apportent bien des nuances à l'énoncé ou à l'énonciation (particules illocutoires), ou permettent de coder des relations interphrastiques (conjonctions de coordinations), ne sont pas des groupes syntaxiques ou ne peuvent être des bases de groupes syntaxiques.

Les candidats, une fois le niveau morphosyntaxique bien décrit, devraient penser éventuellement à mettre en rapport la grammaire et l'aspect textuel, pragmatique et/ou rhétorique du texte, cela peut même être une nécessité pour expliquer certains segments.

Il faut en effet être attentif à tous les niveaux d'analyse, et le jury ne peut que répéter le conseil donné dans le précédent rapport (2013). Il paraît en effet peu judicieux de ne pas prendre en compte la dimension sémiotique marquée par les guillemets dans *mit dem Merkmal „mangelnder literarischer Qualität“* ou la dimension pragmatique dans les pièces de théâtre composées de dialogues entre les personnages. Les candidats devraient ainsi acquérir quelques connaissances de base concernant les actes de langage et les dimensions illocutoires du dire, nécessaires pour analyser les formes d'énoncé et les mots du discours ; sur l'organisation textuelle et la structure informationnelle de l'énoncé, qui leur permettraient de dire des choses plus précises sur l'effet de la linéarisation que « ce groupe est mis en valeur » et de poser des hypothèses sur la fonction et l'effet de cette linéarisation. Les notions de thème et de rhème, très peu utilisées, complèteraient avantageusement la boîte à outils de l'analyse syntaxique, en plus de celle de groupes syntaxiques.

Dans le même ordre d'idée, quelques notions concernant l'énonciation et les « couches » énonciatives d'un énoncé et d'un texte permettraient aussi une plus grande finesse d'analyse en lien avec le marquage grammatical et la structuration de l'énoncé. L'incompréhension de ce niveau d'analyse a par exemple induit un candidat en erreur qui n'a vu le décalage énonciatif dans l'énoncé *Setzt die Leute aus dem Theater auf die Gasse: ach, die erbärmliche Wirklichkeit!*

En présence de textes, les candidats devraient aussi prendre l'habitude d'inclure dans leur analyse, quand cela semble pertinent, la typographie et la ponctuation, ressources privilégiées à l'écrit du codage de la complexité énonciative. Les textes de théâtre, dont le mode énonciatif est complexe et qui mettent en scène des personnages se parlant les uns aux autres, doivent inviter les candidats à être attentifs à la dimension pragmatique des énoncés, pour les discours, la dimension rhétorique doit parfois être prise en compte, et pour les écrits en prose, notamment lorsqu'ils sont polyphoniques comme c'est le cas du roman de Hilbig, la dimension énonciative et métalinguistique méritait souvent d'être incluse dans l'analyse. On peut en dire autant d'un texte en vers concernant l'interaction entre la prosodie et l'ordre des mots.

C'est ainsi l'occurrence à commenter qui impose le choix des outils conceptuels à utiliser. Il ne s'agit pas de les utiliser tous à chaque fois, ni de n'en utiliser qu'un ou deux toujours. Mais un bon artisan a dans sa trousse à outils autre chose qu'un seul marteau. Nous invitons les candidats à élargir leur horizon au-delà de la grammaire normative et de la morphosyntaxe, sans toutefois oublier celle-ci, cela va sans dire. Nous redisons d'ailleurs qu'il ne s'agit pas d'afficher une quelconque orthodoxie théorique ou terminologique, mais que le jury s'attend à ce que les candidats fassent surtout preuve de cohérence dans leur expression et qu'ils connaissent précisément le sens des termes qu'ils emploient. Cette année encore, de bonnes explications linguistiques exprimées en partie avec le

vocabulaire de la grammaire « traditionnelle » n'ont, bien sûr, pas été pénalisées par le choix théorique effectué.

Le commentaire linguistique ayant pour objet le texte même, la responsabilité du choix des mots incombe premièrement à l'auteur, deuxièmement au jury ayant effectué les soulignements. C'est donc en toute tranquillité et sans se déstabiliser que les candidats peuvent analyser des tournures vulgaires (*als ein Altweiberfurz*) sous l'angle syntaxique, morphologique et pragmatico-stylistique, car c'est le texte qui les présente. Pour être vulgaires, elles n'en sont pas moins du champ de la description linguistique. Dans ces cas-là, la dimension triviale, injurieuse, relève aussi d'un niveau d'analyse et peut/doit faire l'objet d'un commentaire. Dans une pièce comme *Woyzeck*, de telles expressions ne sont pas rares et le jury n'a aucune raison *a priori* de les exclure des questions possibles.

Enfin, nous rappelons que lors de la reprise, le jury ne pose pas ses questions pour piéger le candidat, mais afin de revenir sur certains aspects pouvant être améliorés ou précisés. Pour profiter de cet échange, le candidat doit se montrer souple et ouvert à la discussion, mais il faut garder à l'esprit qu'il ne s'agit pas de répondre ce qui fera « plaisir » au jury. Il est vrai que certains passages sont difficiles à analyser et dans ce cas, ce qui intéresse le jury, c'est la démarche de raisonnement du candidat, qui peut passer par exemple par des tests syntaxiques (suppression, déplacement, remplacement, pronominalisation, etc.) permettant de déterminer la nature des relations des éléments entre eux.

Pour résumer, si les segments relèvent principalement de l'analyse syntaxique, le champ des questions possibles reste large, c'est donc aux candidats de ne négliger aucun des aspects de la description linguistique dans leur préparation et de savoir en appliquer les principes avec discernement lors de l'explication. Il n'est pas toujours possible ni même souhaitable de viser l'exhaustivité dans la description de trois soulignements en cinq minutes. Il convient donc de hiérarchiser les informations et de commenter ce qui semble le plus pertinent, en ne négligeant *a priori* aucun niveau d'analyse, phonétique, morphologique, syntaxique, pragmatique et textuel. Pour cela, nous le répétons, il ne s'agit pas d'ingurgiter très vite une grammaire universitaire complexe avant les oraux, mais bien plutôt de répartir son effort sur toute l'année, en faisant des révisions permettant de pouvoir argumenter dans tous ces domaines.

## Exemples d'extraits proposés

### Wolfgang Hilbig, «Ich», p. 22-25

Mein Weg war es weiterhin, mich im Unterbau aufzuhalten. Und ich hoffte, daß man mich dafür noch eine Weile nötig hatte. Nein, ich wollte eigentlich nicht hinauf, partout nicht: manche Entwicklungen in der Sprache, die dort oben grassierte, glaubte ich hier unten ganz im Konkreten wiederzuerkennen, und mir waren Beispiele wichtiger als Thesen. So war es für mich immer erstaunlich, zu sehen, wie sich hier unten Kaverne an Kaverne schloß, ich glaubte, etwas Zwingendes und zugleich auch Statisches darin festzustellen: das fortgesetzte Netz der unterirdischen Zellen zwang mich förmlich, ihm zu folgen, und doch war das Ganze nichts als ein Kreislauf. – Und ich mußte dabei an ein Papier denken, das mir oben einmal in die Hände gefallen war. Es war mit eigentümlich vernetzten Sätzen bedeckt, deren Sinn sich mir nur erschloß, wenn ich mir die Mühe machte, ihnen Schritt für Schritt nachzugehen. – Ich hatte wenig Zeit, ich lasse offen, wer das Schreiben – absichtlich oder unabsichtlich – auf dem Tisch vergessen hatte und mich im Zimmer allein ließ. Ich hatte es sofort gerochen: es war eine Verschlusssache, dergleichen bekam unsereins für gewöhnlich nicht zu Gesicht. – Nehmen Sie die Nase aus Kesselsteins Papieren! hörte ich aus dem Nebenraum die stets ärgerliche Baßstimme, die ich schon kannte, deren Besitzer ich jedoch nie gesehen zu haben glaubte. Ich wußte, ich war im Auge der Kamera ... und doch hatte ich die Unverfrorenheit besessen, mir schnell ein paar Zeilen zu notieren: ... Festlegung der durchzuführenden Zersetzungsmaßnahmen auf der Grundlage der exakten Einschätzung der erreichten Ergebnisse der Bearbeitung des jeweiligen Operativen Vorgangs ...

Irgendwann, dachte ich, wird ein solcher Text an die Öffentlichkeit gelangen ... und niemand wird, wieder einmal, etwas davon gewußt haben wollen, – der Minister hat seine Verschlusssachen nur für sich selber geschrieben. Und alle Geheimdienste der Welt arbeiten mit solchen Mitteln, wird man sagen. – Sehr richtig, nur zu wahr!

Was mich daran interessierte, war eigentlich nur die Monstrosität der Abstraktionsreihe, die ich vor mir hatte. Ich werde solchen Sprachgebrauch bis in alle Ewigkeit wiedererkennen, dachte ich, auch in mir selber ... er wird für mich künftig ein Signal sein. An ihren wuchernden Genitiven werde ich sie erkennen. An der bis zur Unkenntlichkeit des Ausgangspunktes fortgesetzten Aneinanderreihung von Genitiven, an der Maßlosigkeit des zweiten Falls ... als ob der sich immer wieder zum ersten Fall aufwürfe, zum Ernstfall. Es war im Grunde ein den Realismus zerstörender Sprachgebrauch ... einer ungewollt surrealistischen Methode ähnlich, die einen psychotischen Automatismus erzeugte. Vielleicht haben die wirklichen Surrealisten davon bloß phantasieren können ... von ihnen stammt das berühmte Bild des Würfels aus dem Würfel, in dem wieder ein Würfel steckt und darin wieder einer und so fort. – Die Maschine der Genitive macht damit Ernst, dachte ich. Sie unterwandert mit einem Truggebilde die Wirklichkeit ... sie ist also die Simulation einer unendlichen Konsequenz.

Wahrscheinlich war eine solche Hysterisis der Genitive in einer anderen Sprache als der deutschen gar nicht möglich. Man konnte in dieser Gedankensprache immer nur einen Schritt auf den anderen folgen lassen, lediglich um festzustellen, daß man noch immer nicht am Ziel war und wieder einen nächsten Schritt tun mußte: wenn es geschah, daß man endlich doch das Satzziel erreichte, fühlte man sich schon so verstrickt, und vollkommen eingereiht in eine Abfolge von Konspiration, und vielleicht *für immer*, daß man nur noch ausgelöscht zurückblickte, und in unendlicher Müdigkeit dorthin, wo man einmal angefangen hatte, – so, als sei man in der Hoffnung auf einen Ausweg immer weiter dem Satzende nachgegangen, doch dieses habe dann erst die ganze Ausweglosigkeit gezeigt. Wenn ich an dieses Papier dachte, folgte mir die Müdigkeit bis in meine Kellergänge nach. Und ich fragte mich in solchen Augenblicken, ob es nicht nur die Kanäle einer unausweichlichen Sprache waren, in denen ich mich weiterschleppte, ohne noch an Umkehr zu denken, während mir das Ende weiter und weiter vorauseilte. – Hätte ich mir einmal wirklich die Mühe gemacht, dem Lauf meiner Gedanken Schritt für Schritt zurückzugehen, mit aller Genauigkeit, sagte ich mir, hätte ich vielleicht auf den Ursprung meiner Müdigkeit stoßen können. Und ich wäre dann wieder in diesen Raum

getreten, in dem sie angefangen hatte ... ich war immer zu müde für diesen Weg. – Ich erinnerte mich, es war ein Moment, kaum von der Dauer einer Viertelstunde, oben in einem der Büros, die es in mehrfacher Ausführung, und in immer täuschend ähnlicher Ausstattung, in der Stadt gab ... oder nein, es war früher, es war in einem Büro in der Kleinstadt, aus der ich gekommen war, in einem täuschend ähnlichen Zimmer in der Kleinstadt: das schmucklose und neutrale Interieur hatte sich verfinstert, eine Viertelstunde lang schien der braune, lähmende Rauch aus der Stadt eingedrungen ... eine Viertelstunde lang hatte ich alles getan, was man von mir verlangte: es war nicht viel, es war nur der abwesende Zug einer Unterschrift auf ein Papier, das im Halbdunkel lag ...

Seitdem war diese Müdigkeit stärker als ich ... sie ließ es nicht zu, daß ich mich niedersetzte, um sie in Ruhe zu durchdenken, ihren Schatten zu durchwandern, den Riß in ihr zu suchen, den es gab in ihrer Wand, den Spalt, durch den manchmal das Licht fiel ...

### **Wolfgang HILBIG, «Ich», p. 287 - 290**

Ich war bei einer entscheidenden Frage angelangt: Sollte ich beim Nachdenken über mein Vorhaben Feuerbach einbeziehen oder nicht? – Wenn ich es nicht tat, wenn ich also ganz wie ein *Autor* handelte – autonom, rücksichtslos ... selbstsicher? –, war ich auf lückenhafte Kenntnisse angewiesen, auf Informationen aus der Szene, wo jeder selbst im dunkeln tappte, und sogar auf Gerüchte. Ich konnte an die falschen Adressen geraten, ins Leere laufen, mußte vielleicht viele Umwege gehen. Der Literaturbetrieb im Westen war ungeheuer abhängig von den Wellenbewegungen der Mode; wenn dort im Herbst die Frühjahrskollektionen kreiert wurden, konnte dasjenige noch völlig danebenliegen, was sich ein halbes Jahr später am besten verkaufte ... also mußten Leute gefunden werden, möglichst schon im Herbst, die den Lesern erklärten, welche Art von Literatur für sie im Frühjahr unverzichtbar sei ... und so gab es im Frühling und im Herbst eine ständig zunehmende Anzahl von literarischen Werken oder Literatursorten, die man unbedingt gelesen haben mußte ... die Folge davon war, daß die Leser – anfangs vielleicht noch gutwillig – die Literatur insgesamt für überflüssig hielten: sie hatten schließlich ihre Erfahrungen mit der Marktwirtschaft ...

Außerdem – dies resultierte zwingend aus den vorausgegangenen Gedanken – hatte der Westen überhaupt keine eigene Meinung zur Literatur, er war völlig abhängig von den Witterungsbedingungen, die aus dem Osten heranzogen. Schon daß man die Literatur im Westen dauernd mit klimatischen Verhältnissen verglich, zeugte davon ... erst wenn man das Klima im Westen absorbiert hatte, gab man es für das eigene aus ... und suchte damit rückwirkend den Osten zu bevormunden. – Es gab im Westen niemanden – von unauffälligen Ausnahmen abgesehen –, der nicht widerstandslos die Urteile nachbetete, die schlußendlich die Urteile des MfS (beziehungsweise des KGB) über literarische Qualität waren. Es war einer unserer besten Schachzüge, die Literatur von „überwiegend sozialismusfremder, pessimistischer Aussage“ (wie bei uns die Inoffizielle Literatur beschrieben wurde) mit dem Merkmal „mangelnder literarischer Qualität“ zu koppeln: und die Mumien der westlichen Literaturtheorie glaubten diesem Urteil ... sie hatten freilich gar keine andere Möglichkeit, denn ihr offizieller Diskurs beschäftigte sich mit offizieller Literatur, also mit jener, die *wir* ihnen, ausgewählt und vorgeformt, servierten.

Meine Gedanken kehrten zu meinem Vorhaben zurück: Wenn ich Feuerbach dagegen in diese Pläne einweihte, konnte mir mancher Umweg erspart bleiben ... immerhin war ich einer der ältesten Autoren der IL, allzuoft wollte ich nicht mehr in die Irre gehen. Der Major wußte unfehlbar, bei wem und wie man ansetzen mußte (und wenn nicht, dann gab es auch dafür Sachverständige). Aber ich hatte keine Ahnung, wie weit ich mich in diesem Fall unterordnen mußte ... aller Voraussicht nach ganz! Zweifellos würde er verlangen, daß ich meine Texte für die Zeitschriften zuerst ihm vorlegte (oder den Sachverständigen). Wann, so fragte ich mich, hörte ich dabei auf, der Autor meiner eigenen Texte zu sein?

(Es waren dies Überlegungen, die er an den verschiedensten Orten angestellt hatte: in der S-Bahn, im Café auf der Frankfurter Allee, auf den täglichen und nächtlichen Wanderungen durch die Straßen ... und unterhalb des öffentlichen Verlaufs dieser Straßen, und auf seiner Gemüsebox an der

Betonwand im Keller. Es war zu bemerken, wie die Schlußfolgerungen aus den Überlegungen mit den Ortschaften wechselten: oben bei Tageslicht – wenn man es so nennen konnte in diesem grauen verrauchten und verregneten Berliner Frühjahr – neigte er eher dazu, sich unterzuordnen und seine Texte – vorausgesetzt, er konnte sie zusammentragen – begutachten zu lassen. Auf seinem Kellerplatz dann wieder waren seine Gedanken rebellischer, und er schien entschlossen, das Vorhaben ganz für sich in die Tat umzusetzen ... als ob solche Möglichkeiten nicht längst der Vergangenheit angehörten.

Übrigens staunte C. darüber, mit welcher Besorgnis diese Figur über die Schicksale ihres literarischen Lebens nachdachte. – Hatte er nicht genug geschrieben, waren seine beiden Schreibtische – oben in der Wohnung und draußen in dem Zimmer bei seiner Wirtin – nicht übersät von beschriebenem Papier? Notizen, Entwürfe, von Streichungen durchsetzte Schmierzettel ... später waren sie in Reinschriften verwandelt worden, und manchmal hatte er sogar Durchschläge angefertigt, obwohl dies keineswegs konform ... nicht erlaubt ... beinahe streng verboten war. Die Frage war kurz und bündig: Warum sollten nicht Teile aus diesen Berichten in die Texte einfließen, welche den Zeitschriften zugehört waren?

Sie mußten noch etwas *verfremdet* werden ... wenn sie dies nicht schon zur Genüge waren ... und sie konnten als „Fragmente“, als nicht abschließbare Bewußtseinsprotokolle ohne weiteres hingehen. Dann allerdings mußte er den Major aus dem Vorhaben ausschließen. – Denn schließlich tun auch wir nichts anderes, dachte C., als Bewußtseinsformen aufzuzeichnen ... und zu archivieren. Deformationen von Bewußtsein, wie sie sich zeigen ... und vielleicht erst, nachdem wir sie hervorgehört haben ... und sichtbar werden, diese kurzen Bewegungen der unteren Gesichtshälfte. Und warum eigentlich soll der Major nichts davon wissen?)

#### **Georg BÜCHNER, *Dantons Tod*, p. 40-43**

Zweiter Akt, Vierte Szene

Freies Feld

DANTON.

Ich mag nicht weiter. Ich mag in dieser Stille mit dem Geplauder meiner Tritte und dem Keuchen meines Atems nicht Lärmen machen. (*Er setzt sich nieder, nach einer Pause.*) Man hat mir von einer Krankheit erzählt, die einem das Gedächtnis verlieren mache. Der Tod soll etwas davon haben. Dann kommt mir manchmal die Hoffnung, dass er vielleicht noch kräftiger wirke und einem a l l e s verlieren mache. Wenn das wäre!

Dann lief' ich wie ein Christ um meinen Feind d. h. mein Gedächtnis zu retten. Der Ort soll sicher sein, ja für mein Gedächtnis, aber nicht für mich, mir gibt das Grab mehr Sicherheit, es schafft mir wenigstens V e r g e s s e n! Es tötet mein Gedächtnis. Dort aber lebt mein Gedächtnis und tötet mich. Ich oder es? Die Antwort ist leicht. (*Er erhebt sich und kehrt um.*)

Ich kokettiere mit dem Tod, es ist ganz angenehm, so aus der Entfernung mit dem Lorgnon mit ihm zu liebäugeln. Eigentlich muss ich über die ganze Geschichte lachen. Es ist ein Gefühl des Bleibens in mir, was mir sagt, es wird morgen sein, wie heute, und übermorgen und weiter hinaus ist alles wie eben. Das ist leerer Lärm, man will mich schrecken, sie werden's nicht wagen. (*Ab.*)

Fünfte Szene

Ein Zimmer

*Es ist Nacht*

DANTON. JULIE.

DANTON (*am Fenster*). Will denn das nie aufhören? Wird das Licht nie ausglühn und der Schall nie modern, will's denn nie still und dunkel werden, dass wir uns die garstigen Sünden einander nicht mehr anhören und ansehen? – September! –

JULIE (*ruft von innen*). Danton! Danton!

DANTON. He?

JULIE (*tritt ein*). Was rufst du?

DANTON. Rief ich?

JULIE. Du sprachst von garstigen Sünden und dann stöhntest du: September!

DANTON. Ich, ich? Nein, ich sprach nicht, das dacht ich kaum, das waren nur ganz leise heimliche Gedanken.

JULIE. Du zitterst Danton.

DANTON. Und soll ich nicht zittern, wenn so die Wände plaudern? Wenn mein Leib so zerschellt ist, dass meine Gedanken unset, umirrend mit den Lippen der Steine reden? das ist seltsam.

JULIE. Georg, mein Georg!

DANTON. Ja Julie, das ist sehr seltsam. Ich möchte nicht mehr denken, wenn das gleich so spricht. Es gibt Gedanken Julie, für die es keine Ohren geben sollte. Das ist nicht gut, dass sie bei der Geburt gleich schreien, wie Kinder. Das ist nicht gut.

JULIE. Gott erhalte dir deine Sinne, Georg, Georg, erkennst du mich?

DANTON. Ei warum nicht, du bist ein Mensch und dann eine Frau und endlich meine Frau, und die Erde hat fünf Weltteile, Europa, Asien, Afrika, Amerika, Australien und zweimal zwei macht vier. Ich bin bei Sinnen, siehst du. Schrie's nicht September? Sagtest du nicht so was?

JULIE. Ja Danton, durch alle Zimmer hört ich's.

DANTON. Wie ich ans Fenster kam – (*er sieht hinaus*) die Stadt ist ruhig, alle Lichter aus ...

JULIE. Ein Kind schreit in der Nähe.

DANTON. Wie ich ans Fenster kam – durch alle Gassen schrie und zetet' es: September!

JULIE. Du träumtest Danton. Fass dich.

DANTON. Träumtest? ja ich träumte, doch das war anders, ich will dir es gleich sagen, mein armer Kopf ist schwach, gleich! so jetzt hab ich's! Unter mir keuchte die Erdkugel in ihrem Schwung, ich hatte sie wie ein wildes Ross gepackt, mit riesigen Gliedern wühlt ich in ihrer Mähne und presst ich ihre Rippen, das Haupt abwärts gebückt, die Haare flatternd über dem Abgrund. So ward ich geschleift. Da schrie ich in der Angst, und ich erwachte. Ich trat ans Fenster – und da hört ich's Julie.

Was das Wort nur will? Warum gerade das, was hab ich damit zu schaffen. Was streckt es nach mir die blutigen Hände? Ich hab es nicht geschlagen.

O hilf mir Julie, mein Sinn ist stumpf. War's nicht im September Julie?

JULIE. Die Könige waren noch vierzig Stunden von Paris.

DANTON. Die Festungen gefallen, die Aristokraten in der Stadt.

JULIE. Die Republik war verloren.

DANTON. Ja verloren. Wir konnten den Feind nicht im Rücken lassen, wir wären Narren gewesen, zwei Feinde auf einem Brett, wir oder sie, der Stärkere stößt den Schwächeren hinunter, ist das nicht billig?

JULIE. Ja, ja.

DANTON. Wir schlugen sie, das war kein Mord, das war Krieg nach innen.

JULIE. Du hast das Vaterland gerettet.

DANTON. Ja das hab ich, das war Notwehr, wir mussten. Der Mann am Kreuze hat sich's bequem gemacht: es muss ja Ärgernis kommen, doch wehe dem, durch welchen Ärgernis kommt.

Es muss, das war dies Muss. Wer will der Hand fluchen, auf die der Fluch des Muss gefallen? Wer hat das M u s s gesprochen, wer? Wer ist das, was in uns hurt, lügt, stiehlt und mordet?

Puppen sind wir von unbekanntem Gewalten am Draht gezogen; nichts, nichts wir selbst! Die Schwerter, mit denen Geister kämpfen, man sieht nur die Hände nicht wie im Märchen.

Jetzt bin ich ruhig.

JULIE. Ganz ruhig, lieb Herz?

DANTON. Ja Julie, komm, zu Bette!

### **Das Hambacher Fest (1832)**

#### **Festrede des demokratischen Publizisten und Agitators Johann Georg August Wirth am 27. Mai 1832 auf dem Hambacher Schloß.**

[...] Das Land, das unsere Sprache spricht, das Land, wo unsere Hoffnung wohnt, wo unsere Liebe schwelgt, wo unsere Freuden blühen, das Land, wo das Geheimnis aller unserer Sympathien und all unserer Sehnsucht ruht, dieses schöne Land wird verwüstet und geplündert, zerrissen und entnervt, geknebelt und entehrt. Reich an allen Hilfsquellen der Natur, sollte es für alle seine Kinder die Wohnung der Freude und der Zufriedenheit sein, allein ausgesogen von 34 Potentaten, ist es für die Mehrzahl seiner Bewohner der Aufenthalt des Hungers, des Jammers und des Elends. Deutschland, das große, reiche, mächtige Deutschland sollte die erste Stelle einnehmen in der Gesellschaft der europäischen Staaten, allein beraubt durch verräterische Aristokratenfamilien, ist es aus der Liste der europäischen Reiche gestrichen und der Verspottung des Auslands preisgegeben. Berufen von der Natur, um in Europa der Wächter des Lichts, der Freiheit und der völkerrechtlichen Ordnung zu sein, wird die deutsche Kraft gerade umgekehrt zur Unterdrückung der Freiheit aller Völker und zur Gründung eines ewigen Reiches der Finsternis, der Sklaverei und der rohen Gewalt verwendet. So ist denn das Elend unseres Vaterlandes zugleich der Fluch für ganz Europa. Spanien, Italien, Ungarn und Polen sind Zeuge davon. Spanien ist durch die heilige Allianz, welche Ihre Stütze ausschließlich in Deutschland hatte, einer auf Aufklärung, Menschlichkeit und Vernunft gebauten Staatsverfassung, sowie seiner patriotischen Cortes beraubt und unter das Messer fanatischer Priester und Aristokraten sowie das Regime des Unsinnens und der Grausamkeit überhaupt zurückgekehrt worden. Ungarn und Italien werden von Österreich mit Hilfe deutscher Kräfte ihrer Nationalität beraubt und in Knechtschaft und Finsternis gehalten. Polen ist zu wiederholten Malen von deutschen Mächten verraten worden und hat den Verlust der Freiheit und des Vaterlandes auch in neuerer Zeit einem deutschen Könige zu verdanken. Die Ursache der namenlosen Leiden der europäischen Völker liegt einzig und allein darin, daß die Herzöge von Österreich und die Kurfürsten von Brandenburg den größten Teil von Deutschland an sich gerissen haben und unter dem Titel der Kaiser von Österreich und der Könige von Preußen nicht nur ihre eigenen Länder nach orientalischen Formen beherrschen und deren Kräfte zur Unterdrückung der Freiheit und Volkshoheit der europäischen Nationen verwenden, sondern auch ihr Übergewicht über die kleineren Länder Deutschlands benützen, um auch die Kräfte dieser dem Systeme fürstlicher Alleinherrschaft und despotischer Gewalt dienstbar zu machen. Bei jeder Bewegung eines Volkes, welche die Erringung der Freiheit und einer vernünftigen Staatsverfassung zum Ziele hat, sind die Könige von Preußen und Österreich durch Gleichheit der Zwecke, Gesinnung und Interessen an Rußland geknüpft, und so entsteht jener furchtbare Bund, der die Freiheit der Völker bisher immer noch zu töten vermochte. Die Hauptmacht dieses finstern Bundes besteht immer aus deutschen Kräften, da Rußland ohne die Allianz mit Preußen und Österreich ohnmächtig wäre und durch innere Stürme in Zerrüttung fallen würde. So riesenhaft daher die Macht des absoluten Bundes auch sein mag, so ist ihr Ende doch in dem Augenblick gekommen, wo in Deutschland die Vernunft auch in politischer Beziehung den Sieg erlangt, d.h. in dem Augenblicke, wo die öffentlichen Angelegenheiten nicht mehr nach dem despotischen Willen eines Einzigen, nicht mehr nach den Interessen einer über ganz Europa verzweigten Aristokratenfamilie, sondern nach dem Willen der Gesellschaft selbst und nach den Bedürfnissen des Volkes geleitet werden. In dem Augenblick, wo die deutsche Volkshoheit in ihr gutes Recht eingesetzt sein wird, in dem Augenblick ist der innigste Völkerbund geschlossen, denn das Volk liebt, wo Könige hassen, das Volk verteidigt, wo die Könige verfolgen, das Volk gönnt das, was es selbst mit seinem Herzblut zu erringen trachtet, und, was ihm das Teuerste ist, die Freiheit, Aufklärung, Nationalität und Volkshoheit, auch dem Brudervolk: das deutsche Volk gönnt daher diese hohen, unschätzbaren Güter auch seinen Brüdern in Polen, Ungarn, Italien und Spanien. Wenn also das deutsche Geld und das deutsche Blut nicht mehr den Befehlen

der Herzöge von Österreich und den Kurfürsten von Brandenburg, sondern der Verfügung des Volkes unterworfen sind, so wird Polen, Ungarn und Italien frei, weil Rußland dann der Ohnmacht verfallen ist und keine Macht mehr besteht, welche zu einem Kreuzzug gegen die Freiheit der Völker verwendet werden könnte. [...] Europa ist wiedergeboren und auf breiten natürlichen Grundlagen dauerhaft organisiert. Freiheit des Welthandels ist die köstliche materielle Frucht, und unaufhaltsames Fortschreiten der Zivilisation, der außer jeder Berechnung liegende geistige Gewinn eines solchen Weltereignisses. [...]

Wilhelm Mommsen, *Deutsches Handbuch der Politik*, Band I : *Deutsche Parteiprogramme*, München, Olzog, 1964, S. 117-119. In : Wolfgang Hardtwig und Helmut Hinze (Hg.), *Vom Deutschen Bund zum Kaiserreich 1815-1871*, 1997, S. 95 f.

### **Karl Biedermann : die Fortschritte des nationalen Prinzips in Deutschland**

[...] Wir stehen auf dem Punkte, wieder eine Nation zu werden, nachdem wir jahrhundertlang nur ein Aggregat von Völkerschaften waren, die zerstreuten Glieder eines zerstörten Organismus, eine tote Masse ohne belebendes und beseelendes Prinzip. Wir dürfen uns wieder als eine Nation fühlen und behaupten; wir dürfen uns des Namens: Deutsche nicht mehr schämen, denn wir haben ihn wieder zu Ehren gebracht; wir dürfen nicht mehr die Augen niederschlagen, wenn der Fremde uns höhnend fragt, wo denn unser Vaterland, wo denn Deutschland eigentlich sei? ob in Preußen, oder in Bayern oder in Österreich? ob zu Berlin oder zu Frankfurt? sondern wir können ihm stolz erwidern, daß es wohl da ein Deutschland geben müsse, wo mehr als 30 Millionen laut und wie mit einer Stimme den deutschen Namen bekennen und dies Bekenntnis mit ihrem Gut und Blut zu vertreten entschlossen sind.

Eine lange, trübe Zeit der Schmach, der Schwäche, der Zerstückelung liegt hinter uns, eine Zeit, deren Andenken um so schwerer auf uns lastet, als wir jetzt endlich klar erkennen, wie töricht die Freude war, die wir selbst über diese Vereinzelung der deutschen Staaten, über diese politische Ohnmacht Deutschlands empfanden. [...]

Doch werfen wir diese drückende Erinnerung von uns; denn sie könnte uns entmutigen; verzehren wir uns nicht in unfruchtbarer Reue über das, was wir gefehlt und versäumt, sondern suchen wir das Versäumte nachzuholen und die Fehler unsrer Nationalentwicklung wieder gutzumachen. Noch ist es Zeit! eine entschlossene, kräftige Anstrengung, und wir werden den Platz unter den Nationen wieder einnehmen, den uns andere Staaten nur darum entreißen konnten, weil wir selbst, in beklagenswerter Verblendung, ihn aufgaben; das deutsche Volk wird auch auf der neuen Bahn das erste sein, wie es das erste war im Gebiete der Wissenschaft und Gelehrsamkeit.

Aber sorgen wir auch, daß dieser Aufschwung sich nicht ins Haltlose verliere, daß er den einzig richtigen Weg nicht verfehle, der zum Ziele führt. Schon einmal, in den denkwürdigen Jahren 1813-1815, haben wir ein solches Aufstreben des deutschen Nationalgeistes erlebt; aber die Flamme, die damals so hoch aufloderte, sank doch wieder in die tote Asche zurück, weil ihr die Nahrung und die Lebensluft zum Weiterbrennen fehlte . [...]

Preußen [...] ergriff [...] die Initiative zu einer neuen Vereinigung der so getrennten deutschen Stämme, zu einer Vereinigung, bei welcher sich ebensowohl die Regierungen als die Völker beteiligt und befriedigt finden mußten; es gründete den deutschen Zollverein. Der Zollverein drängte die politischen Parteikämpfe in den Hintergrund durch die großen nationalen Fragen, die er ins Leben rief; er bezeichnete den Weg zur Verschmelzung der Interessen Preußens mit denen des übrigen Deutschlands, ohne Aufopferung der einen oder der andern. [...]

Die Bedingungen sind somit gegeben, um die Einheit, Macht und Unteilbarkeit der deutschen Nation dauernd zu begründen; der Punkt ist gefunden, in welchem die verschiedenen Teile Deutschlands, in welchem Regierungen und Völker sich begegnen; die Schranken beginnen zu fallen, welche bisher die kleineren deutschen Staaten von dem großen preußischen, den Süden von dem Norden, die konstitutionellen Gemeinwesen von der absoluten Monarchie trennten. Der Gang der Ereignisse hat uns mit wunderbarer Gewalt in diese Bahn fortgerissen, und fast überraschend, wie mit einem

Zauberschlag hervorgerufen, tritt uns ein deutscher Gemeingeist, ein deutsches Nationalleben entgegen, kräftig, bewußt, und selbst dem Auslande, das uns eben noch verspottete, Achtung gebietend. [...] Schon wird die Wichtigkeit dieses Einflusses, den das wieder enger verbundene Deutschland auf die politische und kommerzielle Gestaltung der Staatenverhältnisse ausübt, nicht nur von den fremden Nationen, sondern auch von den einzelnen Gliedern der großen deutschen Familie selbst gefühlt und erzeugt in denselben den Trieb nach immer innigerer Vereinigung. Von den Staaten des deutschen Bundes sucht einer nach dem andern den Anschluß an den Zollverein, und bald wird dieser mit seinen Grenzen das ganze Bundesgebiet, soweit es nicht dem Kaiserstaate zugehört, umspannen, wird sich an die Nordsee, das eigentlich deutsche Meer, lagern und von dort aus seine Flagge (das friedliche Banner der Neuzeit) weithin über den Ozean wehen lassen. Die deutschen Stämme im Norden, von dem Vaterlande, dem sie durch Abstammung, Sprache und Sitten angehören, losgerissen und einem fremden Staatsleben einverleibt, streben einer Wiedervereinigung mit Deutschland zu, und auch bei den westlichen, deren Rückkehr zur politischen Einheit mit den verwandten Bevölkerungen durch die bestehenden Verhältnisse unmöglich gemacht oder doch auf entferntere Zeiten hinausgeschoben wird, zeigt sich wenigstens eine erhöhte Teilnahme an der Bewegung des geistigen Lebens der Deutschen, ein stärkeres Festhalten an germanischer Sitte und Sprache. [...]

In: *Deutsche Monatsschrift für Literatur und öffentliches Leben*. Erster Band. 1842. Januar bis Juni. Herausgegeben von Karl Biedermann (1812-1901), deutscher Politiker, Publizist und Professor für Philosophie. In : Wolfgang Hardtwig und Helmut Hinze (Hg.), *Vom Deutschen Bund zum Kaiserreich 1815-1871*, 1997, S. 251-257.

## Programme de la session 2015

### 1. Georg Büchner : *Dantons Tod* et *Woyzeck*

Textes au programme :

*Dantons Tod, ein Drama*, Stuttgart, Reclam Universal Bibliothek, 2002, 87 S., UB 6060, ISBN 978-3-15-006060-5.

*Woyzeck. Leonce und Lena*, Stuttgart, Reclam Universal Bibliothek, 2005, hrsg.: B. Dedner. 88 S., UB 18420, ISBN 978-3-15-018420-2

NB: *Leonce und Lena* ne figure pas au programme.

On aura soin de replacer *Dantons Tod* et *Woyzeck* dans leur contexte historique et politique ainsi que dans la vie et l'oeuvre de leur auteur. Il sera cependant nécessaire de ne pas voir dans ces deux pièces uniquement la manifestation d'une période littéraire d'ailleurs malaisée à définir. D'une manière générale on veillera à ne pas avoir une lecture réductrice de ces deux oeuvres dramatiques majeures du répertoire : les deux textes sont protéiformes, complexes en raison de leur genèse, et ils offrent plusieurs entrées interprétatives complémentaires. Formellement et thématiquement très différentes, *Dantons Tod* et *Woyzeck* devront pourtant être lues en regard l'une de l'autre, les candidats devant éviter de juxtaposer deux lectures séparées et exclusives. Ce qui réunit les deux pièces au programme est aussi important que ce qui semble les séparer. Ainsi la comparaison entre les deux pièces devra-t-elle veiller à ne pas se réduire à une simple confrontation de leurs différences. Dans le but de mettre en évidence la spécificité de l'esthétique dramatique de Büchner, il sera bon d'étudier sa conception personnelle du rôle du théâtre, sa vision de la société et son appréciation de la place de l'individu au sein de celle-ci à une époque d'importante mutation politique et sociale. Par conséquent, on ne pourra faire l'économie d'une étude systématique des moyens mis en oeuvre par le dramaturge pour mettre en scène la marche de l'histoire et de ses forces, ainsi que la psychologie individuelle mais aussi celle du groupe social. Son intérêt pour le cas hors-norme, pour l'exceptionnel, dans tous les domaines, ainsi que sa permanente réflexion sur la notion de violence - sociale et politique, psychologique, verbale - devront également être au centre des préoccupations des candidats.

### 2. W. G. Sebald: *Austerlitz* et *Die Ausgewanderten*

Textes au programme :

*Austerlitz*, Fischer Taschenbuch, ISBN: 978-3-596-14864-6

*Die Ausgewanderten: Vier lange Erzählungen*, Fischer Taschenbuch, ISBN: 978-3-596-12056-7

L'étude du roman et des quatre récits qui figurent au programme s'attachera à mettre en évidence l'originalité et la spécificité de l'univers de W. G. Sebald, dont les thèmes récurrents sont, pour citer les plus saillants, l'exil ou le départ forcé, la perte d'identité et la recherche de soi, la judéité, l'histoire allemande, et la réflexion sur le passé national-socialiste.

On veillera à ne pas réduire les différences entre *Austerlitz* et *Die Ausgewanderten* ; l'étude de ces deux oeuvres tiendra donc compte de la spécificité de chacune d'elles.

On prendra également soin de ne pas se limiter aux seuls aspects thématiques : les candidats devront procéder à une analyse précise et systématique de l'art de la narration, c'est-à-dire des procédés et moyens formels mis en oeuvre par l'auteur, y compris la fonction dévolue à l'instance narrative, qui sont à l'origine de sa réputation de prosateur. Le traitement réservé à la question du récit biographique et, plus généralement, à l'écriture de l'histoire et du souvenir devra en particulier retenir l'attention. On pourra s'interroger encore sur le rôle joué par les éléments hétérogènes insérés dans le flux narratif (documents iconographiques, digressions...).

### 3. La marche vers l'unité allemande 1815-1871

Ouvrage de référence : *Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung*. Band 7: *Vom Deutschen Bund zum Kaiserreich 1815-1871*. Herausgegeben von Wolfgang Hardtwig und Helmut Hinze. Reclam, Stuttgart, 1997. ISBN 3-15-017007-9

La recomposition territoriale de l'espace germanique à la suite du Congrès de Vienne et la création de la Confédération germanique en 1815 décourèrent les espoirs des patriotes allemands qui avaient combattu durant les Guerres de libération et souhaitaient l'instauration d'un État national. L'ordre européen restauré en 1815 ne parvint pas à endiguer le mouvement national allemand, qui, associé au mouvement libéral constitutionnel, gagna rapidement du terrain, avant de connaître son apogée, puis un échec en 1848/49. Les révolutionnaires de 1848 n'ayant pas réussi à résoudre le problème de l'unité nationale, celle-ci sera réalisée d'en haut, « par le sang et le fer », en excluant les territoires autrichiens.

On retracera les étapes, césures et tournants du processus de l'unification allemande, en étudiant notamment les facteurs, acteurs, manifestations et composantes du mouvement national allemand et la construction d'une identité nationale allemande, sans négliger la question des relations austro-prussiennes. On s'interrogera sur la dimension révolutionnaire du mouvement national allemand remettant en cause le morcellement dynastique des États de la Confédération germanique et on examinera également les liens entre libéralisme et mouvement national. Enfin, une attention particulière sera donnée à la révolution de 1848/49, à ses enjeux (en particulier la question des frontières du futur État national allemand et le débat entre « petite » et « grande » Allemagne) et son bilan, ainsi qu'aux circonstances de la fondation de l'Empire allemand en 1870/71.

## Indications aux candidat(e)s quant à l'orthographe allemande

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les candidat(e)s 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

**AGREGATION INTERNE D'ALLEMAND  
CAERPA**

**SESSION 2014**

**Exposé de la préparation d'un cours**

**Les trois documents de ce dossier, présentés dans un ordre aléatoire, constituent les éléments d'une unité pédagogique.**

- Vous élaborerez, à partir d'une analyse des potentialités des documents, un parcours pédagogique adapté aux besoins du groupe classe.
- Vous en présenterez l'architecture générale ainsi que les objectifs que vous vous fixez dans la mise en œuvre et l'exploitation des documents.
- Vous décrirez de manière précise et concrète la mise en œuvre pédagogique des étapes essentielles de votre projet et la façon dont vous envisagez d'évaluer les acquis des élèves à l'issue de ce parcours pédagogique.

**Informations complémentaires :**

La majorité des élèves se situe au niveau B1 en compréhension et en expression orales. Seuls quelques élèves ont le niveau B1 à l'écrit.

Tous les élèves participent à un échange scolaire avec un lycée de Berlin. Cet échange doit avoir lieu prochainement.

La salle dispose d'un TNI.

## Document 1 :

### **Cem Özdemir: "Ich war ein Gastarbeiter-Kind"**

*Cem Özdemir, 44, ist Chef der Partei Die Grünen. Er wuchs als Sohn einer Gastarbeiterfamilie in einer schwäbischen Kleinstadt auf und wurde später der erste Abgeordnete türkischer Herkunft im Deutschen Bundestag. In Dein SPIEGEL, dem Nachrichtenmagazin für Kinder, erzählt er von seiner Kindheit.*

Ich heiße Cem, das ist ein türkischer Name. Als ich zur Schule ging, hieß niemand in unserer Klasse so, die anderen hatten Namen wie Iris oder Hartmut, deutsche Namen halt. Aber ich bin wie sie in Deutschland geboren, um es genau zu sagen: in Bad Urach, einer schwäbischen Kleinstadt mit vielen Fachwerkhäusern. Meine Eltern sind als Gastarbeiter in den sechziger Jahren aus der Türkei nach Deutschland gekommen. Beide haben viel gearbeitet. Deshalb hatte ich als Kind Tageseltern.

Das Ehepaar Rehm, das über uns wohnte, hat auf mich aufgepasst. Ich habe mich sehr wohl bei ihnen gefühlt, sie waren wie Oma und Opa für mich. Bei ihnen habe ich gelernt, Deutsch mit schwäbischem Dialekt zu sprechen. Frau Rehm hat für mich Spätzle gekocht, Herr Rehm hat mit mir Fahrradausflüge gemacht.

An den Wochenenden hatten meine Eltern mehr Zeit für mich. Alle zwei Wochen gab es am Wochenende vormittags eine Fernsehsendung in türkischer Sprache, das sogenannte Gastarbeiterprogramm. Es hieß "Ihre Heimat, unsere Heimat". Das war unser Draht in die Türkei. Und Briefe natürlich. Internet gab es damals ja noch nicht, und das Telefonieren war viel zu teuer. Aber alle ein bis zwei Jahre haben wir Urlaub in der Türkei gemacht. Wir sind mit dem Auto hingefahren, eine furchtbar lange Fahrt war das.

Mit meinen Eltern habe ich Türkisch gesprochen, mit den Kindern anderer türkischer Gastarbeiterfamilien einen Mischmasch aus Türkisch und Deutsch und in der Schule natürlich Deutsch. Eigentlich war es toll, so beide Kulturen kennenzulernen. (...)

Ich hatte türkische und deutsche Freunde und fühlte mich immer wie alle anderen. Aber es gab einige Augenblicke, wo andere mich darauf stießen, dass ich anders war. Beispielsweise konnte ich fast nicht mit auf eine Klassenfahrt nach England, weil ich als Türke nicht einfach durch andere Länder reisen durfte. Meine Lehrerin konnte die Grenzbeamten zum Glück überreden.

Damals hätte ich mir natürlich nicht träumen lassen, dass ich später der erste Deutsche türkischer Herkunft sein würde, der in den Bundestag gewählt wird.

Aus Spiegel online, 2010

Hatice Akyün, *Einmal Hans mit scharfer Soße*, Goldmann, 2007

Document 2

Ein türkischer Gartenzwerg? Karikatur von Thomas Pläßmann 2007



## Document 3

### Script (1'45): Geh deinen Weg!

Integration geht alle an - Im Alltag und natürlich auch im Profi-Fußball.

Insgesamt sechzehn Millionen Menschen mit Migrationshintergrund leben in Deutschland und deshalb engagiert sich die Deutschlandstiftung Integration unter der Schirmherrschaft von Bundeskanzlerin Angela Merkel mit einem umfassenden Programm. Mit einer besonderen Initiative setzt die Bundesliga mit allen achtzehn Klubs heute ein deutliches Zeichen für Integration. Am dritten Spieltag verzichten Klubs und Sponsoren auf die Trikotwerbung und alle Mannschaften laufen mit dem Aktionsmotto „Geh deinen Weg“ auf.

Angela Merkel: „Für den Zusammenhalt in unserem Land ist es natürlich entscheidend, dass es uns gelingt, Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien den Aufstieg zu ermöglichen. Wir wollen ihnen Mut machen und unsere Botschaft muss derzeit lauten: „Du kannst es schaffen, geh deinen Weg.“

Bereits 1992 startete die Bundesliga nach den Anschlägen von Solingen und Rostock die Aktion „Friedlich miteinander- Mein Freund ist Ausländer“. Am letzten Spieltag der Saison 1992-93 liefen alle Bundesliga-Teams mit diesem Slogan auf dem Trikot auf.

Weitere Zeichen für ein gelebtes Miteinander setzte die Bundesliga-Stiftung unter anderem mit dem Integrationspaten Ilkay Gündogan und einem TV-Spot „Integration gelingt spielend!“. Der heutige Aktionstag beweist: die Bundesliga erreicht Menschen - über alle Grenzen hinweg.

(Geh' Deinen Weg" - Gemeinsam für Integration in Deutschland – YouTube)

**AGREGATION INTERNE D'ALLEMAND  
CAERPA  
SESSION 2014**

**Exposé de la préparation d'un cours**

**Les trois documents de ce dossier, présentés dans un ordre aléatoire, constituent les éléments d'un parcours pédagogique :**

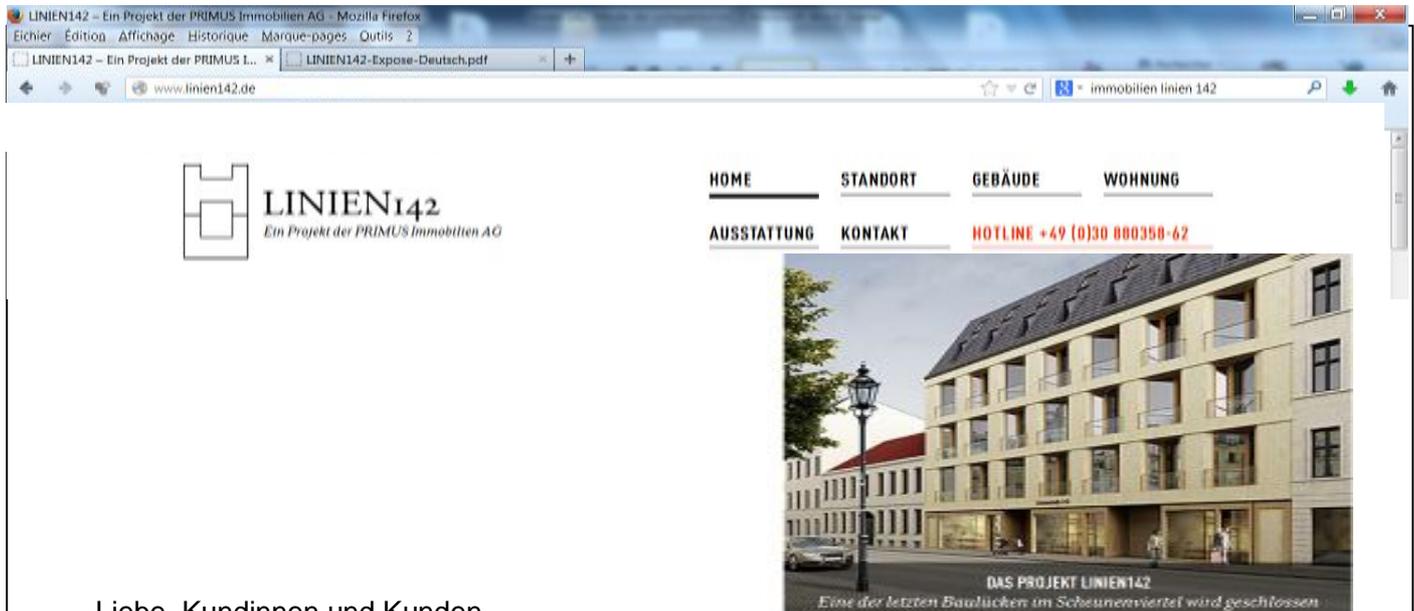
- Vous élaborerez, à partir d'une analyse des potentialités des documents, un parcours pédagogique adapté aux besoins du groupe classe.
- Vous en présenterez l'architecture générale ainsi que les objectifs que vous vous fixez dans la mise en œuvre et l'exploitation des documents.
- Vous décrirez de manière précise et concrète la mise en œuvre pédagogique des étapes essentielles de votre projet et la façon dont vous envisagez d'évaluer les acquis des élèves à l'issue de ce parcours pédagogique.

**Informations complémentaires sur le contexte :**

Vous remplacez pour plusieurs semaines le professeur habituel d'une classe d'un établissement de centre-ville composée de 22 élèves. Voici les informations que votre collègue vous a laissées avant son départ :

- 14 élèves ont un niveau B1, les autres se situent davantage au niveau A2.
- Elèves majoritairement volontaires et enthousiastes.
- Troisième trimestre : échange avec un établissement berlinois pour 17 élèves inscrits.

## Document 1



Liebe Kundinnen und Kunden,

wir freuen uns, dass wir Ihnen mit der « Linien 142 » ein ganz besonders interessantes Projekt anbieten können: es handelt sich hier um ein wunderschönes Wohn- und Geschäftshaus in der Linienstraße 142 in Berlin-Mitte, bestehend aus einem denkmalgeschützten Gebäudeensemble aus

5 Gartenhaus mit Seitenflügeln und einem neuen modernen Vorderhaus. Das Zusammentreffen von bestehenden alten Stadt- und Baustrukturen und neuer Architektur lässt von je her ein Entspannungsverhältnis entstehen, das den Stadtraum belebt und abwechslungsreich macht.

Aus „alt“ wird „neu“, aus „unbelebt“ wird „belebt“, und aus „bisher“ wird „anders“ – ein in Berlin allseits sichtbarer Wandel!

10 Unser Bauvorhaben befindet sich im historischen *Scheunenviertel* in einmaliger zentraler Lage. Das Quartier charakterisiert sich insbesondere durch die pulsierende Kunst- und Kreativszene, die sich seit den neunziger Jahren dort angesiedelt hat und über die Stadtgrenze hinweg international bekannt und angesehen ist. Auch gastronomisch bietet das Scheunenviertel Abwechslung; vielfältige, erlesene Restaurants laden zum Ausprobieren und Verweilen ein. Die internationalen

15 Modelabels haben hier ebenso ihre Niederlassungen wie auch die Berliner Designszene. Man hat sich nicht nur auf die kunstinteressierten Touristen eingestellt – auch die Nachbarschaft ist anspruchsvoll und kultiviert und nutzt gerne die besonderen und unverwechselbaren Angebote des Scheunenviertels.

Wir freuen uns auf Ihre weitere Anfrage.

20 Mit herzlichen Grüßen

Ihr Vertriebsteam der PR1MUS Immobilien AG

**WEITERE PROJEKTE**  
 Berlin-Charlottenburg  
 Berlin-Friedrichshain  
 Berlin-Mitte  
 Berlin-Schöneberg  
 Ostsee

**KONTAKT  
 IMPRESSUM**

**PRIMUS**  
 IMMOBILIEN AG

Nach [www.linien142.de](http://www.linien142.de)

## Document 2



Graffiti am Kottbusser Tor (auch „Kotti“ genannt) in Berlin: Protest gegen die „Gentrifizierung“<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Gentrifizierung:

Aufwertung eines Stadtteils durch dessen Sanierung oder Umbau mit der Folge, dass die dort ansässige Bevölkerung durch wohlhabendere Bevölkerungsschichten verdrängt wird. (Duden)

**Document 3** (vidéo : 2'12'')

Manchmal besucht Thomas Nordmeyer seinen alten Kiez, den Prenzlauer Berg. Hier in der Straßburger Straße hat der gelernte KFZ-Meister seine Werkstatt geführt, 17 Jahre lang. Vor 10 Monaten wurde er vertrieben.

5 *„Das letzte Jahr war für mich also wirklich echt Horror. Kann man schwer vergleichen mit anderen Situationen aber das hat eben einen wahnsinnigen Umbruch, es hat irrsinnig viel Kraft gekostet. Bloß im Prenzlauer Berg habe ich halt keine Zukunft mehr und das ist halt sehr traurig.“*

10 Rückblick: die KFZ-Werkstatt ist ein Familienunternehmen im Kiez. Seit 1912 haben die Nordmeyers hier Autos repariert. Bis vor einem Jahr. Da wurde Thomas Nordmeyers Mietvertrag gekündigt. Ein Investor hat das Grundstück aufgekauft. Statt kleinem Gewerbe sollen hier lukrative Wohnhäuser entstehen: das Ende für Thomas Nordmeyers Werkstatt. Im Februar schloss er das letzte Mal die Tür.

Heute, neun Monate später, hat er immer noch stark gemischte Gefühle, wenn er seine ehemalige Wirkungsstätte besucht:

15 *„Also, dass eine Stadt wie Berlin sich verändert, und dass diese Veränderung wichtig und notwendig ist, das ist einfach nicht von der Hand zu weisen, und, wie soll ich sagen, es ist halt eben irgendwo letztlich mehr und mehr eine Stadt der Kapitalstarken geworden und alles was eben Gänseblümchengröße hat, darf existieren solange wie es zugelassen wird. Und wenn man halt im Weg steht, na, dann wird man überfahren.“*

20 Überfahren von einem der 10-größten Immobilienunternehmen weltweit, das ein Vermögen von insgesamt rund 24 Milliarden Euro in Fonds wie Projekte wie diese macht. Da ist eine gewachsene Infrastruktur des Kiezes zweitrangig.

25 *„Ich denke mal, Leute, die hier in Berlin wohnen, die brauchen bestimmt auch mal einen Klempner oder einen Maurer oder einen Maler oder eine Auto-Werkstatt. Dass man dann nicht jedes Mal erst 30 Kilometer durch Berlin fahren muss, bloß weil man einen Leiter holen muss.“*

Thomas Nordmeyer hat das Zentrum der Stadt verlassen. Er ist mit seinem Team nach Weißensee gezogen.

Nach [www.rbb-online.de](http://www.rbb-online.de) / 05.10.2013