



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : AGREGATION INTERNE et CAERPA INTERNE

Section : ALLEMAND

Session 2016

Rapport de jury présenté par :

Francis GOULLIER

Président du jury
Inspecteur général de l'éducation nationale

SOMMAIRE

Avant-propos	page 1
Rappel des épreuves	page 3
Rappel du programme de la session 2016	page 4
Langue et culture, une articulation pleine de sens	page 6
Rapports sur les épreuves d'admissibilité :	
Composition en langue étrangère	page 7
Traduction	
Thème :	page 12
Version :	page 14
Commentaires des segments soulignés	page 17
Rapports sur les épreuves d'admission :	
Exposé de la préparation d'un cours	page 21
Exemples de sujets	page 34
Explication de texte	page 42
Commentaire grammatical des soulignements	page 46
Exemples de textes à commenter	page 48
Programme de la session 2017	page 56
Indications aux candidat(e)s quant à l'orthographe allemande	page 57

AVANT-PROPOS

La session 2016 a été marquée par une augmentation très importante (+ 35%) du nombre de postes mis au concours de l'agrégation interne, le nombre de postes disponibles pour le CAERPA restant stable. Cette augmentation n'a eu pour conséquence qu'une légère augmentation du nombre de candidats inscrits (+ 6%) ou présents aux épreuves écrites (+ 7%). Malgré tout, le jury n'a eu aucune difficulté à inscrire sur la liste d'admissibilité un nombre très supérieur de candidats (+ 49%). Bien plus encore, il a pu proposer une liste d'admission couvrant tous les postes disponibles. Ces résultats montrent que, pour l'agrégation interne et le CAERPA, le vivier de candidats pouvant légitimement prétendre à un succès au concours est large et que les compétences disciplinaires et didactiques, consolidées à l'occasion de la préparation au concours, répondent chez un grand nombre des candidats aux attentes du concours.

	Agrégation interne	CAERPA
Nombre de postes mis en concours	54	3
Nombre d'inscrits	336	37
Nombre de présents aux épreuves écrites	235	22
Moyenne des candidats présents	8,83 / 20	9,46 / 20
Candidat(e)s admissibles	121	7
Barre de l'admissibilité	8,88 / 20	11 / 20
Moyenne des candidats admissibles	10,97 / 20	12,77 / 20
Moyenne des candidats admissibles	11,29 / 20	11,85 / 20
Moyenne des candidats admis	13 / 20	12,97 / 20
Barre de l'admission	11,17 / 20	12 / 20
Candidat(e)s admis(es)	54	3

Le jury s'en félicite et encourage les enseignants présentant les conditions nécessaires à l'inscription au concours à saisir cette opportunité d'un approfondissement des compétences professionnelles et de promotion professionnelle. Un nombre relativement important de candidats ont été déclarés admissibles au moins pour la seconde fois cette année (17). Le jury regrette que cette expérience précédente n'ait pas pu être utilisée par le plus grand nombre de ces candidats pour remédier aux faiblesses ayant le plus contribué à leur échec lors de la session précédente. Leurs résultats font certes apparaître une nette amélioration pour l'épreuve d'explication de texte (notes en hausse de 47% environ). Mais les résultats des mêmes candidats dans l'épreuve orale d'exposé de la préparation d'un cours accusent une baisse d'environ 20% par rapport à 2015. Ce moment de la vie professionnelle devrait pouvoir être mieux mis au service de la formation continue individuelle de ces enseignants, en prenant notamment appui sur le contenu des rapports de jury et en revenant, dans un échange avec des collègues ou des formateurs, sur leur prestation lors des épreuves orales. La préparation à l'agrégation interne doit être perçue comme un processus d'approfondissement des compétences disciplinaires ET didactiques, ce qui explique d'ailleurs que les lauréats du concours se trouvent à la rentrée suivante en situation de professeur agrégé stagiaire.

Les candidats trouveront dans les différentes parties de ce rapport des indications sur les attentes du jury dans chacune des épreuves et des recommandations pour la préparation des sessions ultérieures, ainsi qu'un certain nombre de sujets. Il semble cependant utile de souligner une nouvelle fois, dès cet avant-propos, trois points importants :

Les connaissances et les savoir-faire évalués dans les différentes parties de chaque épreuve sont tous exigés et constituent dans leur complémentarité l'ensemble des attentes du jury envers les candidats. Il convient, dans cette perspective, de mettre en garde les candidats qui seraient tentés de négliger ou même d'ignorer certaines de ces composantes. Ainsi, pour prendre un exemple, il n'est pas admissible de ne pas se préparer sérieusement à l'analyse de segments de texte dans l'épreuve écrite de traduction ou à la suite de l'explication de texte lors des épreuves orales d'admission. La manifestation d'insuffisances criantes dans ce domaine, voire l'absence de réponse des candidats à cette partie de l'épreuve écrite ont fortement nuit à la réussite d'un nombre non négligeable de candidats.

L'enseignement de la discipline se fixe pour objectifs de faire acquérir par les élèves un niveau de maîtrise de l'allemand et des connaissances sur les faits culturels propres aux pays germanophones. Il s'inscrit également dans le projet éducatif plus global de l'Ecole, de développement de l'autonomie et de l'esprit critique, de transmission de valeurs, d'apprentissage de la citoyenneté démocratique et d'éducation à la tolérance et au respect de la valeur de la diversité. Ceci a pour première conséquence que tout scénario pédagogique élaboré pour favoriser le développement de compétences langagières doit impérativement s'inscrire dans ce projet. Le respect scrupuleux de ces valeurs dans les objectifs et démarches pédagogiques, constitue une exigence absolue. Le jury a pu regretter que certains candidats, fort peu nombreux malgré tout, aient pu construire des projets de séquences pédagogiques sans prendre en compte cette dimension éducative. Au-delà de cette évidence, la discipline est engagée dans une réflexion sur le rôle de la médiation linguistique et culturelle, comme vecteur spécifique de ce projet éducatif pour notre discipline (cf. rapport du jury pour la session 2015, pages 2 à 4). Sans représenter une exigence qui conditionnerait le succès ou l'échec au concours, cette dimension est présente dans les épreuves et il est recommandé aux candidats au concours de s'y préparer.

Signalons enfin qu'aucune modification notable ne devrait intervenir dans les épreuves et la conduite de la session 2017 par rapport aux pratiques mises en œuvre dans cette session.

Francis GOULLIER
Président du jury

Jonas ERIN
Vice-président

RAPPEL DES EPREUVES

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

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

RAPPEL DU PROGRAMME DE LA SESSION 2016

1. W. G. Sebald : *Austerlitz* et *Die Ausgewanderten*

Textes :

- W. G. Sebald, *Austerlitz*. Frankfurt/Main, Fischer Taschenbuch, 421 S. ISBN 978-3-596-14864-6
- W. G. Sebald, *Die Ausgewanderten – Vier lange Erzählungen*. Frankfurt/Main, Fischer Taschenbuch, 350 S. ISBN 978-3-596-12056-7

NB : L'édition de l'œuvre de G. W. Sebald *Die Ausgewanderten* parue au *Fischer Verlag* sous le numéro ISBN 978-3-596-12056-7 présente, selon la date de réimpression de l'ouvrage, deux versions légèrement différentes du texte de l'auteur. Les candidats sont priés de vérifier qu'ils travaillent bien sur la 14^{ème} édition de 2013.

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 œuvres 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 œuvre 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...).

2. Franz Grillparzer, *Das Goldene Vließ*

Texte :

- Franz Grillparzer, *Das goldene Vließ. Dramatisches Gedicht in drei Abteilungen (Der Gastfreund. Die Argonauten. Medea)*. Hrsg. von Helmut Bachmaier, Stuttgart, Reclam, 211 S. ISBN 978-3-15-004392-9

On s'intéressera à la réactualisation d'un mythe antique au théâtre dans la Vienne Biedermeier afin d'en comprendre les motivations. On s'interrogera sur les constellations de personnages et les nœuds conflictuels dans lesquels ils sont présentés par l'auteur en croisant les différentes lectures possibles de la pièce : drame politique, drame conjugal et bourgeois, conflits entre les sexes, drame du désir et du pouvoir, etc. On s'arrêtera également sur la fonction accordée à la Toison d'or, sa symbolique, et l'inscription de la pièce dans le contexte autrichien du XIX^e siècle. On restera par ailleurs constamment attentif à la spécificité du texte de théâtre.

3. La politique étrangère de la République Fédérale d'Allemagne de 1974 à 1990

Textes :

- Rolf Steininger, *Deutsche Geschichte, Darstellung und Dokumente in vier Bänden, Band 4 (1974 bis zur Gegenwart)*. Frankfurt/Main, Fischer, 499 S. ISBN 978-3-596-15583-5

Les documents numérotés de 1 à 21 dans cet ouvrage pourront faire l'objet d'explications de texte.

- Dieter Gross / Stephan Bierling / Beate Neuss (Hrsg.), *Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung – Band 11: Bundesrepublik und DDR. 1969-1990*. Stuttgart, Reclam, 422 S. ISBN 978-3-15-017011-3

Les documents numérotés 13, 15, 19, 20, 21, 40, 41, 47, 50, 51, 57, 65, 71, 72 dans cet ouvrage pourront faire l'objet d'explications de texte.

La question porte sur la politique étrangère, économique et de défense conduite par la République Fédérale d'Allemagne après l'entrée des deux États allemands à l'ONU en 1973 et jusqu'à l'unification. Il s'agira d'examiner le rôle et la place de la RFA dans la mise en place progressive d'un nouvel ordre européen et mondial, ainsi que les prémices de la reconfiguration des relations extérieures de la RFA à partir de la chute du Mur de Berlin.

L'accent sera mis sur les relations nouvelles avec l'URSS depuis le départ de Willy Brandt jusqu'à la politique d'ouverture de Mikhaïl Gorbatchev. On examinera l'engagement de la RFA dans les structures diplomatiques et économiques internationales en tenant compte de l'évolution du contexte de la Guerre froide après les accords d'Helsinki. On étudiera également le renforcement des relations occidentales de la RFA avec les États-Unis durant la période charnière qui a conduit de la reconnaissance de la RDA à l'unité allemande ainsi que le rôle moteur de la RFA dans le cadre de l'intégration politique européenne. La relative stabilisation des relations interallemandes au cours de la période, ainsi que le processus d'unification seront envisagés sous l'angle de leur réception internationale. L'analyse de la stratégie des partis politiques en matière de relations extérieures permettra par ailleurs de mesurer les répercussions de la politique étrangère sur la politique intérieure ouest-allemande, notamment dans le cadre des débats autour de la question du terrorisme, des relations avec Israël, de la notion de bouclier défensif.

LANGUE ET CULTURE, UNE ARTICULATION PLEINE DE SENS

La culture est un vecteur majeur de toute communication. Elle en définit les enjeux, en suscite l'intérêt, en pose les conditions et en régule le sens. La culture est même au cœur de tout plan ou projet de communication. Toute approche de la langue déconnectée du fait culturel constitue une approche « hors sol » qui n'a de sens ni dans l'enseignement ni dans l'apprentissage des langues. Le jury souhaite, cette année, attirer l'attention des futurs candidats sur cet enjeu qui participe d'une logique globale dans le cadre de la préparation au concours de l'agrégation interne.

Chacune des épreuves du concours se fonde sur cette articulation entre langue et culture :

- la réussite à l'écrit se fonde – au-delà d'une connaissance approfondie des thématiques au programme – d'une part sur une culture de la composition qu'il s'agit de pouvoir porter par une langue (voire une métalangue) appropriée et d'autre part sur une culture des deux langues (allemand et français) en traduction ;
- le succès à l'oral se construit par une capacité à présenter une culture professionnelle à travers l'exposé de la préparation d'un cours et une culture universitaire par l'explication d'un texte, l'analyse de soulignements et le thème spontané.

La culture de la langue elle-même constitue un enjeu majeur tant pour l'enseignant que pour le candidat à l'agrégation interne. Il s'agit de maîtriser – au-delà du code – à la fois des références culturelles et les registres de langue liés à telle ou telles situation de communication. Voici à titre d'exemple trois entrées possibles qui pourront guider les futurs candidats dans la réflexion sur l'articulation langue et culture :

Vers une compétence langagière globale

La culture de la langue facilite l'accompagnement des élèves dans un voyage aller vers la langue et culture cibles mais aussi retour vers le répertoire plurilingue et pluriculturel de l'élève. Cette culture linguistique est indispensable pour la traduction, la traductologie et l'analyse grammaticale tout autant qu'elle l'est dans le quotidien de la classe où il s'agit de développer chez l'élève une compétence langagière globale. Celle-ci implique à la fois une capacité à réfléchir sur la langue, à disposer du vocabulaire pour parler de son fonctionnement, à comparer les langues que l'on pratique et pouvoir expliciter les singularités de la langue au regard des références culturelles qu'elle véhicule.

Pour une approche sensible de la langue

La culture littéraire et artistique permet une approche sensible de la langue par une manipulation flexible du matériau linguistique dont les corollaires sont en réception le *Sprachgefühl* et en expression la *Sprachgewandtheit* ou *Sprachfertigkeit*. Les arts, la poésie, la musique constituent parmi d'autres de formidables leviers d'approche, d'accroche et d'appropriation de la langue en classe. Ils offrent des entrées particulièrement pertinentes dans la construction du projet de cours, dans la définition de projets (inter)disciplinaires et dans l'accompagnement personnalisé des élèves. La préparation au concours de l'agrégation est aussi l'occasion d'une confrontation approfondie avec l'écriture littéraire et d'une réflexion sur son intégration dans le geste professionnel quotidien.

L'enjeu de la médiation interlinguistique et interculturelle

La culture générale, notamment la connaissance de la culture contemporaine des pays germanophones dans le contexte de la mondialisation mais aussi de références civilisationnelles « classiques », incontournables, participe de l'ouverture à l'autre, crée l'appétence pour l'altérité et installe une empathie propice à la médiation entre les langues et cultures. La médiation revêt en ce sens un enjeu éducatif. Elle permet de responsabiliser l'élève dans des projets où il s'agit de travailler avec des jeunes porteurs de l'autre langue et culture et qui doivent éveiller chez l'élève une conscience de son plurilinguisme et de ses compétences pluriculturelles. L'élève peut alors mobiliser ce qu'il a appris et ce qu'il a expérimenté dans une situation de communication qui va lui permettre en retour de réfléchir sur sa (ses) propre(s) langue(s) et culture(s).

COMPOSITION EN LANGUE ETRANGERE

Moyenne des candidat(e)s à l'Agrégation interne	9,08 / 20
Moyenne des candidat(e)s au CAERPA	9,54 / 20

Sujet :

Ein Kritiker bemerkte zu W.G. Sebalds Werk:

„Sebalds Schreiben folgt einer assoziativen Logik, die Monumente und Momente der Geschichte miteinander verwebt und uns dabei zutiefst Verborgenes, Vergessenes, Verdrängtes ins Gedächtnis ruft.“

Erläutern Sie diese Aussage am Beispiel von *Die Ausgewanderten* und *Austerlitz*!

Rapport présenté par Madame Michaela Enderle-Ristori

L'épreuve de composition en langue allemande a donné lieu, cette année, à des résultats globalement satisfaisants avec un certain nombre de très bonnes, voire d'excellentes copies et très peu de copies blanches – signe que cet auteur, au programme de l'Agrégation interne et du CAERPA pour la seconde année consécutive, n'avait guère pris au dépourvu les candidat-e-s. Malgré cela, le jury s'est vu confronté à un nombre important de copies de qualité moyenne voire médiocre, fréquemment due à une maîtrise insuffisante de l'exercice de composition, à un maniement imparfait de l'outil linguistique ou bien à une approche mal définie du sujet proposé. D'une réelle complexité, ce dernier a souvent été traité par des raccourcis et amalgames peu à même de restituer les variations et les expressions en demi-teintes caractéristiques de l'écriture et des œuvres de Sebald. C'est pourquoi il nous faudra revenir ici sur les principaux écueils, et la façon de les éviter.

Remarques générales sur l'épreuve de composition

Pour réussir l'épreuve de composition, il n'est pas toujours nécessaire de connaître l'auteur (« ein Kritiker ») de la citation proposée (cette année, en l'occurrence, elle était extraite de l'argument d'un colloque). En revanche, il faut savoir décortiquer la citation, c'est-à-dire décomposer l'énoncé en différents segments qui, pris isolément, recèlent autant de termes-clés avec leurs acceptions ou définitions propres. C'est en les faisant interagir qu'on verra, dans un second temps, apparaître des synergies ou des tensions entre termes et notions se confortant ou s'excluant mutuellement (c'est ici qu'il faut également tenir compte des connecteurs logiques comme « und », « indem », « aber », « dennoch », etc.). La dynamique observée permet de véritablement cerner une problématique, c'est-à-dire de questionner les termes-clés dans un cadre textuel donné. Le raisonnement ainsi conduit se traduira par la rédaction d'un plan qui comprendra autant de parties qu'il y aura d'étapes argumentatives (deux ou trois, en général). Enfin, l'orientation de ce plan doit également tenir compte de la consigne donnée : une formulation telle que « Erläutern Sie » incite à adopter une démarche explicative tandis que « Diskutieren Sie... » ou « Untersuchen Sie... » demandent un examen plus contrasté de l'énoncé proposé.

La composition doit convaincre par la qualité et la rigueur du raisonnement qui sera conduit. Or, la réussite d'une composition se joue dès l'introduction qui sert à « amener » le sujet. Ni trop courte ni trop longue (mais toujours proportionnée à la longueur de la copie), l'introduction non seulement reprend tout ou partie (i.e. les segments essentiels) de l'énoncé, mais l'insère dans une problématique et dans un contexte, puis procède à l'annonce du plan des parties à développer. A défaut de suivre ces étapes, beaucoup de copies se trouvent d'emblée mal orientées, avec le risque de passer à côté du sujet ou de ne le traiter que partiellement. Ainsi, l'absence, dès l'introduction, du terme de « assoziative Logik », véritable clé de voûte de l'énoncé proposé, augurait mal de la suite d'une composition, forcément incomplète. D'autres copies ont pâti soit d'un manque de contextualisation (la biographie de Sebald, récitée avec force détails dans l'introduction, ne saurait en faire office) soit d'une contextualisation trop restreinte (vouloir ramener Sebald à la seule littérature de la Shoah constitue à coup sûr un cadre de réflexion trop étroit). Enfin, on évitera aussi de mélanger les catégories et d'accoler des étiquettes hasardeuses qui dénotent non pas un agencement, mais une confusion d'idées. (Débuter ainsi son introduction était pour le moins malheureux : « Wer war

eigentlich Sebald? Ein Außenseiter, poeta doctus, der als Klassiker gekennzeichnet wurde. Aber wieso W.G. Sebald und nicht Winfried Georg ? Er ließ sich Max nennen (sein dritter Vorname) [...] »).

Quant à la rédaction des parties argumentatives, on veillera à ce qu'elles suivent le plan établi car s'en écarter en cours de rédaction, ou rédiger moins de parties qu'annoncé, produirait forcément des incohérences dans la conduite de l'argumentation. C'est ainsi qu'il faut comprendre la recherche d'équilibre entre les différentes parties d'une composition : idéalement d'une longueur égale, elles sont surtout d'une *pertinence* égale pour permettre de pondérer un propos ou de trancher une problématique. Dans le cas présent, par exemple, s'il était certes aisé de définir et, par la suite, d'illustrer les termes de « Monumente und Momente der Geschichte » en se référant au récit d'*Austerlitz*, toute la difficulté en revanche résidait dans le fait de les transposer à *Die Ausgewanderten* et donc, de trouver une structure qui permît de traiter de manière équilibrée les deux textes. Par conséquent, le jury a apprécié les copies dont les auteur-e-s ont fait l'effort de proposer une grille d'analyse croisant textes et termes-clés, et qui ont accepté de se livrer à une véritable réflexion au-delà de la reproduction d'un savoir livresque que l'on aurait à tout prix voulu plaquer sur le sujet à traiter. Par exemple, le terme de « bricolage » emprunté à Claude Lévi-Strauss (*La Pensée sauvage*, 1962, p. 26 ss.) a été avancé dans nombre de copies, mais s'est souvent soldé par l'énumération d'éléments disparates qui rappelaient les inventaires de Jacques Prévert. Or, ce terme demandait à être rapproché de celui de « assoziative Logik », qu'il contribue à éclairer puisque Sebald s'est réclamé du « bricolage » comme d'une manière contingente, non instrumentalisée de créer (cf. plus loin).

Une bonne composition se caractérise par une constante progression des idées (attention donc aux répétitions), favorisée par des transitions reliant les différentes parties argumentatives jusqu'à la conclusion. Cette dernière résume les étapes de l'argumentation et répond finalement à la problématique posée en introduction. Dans le même temps, une conclusion ne clôt jamais définitivement un débat mais cherche au contraire à l'ouvrir en insérant la problématique traitée dans un contexte plus vaste.

En adoptant cette démarche, les candidat(e)s avaient toutes les chances de s'en sortir honorablement, sauf à se laisser surprendre par le chronomètre : quelques copies en effet sont restées inachevées, ou avec une troisième partie sabordée, résultat d'une mauvaise gestion du temps de l'épreuve. *Nota bene* : mieux vaut une copie de dimension moyenne (entre 8 et 9 pages) parfaitement exécutée qu'une copie fleuve non terminée.

Orientation du sujet

Au cœur du sujet de composition proposé cette année, se trouvait un questionnement – classique au premier abord – sur le rapport entre Histoire et mémoire, et sur la faculté de la littérature à opérer un lien entre les deux. Dans le cas de l'auteur W.G. Sebald (1944-2001), toutefois, ce questionnement revêt un intérêt particulier car les écrits sebaldiens, et notamment ceux figurant au programme, ne relèvent ni de la littérature de témoignage ni d'une reproduction romancée de l'Histoire.

Ainsi, la citation proposée incitait à une réflexion sur cette écriture si particulière (« Sebalds Schreiben ») et sur ce qui était affirmé comme étant son principe intrinsèque : la création par association d'idées (« assoziative Logik »). Prise isolément, cette première partie de l'énoncé pouvait être comprise comme une invitation à étendre le champ d'investigation à tous types d'écriture qui s'affranchiraient du contrôle et de l'ordonnancement rationnels du récit (que l'on pense à l'écriture « automatique » prônée par les surréalistes, par exemple). Or, la suite de l'énoncé précise, sous forme de relative, la qualité de cette écriture qui ne vise ni à se libérer elle-même ni son auteur, mais à surmonter les résistances du lecteur-récepteur (« uns »). La démarche de Sebald serait donc double : la « logique d'association » consisterait à « tramer » un tissu narratif de l'Histoire (« verweben ») apte à activer notre mémoire (« ins Gedächtnis rufen »), ce qui sous-entend une forme de médiation entre le collectif et l'individuel. Dans un parallélisme syntaxique, deux groupes nominaux nous renseignent sur la nature exacte de ces éléments tramés (« Monumente und Momente ») et remémorés (« Verborgenes, Vergessenes, Verdrängtes ») par lesquels passe la médiation. On remarquera aussi les allitérations contribuant, sur le plan stylistique, à renforcer la cohésion interne des groupes nominaux et à relier, dans le même mouvement, « Geschichte » à « Gedächtnis ».

Dans un premier axe de réflexion, on pouvait alors s'interroger sur les éléments précis permettant à Sebald d'articuler un lien entre macro et micro-histoire, entre histoire collective et vécu individuel. Un premier point pouvait être consacré à un examen des monuments et moments devenus, par une dialectique de progrès et de régression, des systèmes de domination et d'oppression, destructeurs de l'humain et de la vie naturelle. (Ici, mention pouvait être faite des instruments pour mesurer le temps, du rôle de l'architecture, des fortifications, camps, etc., évoqués dans

Austerlitz, mais aussi du chemin de fer dans *Die Ausgewanderten*, ou même du refuge que constituent dans ces récits les espaces naturels). Sous ce même angle, on pouvait également analyser la façon dont sont traités les éléments de temps et de lieu sur le plan narratif (imbrications et superpositions d'espaces-temps, phénomènes de coïncidences, etc.).

Un second point pouvait démontrer les différentes formes de l'oubli (« Verborgenes, Vergessenes, Verdrängtes ») et leurs causes tant collectives qu'individuelles. Car loin d'être des synonymes – « Verborgenes » dénotant une action volontaire ou un état de fait, « Vergessenes », une défaillance de mémoire et « Verdrängtes », le refoulement au sens psychanalytique –, les trois termes relèvent autant de la sphère publique que privée et l'on pouvait commenter les glissements sémantiques (p.ex. l'identité cachée/occultée d'Austerlitz et, plus tard, le refoulement de celle-ci jusqu'à un âge avancé) de même que le processus de transmission entre mémoire individuelle et collective sur lequel insiste Sebald, s'inspirant notamment de Maurice Halbwachs et Jan Assmann. L'écriture de Sebald, sur ce point, semble d'ailleurs imiter jusque dans les structures syntaxiques le travail de mémoire dans sa progression hésitante, non-linéaire. Si les récits d'Austerlitz sont une façon de faire revivre les souvenirs, c'est en réalité *par le récit* qu'elles prennent forme et sens. La narration est donc un acte de performance qui s'accomplit, tout comme le souvenir, à l'instant présent, et le langage un outil de réflexion et de méditation. D'où cette allusion transparente à Kleist formulée à propos d'Austerlitz (mais qui vaut pour le narrateur lui-même) : « Es war für mich von Anfang an erstaunlich, wie Austerlitz seine Gedanken beim Reden verfertigte » (*Austerlitz*, p. 22).

Dans un second axe de réflexion, la jonction entre Histoire et mémoire pouvait être abordée sous l'angle des procédés littéraires employés par l'auteur. Au niveau du récit d'abord, est relaté à chaque fois un douloureux processus permettant aux personnages *in fine* de recouvrer leur mémoire (d'où l'importance des métaphores du clair-obscur, de la pénombre, de la marche sans but, etc.) et qui se solde par un acte (auto-)destructeur. Au niveau de la narration, on pouvait commenter la manière dont le narrateur prête vie et voix aux personnages : témoin indirect de la vie d'une personne, ou à la recherche de ses traces, le narrateur à la première personne, bien que faisant partie des personnages du récit (donc homodiégétique), est avant tout un porte-voix, d'où la constante intrication, et même la fusion, des voix du narrateur et des personnages.

Mais c'est surtout le terme de « assoziative Logik » qu'il fallait aborder dans ce contexte : est-il à rapprocher de « l'association libre », notion introduite par Freud dans la période fondatrice de sa méthode psychanalytique ? (À noter toutefois que Freud lui-même considérait « l'association libre » comme étant liée à un intérêt d'investigation, l'emportant sur les « possibles » de l'imagination). S'agirait-il alors d'une démarche bien plus structurée que le terme ne le laisse supposer ? Les candidats devaient se pencher sur le rapport entre texte et matériau, notamment sur l'importance de la documentation (études historiographiques, coupures de presse, photos, etc.) pour chacun des textes sebaldiens. Il était judicieux d'introduire ici le terme de « bricolage », revendiqué par Sebald :

„[...] ich arbeite nach dem System der *bricolage* - im Sinne von Lévi-Strauss. Das ist eine Form von wildem Denken, von vorrationalem Denken, wo man in zufällig [sic!] akkumulierten Fundstücken so lange herumwühlt, bis sie sich irgendwie [sic!] zusammenreimen.“¹

Ce terme pouvait faire le lien entre la critique sebaldienne d'une pensée rationaliste dévoyée de ses visées émancipatrices et l'idée de hasard qui, comme on sait, est omniprésente non seulement au niveau de la construction des récits mais qui, à en croire l'auteur, aurait également déterminé l'assemblage de ses matériaux. Or, le principe du hasard se heurte pour partie à d'autres procédés qui relèvent d'une savante construction littéraire. Que l'on songe aux phénomènes de répétition (*Die Ausgewanderten* ne sont-ils pas des variations sur l'expérience d'expatriation, d'exil et/ou d'extraterritorialité ?) ; que l'on pense à la récurrence des motifs à l'intérieur d'un texte, ou cheminant entre plusieurs textes de Sebald (les papillons, les troubles de vue, l'abîme, etc.) ou que l'on considère les très nombreuses références intertextuelles (Nabokov, Wittgenstein, Kleist, ...) : l'association « fortuite » de tous ces éléments aboutit nécessairement à leur ramification et à leur interconnexion en vue d'une construction délibérée et signifiante. Une attention particulière revenait à l'utilisation des images et à leur insertion dans le texte : « documents » permettant de fixer ou de réactiver la mémoire et de s'extraire de la temporalité en faisant coïncider passé et présent, elles ont aussi une fonction narrative en ce qu'elles « parlent » au-delà des mots (cf. les rails en exergue du récit sur P. Beyerle). Elles sont des éléments factuels autant que fictionnels du récit.

Ainsi, la réflexion pouvait, dans un troisième axe, aboutir à une évaluation du rapport entre *ficta* et *facta*, en tenant compte (idéalement) des processus de montage et de bricolage, opérés par un narrateur *organisateur du récit*. Ce qui

¹ Sigrid Löffler, « Wildes Denken. Interview mit W.G. Sebald », *Profil*, n°16, 19/04/1993, p. 106.

pouvait, en dernier ressort, conduire à questionner le projet poétologique de l'auteur dans le contexte de sa vision de l'Histoire comme une histoire naturelle de la destruction. La littérature est-elle pour Sebald une manière de réécrire l'Histoire en décentrant le regard du collectif vers l'individuel ? Ou de redresser des torts en adoptant la perspective des victimes plutôt que celle des vainqueurs ? (Notons que les deux œuvres au programme n'ont pas pour seul cadre la Shoah, mais traitent aussi de l'émigration et de l'exil avant et après la période du nazisme). Pour illustrer ce dernier point, la connaissance d'autres écrits de Sebald – et notamment de *Luftkrieg und Literatur*, une série de conférences datant de 1997 –, pouvait se révéler fort utile.

Bien entendu, les axes de réflexion qui viennent d'être esquissés ne sont qu'une manière parmi d'autres de structurer la composition, et les arguments avancés ne prétendent pas à l'exhaustivité (laquelle, d'ailleurs, n'était pas non plus exigée des candidat-e-s, composant avec la contrainte du temps).

Langue et présentation du texte

Pour enchaîner sur cette dernière remarque, on ne saurait trop conseiller aux candidat-e-s de ménager suffisamment de temps pour la relecture de leur rédaction. Trop de copies recèlent des scories (« ja nämlich immer ») ou des fautes d'inattention (le verbe resté au singulier après une énumération de noms, par exemple) quand il ne s'agit pas d'oublis (omission du verbe dans une structure hypotaxique par exemple) – erreurs qui auraient aisément pu être évitées lors d'une relecture attentive. Un défaut d'un autre ordre constitue l'accumulation de fautes grammaticales parfois lourdes dans un nombre heureusement restreint de copies : s'il n'existe pas de note éliminatoire, le jury n'a pas hésité, par contre, à sanctionner sévèrement ces copies.

Le registre de langue pouvait, lui aussi, poser problème. Les candidat-e-s voudront bien retenir que les expressions familières n'ont pas leur place dans une composition, qui devrait se distinguer par une langue sobre et concise. De même, il vaut mieux éviter de verser dans les commentaires subjectifs du type « ich finde, dass... », et lorsqu'on emploie le *pluralis majestatis*, mieux vaut alors assurer souverainement son propos que de se retrancher dans l'à-peu-près (« Wir würden schon dazu neigen, eine Parallele zwischen Sebald und Thomas Bernhard aufzustellen...»). De fait, la maîtrise de la dimension discursive d'un commentaire (savoir guider le lecteur, savoir moduler une assertion, varier les formulations impersonnelles, etc.) nécessite un certain entraînement, tout comme la transposition d'une langue à l'autre du lexique spécifique de l'analyse littéraire. Le commentaire de Sebald en particulier nécessitait de solides connaissances en narratologie pour désigner niveaux textuels, temporels et perspectives narratives, et leurs équivalents en allemand. Lorsqu'elles faisaient défaut, cela a entraîné des imprécisions dans la distinction entre texte et personnage éponyme, ou même une confusion entre auteur et narrateur qui, en dépit de fortes ressemblances biographiques, ne sont aucunement identiques. On remarquera aussi que les intitulés d'ouvrages en allemand se placent entre guillemets („.....“) ou en *italiques* dans un texte imprimé afin de distinguer texte („Austerlitz“) et personnage (Austerlitz), et dans un titre, lorsqu'un nom est précédé de son article, celui-ci prend la majuscule : *Die Ausgewanderten*.

Concernant les citations, elles viennent naturellement à l'appui de la composition et servent en général à faire la démonstration *par le texte* de la bonne connaissance de l'œuvre comme de la pertinence du raisonnement déployé. Il faut donc éviter des citations à contre-emploi, sans lien étroit avec l'idée développée, et veiller à leur parfaite insertion syntaxique. Indispensables à une bonne composition, les citations de Sebald n'étaient toutefois pas faciles à manier (ni à retenir) en raison de la complexité de sa syntaxe ; c'est pourquoi le jury a particulièrement honoré les quelques copies ayant fait état de (segments de) citations précises.

Enfin, il faut ajouter un mot sur la présentation de la copie. Afin de faciliter l'orientation, il convient de détacher visuellement les différentes parties de la rédaction en laissant un interlignage plus important. (D'autres marqueurs visuels tels qu'astérisques, filets séparateurs ou numérotations de parties ne sont pas admis.) Certaines copies posent aussi un problème de lisibilité : l'œil entraîné d'un correcteur sait (doit ?) certes composer avec les graphies devenues irrégulières au fil des pages, mais il n'empêche qu'une écriture trop relâchée ne peut que freiner la lecture, et donc nuire à la clarté du propos. Cela vaut aussi pour la multiplication de ratures ou surécritures : si la notion de palimpseste évoquée par plusieurs candidat-e-s pouvait servir l'analyse théorique, sa mise en pratique dans une copie d'examen est fortement déconseillée. Par ailleurs, pour des raisons techniques, les candidat-e-s voudront bien veiller à l'avenir à ne pas écrire dans les marges du papier d'examen ni rajouter des lignes en bas de page car le jury travaille désormais avec des copies dématérialisées ; tout dépassement du format peut donc entraîner une perte de texte.

En conclusion, on ne saurait trop encourager les candidat-e-s à revoir d'éventuels problèmes de méthode, à se familiariser avec la terminologie de l'analyse textuelle (qui, pour un texte littéraire, peut requérir des connaissances autres que pour un texte de civilisation) et surtout, à s'imprégner par une lecture intensive des textes et auteurs au programme. Plus que le simple maniement de concepts, c'est leur transposition et la démonstration de leur pertinence pour un auteur et un texte donnés qui font la qualité d'une composition. Plus qu'à l'inspiration du « moment » ou du « lieu », elle doit son succès à une réflexion personnelle menée en amont.

EPREUVE DE TRADUCTION

Moyenne des candidat(e)s à l'Agrégation interne	8,55 / 20
Moyenne des candidat(e)s au CAERPA	8,92 / 20

Introduction par Madame Claire Jost

En tentant le passage d'une langue à une autre, la traduction relève le défi d'exprimer un message ancré dans un univers culturel à l'aide de moyens linguistiques propres à un autre. Ainsi, rendre compte en allemand du ressenti d'une enfant bretonne franchissant les quelques mètres entre l'école maternelle et la grande école requiert une démarche de médiation. De même, la richesse métaphorique du texte de Stefan Zweig demande une réflexion sur le fonctionnement respectif des deux langues afin de pouvoir être rendue dans un français idiomatique.

La difficulté consiste à rendre justice au contenu sémantique et stylistique du message de départ tout en tirant le meilleur profit des ressources de la langue cible, afin de produire un texte cohérent et aussi fidèle que possible au texte source. Face à une difficulté, le traducteur opère un choix afin de rechercher le meilleur compromis. L'analyse des soulignements vient documenter cette démarche réflexive et sensible qui doit prendre en compte les spécificités des deux langues.

Il est donc primordial, avant d'entrer dans l'exercice de traduction à proprement parler, de lire le texte à plusieurs reprises afin de se familiariser avec ses particularités stylistiques et de déchiffrer l'implicite. Le choix des temps du récit, l'alternance entre narration, discours direct et indirect, l'implicite, l'importance du contexte, l'orthographe, les tournures idiomatiques, l'enchaînement des idées, le repérage des connecteurs, des modalisateurs et autres mots du discours : voici plusieurs aspects sur lesquels il paraît intéressant de se pencher en vue de proposer une traduction pertinente.

Enfin, la traduction proposée doit être rédigée dans une langue correcte et former un tout cohérent : il est regrettable de trouver des traductions comportant des erreurs de conjugaison et/ou des ruptures stylistiques.

Cet exercice demandant une certaine technicité, nous recommandons, afin de mener à bien les deux traductions ainsi que l'analyse des soulignements dans un temps limité, un entraînement régulier dans les conditions du concours.

A. THEME

Rapport présenté par Madame Claire Jost

L'historienne et philosophe Mona Ozouf présente dans cette autobiographie les trois pôles qui ont marqué son enfance : l'école de la République, qui lui enseigne un amour de la patrie ignorant les particularités locales ; la Bretagne, dont son père est un fervent défenseur ; l'Église enfin, dont les préceptes contredisent bien souvent ceux de l'école comme ceux de la maison. Elle s'interroge ainsi sur la qualité de cette « composition » toute française dont elle est issue et sur la confrontation entre universalité et pluralité.

Extrait à traduire

Je ne sais si nos maîtresses avaient lu Alain, et justifiaient comme lui le fait de ne jamais s'attacher aux différences semées chez nous par la nature, l'hérédité ou le statut social : évoquer la lune, le soleil, les saisons était, disait-il, le moyen de faire que "celui qui n'a pas de chaussettes se sente citoyen". Comme lui, elles aimaient parler de "ce qui est à tout le monde" et n'évoquaient jamais nos particularités, individuelles ou collectives. Était-ce pour elles la manière de s'assurer que nul ne pût, dans la classe, se sentir méprisé ? Ou plutôt en raison de la menace que cette évocation aurait fait peser sur la croyance égalitaire ? Leur enseignement, en tout cas, n'opposait à ces particularités qu'un profond silence.

Dans le monde en ordre de mon école primaire, fermé au doute comme à l'irrationnel, ce silence était parfois pour moi l'objet d'une inquiétude fugitive. Pour passer de l'école maternelle à la "grande école", il n'y avait que quelques mètres à franchir, et c'était pourtant un autre monde. Sur tout ce que la maison m'apprend, l'école est muette. Bien sûr, pas un mot de breton : notre commune est déjà largement francisée, assise qu'elle est sur la frontière linguistique. [...] Pas un mot non plus des singularités archéologiques, ethnologiques, folkloriques, que la maison collectionne avec gourmandise. Jamais un conte breton. Pas la moindre chanson bretonne. Et rien sur les métiers bretons : on fait silence ici sur les activités de nos parents.

Mona Ozouf, *Composition française. Retour sur une enfance bretonne*, 2009.

Remarques

Gallicismes

Après plusieurs lectures attentives permettant en quelque sorte d'intérioriser le texte, il s'agit de s'en détacher suffisamment pour parvenir à en exprimer les idées et nuances tout en puisant dans les ressources de la langue cible, sans se contenter systématiquement d'un transfert direct (cf. ci-dessous quelques erreurs rencontrées dans les copies). Il conviendra par la suite de vérifier que le sens du texte de départ n'a pas été altéré dans cette entreprise.

Cette vigilance permettra de ne pas traduire, par exemple, *comme lui* par « wie ihn », *se sentir citoyen* par « sich Bürger fühlen », *faire silence sur* par « schweigen auf », *apprendre à* par « lernen » ou *s'intéresser à* par « sich interessieren an ».

Choix des temps verbaux et des modes

L'extrait à traduire commence au passé et se termine au présent, comme si la narratrice, saisie par ces souvenirs d'enfance qu'elle évoque, finissait par y entrer tout à fait et redevenir, pour un moment, la petite fille élevée dans un village breton. Il s'agit de respecter ce choix dans la traduction, ainsi que l'emploi du plus-que-parfait dans la première phrase (*avaient lu Alain*), exprimant une antériorité au sein du récit. De même, la variété des modes employés (indicatif, subjonctif et conditionnel) doit donner lieu à une analyse de leur pertinence en français avant de procéder à la traduction, afin de respecter les spécificités de la langue cible.

Ainsi, le début de l'extrait comporte deux passages entre guillemets : le premier, « *celui qui n'a pas de chaussettes se sente citoyen* », rapporte les propos attribués au philosophe Alain. En allemand, il est possible de maintenir ce fragment de discours direct entre guillemets, **ou bien** de le remplacer par un discours indirect au subjonctif I ; traduire cette expression entre guillemets **et** au subjonctif I (« dass derjenige, der keine Strümpfe hat, sich als Bürger fühle ») n'est pas cohérent. Il est également erroné de recourir ici au subjonctif II (« dass derjenige, der keine Socken **hätte**, sich als Bürger fühlen **könnte** »). Le second passage entre guillemets (« *ce qui est à tout le monde* ») évoque plutôt une vérité générale, que l'on peut rendre en allemand de la même façon.

Erreurs liées à la lecture du texte : nature des mots et syntaxe ; métaphores

La première phrase du texte a parfois donné lieu à des contresens : certains candidats ont vu dans *fait* un verbe (*comme lui-même le fait*), d'autres ont interprété *comme lui* comme une incise, ce qui infléchissait le sens ; d'autres enfin ont relié le complément *par la nature (...)* au verbe *justifier*. Il convient donc, à la lecture du texte et notamment d'une phrase assez complexe, d'être particulièrement attentif à sa structure syntaxique.

Les expressions *école maternelle* et *grande école* sont profondément ancrées dans le paysage linguistique français : elles ont toutes deux une connotation affective, la première évoquant un cadre rassurant et la seconde rendant compte, dans une tournure entrée dans l'usage courant, de la perception de l'enfant, qui quitte sa première « école » – celle de la petite enfance – pour entrer dans la suivante, tandis qu'un germanophone entre pour la première fois à l'école après un éventuel séjour au jardin d'enfants. Comment rendre cette subtilité en allemand ? Après avoir décodé cette référence culturelle propre aux francophones, il s'agit de choisir une traduction permettant de rendre sensible ces différences culturelles, toute traduction étant exercice de médiation entre les langues et les cultures. Pour l'*école maternelle*, on pourra opter pour le terme de « Vorschule » ou bien se contenter de « Kindergarten », qui présente l'inconvénient de laisser de côté la dimension scolaire de cette institution. On pourra traduire l'expression *grande école* en en explicitant le sens par « die Schule der Großen ».

Les verbes *passer* et *franchir* ont une double signification : on passe d'un lieu à un autre mais également d'un statut à un autre ; on franchit une distance mais aussi un obstacle ; ces nuances sont bien présentes dans la situation de l'enfant qui se prépare à entrer dans un monde nouveau pour elle. Il faut donc se demander comment rendre cette polysémie en allemand.

L'adjectif *assise*, appliqué à la commune, est ici une métaphore d'ordre purement géographique : cette commune est située sur la limite entre Bretagne bretonnante et Bretagne francophone. Il était donc erroné d'y voir l'expression d'un militantisme.

Influence du contexte sur le sens

Attention à la traduction des mots en contexte : ici, *justifier* n'a pas le sens de *rechtfertigen* mais de *begründen* (il s'agit de donner une explication).

De même, *ce qui est à tout le monde* n'est ici pas « à chacun » : il s'agit en effet d'un collectif, ce qui ne permet pas de traduire cette expression par *das, was jedem gehört*.

Une inquiétude *fugitive* n'a pas le sens premier de *fugitif* (en fuite). Cet adjectif désigne ici un sentiment fugace, éphémère.

Orthographe

Certains candidats utilisent tantôt l'ancienne, tantôt la nouvelle orthographe. Rappelons ici la nécessité de se

conformer à la réforme de l'orthographe : l'usage du ß, notamment, est maintenu après les diphtongues (ex. : *ich weiß nicht*) ainsi qu'après les voyelles longues.

Impropriétés

Nous avons relevé plusieurs erreurs portant sur le genre des mots : ainsi le substantif *der Glaube*, masculin mixte, a souvent été confondu avec un infinitif substantivé (das Leben, das Essen...).

L'adjectif *breton*, en allemand *bretonisch*, a donné lieu à de nombreuses erreurs voire à des barbarismes ("britannisch", "britanisch", "gaelisch", "bretanisch", "gallisch").

Traduction proposée

Remarque préalable :

Tout traducteur opère des choix afin de restituer dans la langue cible, avec sa propre sensibilité, le contenu et le style du texte de départ. Ainsi, de nombreuses propositions judicieuses voire excellentes ont été faites par les candidats.

Au-delà du travail de traduction, ce qui confère au « produit final » son caractère de texte à proprement parler est son économie interne. C'est pourquoi, plutôt qu'un catalogue de « bonnes idées », nous préférons proposer ici un texte cohérent, celui-ci ne prétendant pas représenter la seule traduction envisageable, bien au contraire.

Ich weiß nicht, ob unsere Lehrerinnen Alain gelesen hatten und ob sie dafür, dass sie die von Natur, Vererbung oder sozialem Status in uns gesäten Unterschiede nie beachteten, dieselbe Begründung lieferten wie er. Die Erwähnung des Mondes, der Sterne und der Jahreszeiten mache es möglich, so sagte er, dass derjenige, der keine Strümpfe besitzt, sich als Bürger fühle. So wie er sprachen sie gern über „das, was allen gehört“, und erwähnten niemals unsere Besonderheiten, seien sie individuell oder kollektiv. War das ihre Art, sich zu vergewissern, dass niemand in der Klasse sich verachtet fühlen konnte? Oder lag es eher daran, dass eine solche Erwähnung den egalitären Glauben bedroht hätte? Jedenfalls begegnete ihr Unterricht diesen Besonderheiten nur mit einem tiefen Schweigen.

In der geordneten, sowohl dem Zweifel als auch dem Irrationalen gegenüber verschlossenen Welt meiner Grundschule war dieses Schweigen manchmal bei mir Gegenstand einer flüchtigen Besorgnis. Um von der Vorschule in die „Schule der Großen“ zu gelangen, musste man nur ein paar Meter hinter sich bringen, und doch war es eine andere Welt. Über alles, was mir zu Hause beigebracht wird, schweigt die Schule. Natürlich kein Wort Bretonisch: Unsere Gemeinde ist schon weitgehend französisiert, sie liegt nämlich beiderseits der Sprachgrenze. Auch nicht ein Wort über die archäologischen, ethnologischen und folkloristischen Eigentümlichkeiten, die zu Hause genüsslich gesammelt werden. Nie ein bretonisches Märchen. Kein einziges bretonisches Lied. Und nichts über bretonische Berufe: Über die Tätigkeiten unserer Eltern wird hier nicht gesprochen.

B. VERSION

Rapport présenté par Madame Catherine Torres

Les récits en abyme qui constituent la trame du roman de Stefan Zweig *Vingt-Quatre heures de la vie d'une femme*, paru dans le recueil *Confusion des sentiments*, mettent en scène les terribles effets de la passion sur l'homme dont elle s'empare, mais aussi sur son entourage, que ce soit la passion du jeu ou la passion amoureuse.

Dans les premières pages, le narrateur relate l'événement dramatique dont il fut témoin et qui suscita, entre les hôtes de la petite pension où il se trouvait à ce moment, un vif débat. Enchâssé dans cette conversation animée se déploie le témoignage émouvant de Mrs C., aristocrate anglaise qui avoue avoir été, l'espace de vingt-quatre heures, objet d'une telle passion dévorante.

Stefan Zweig s'attache, dans une langue riche et sinueuse, à saisir ces moments où l'existence humaine bascule, sort impétueusement des sentiers battus, emportant tout sur son passage. Cette émergence brutale de pulsions enfouies sous le poids des habitudes ou des conventions est-elle, sous la plume de l'écrivain, écho littéraire des découvertes de Freud, avec lequel l'écrivain viennois était lié ? Ou peut-on lire entre ces lignes l'intuition d'une société en passe d'être emportée dans les tourments de l'histoire ?

Texte à traduire

Nachts, es mochte gegen elf Uhr sein, saß ich in meinem Zimmer, um ein Buch zu Ende zu lesen, als ich plötzlich durch das offene Fenster im Garten unruhiges Schreien und Rufen hörte und sich drüben im Hotel eine sichtliche Bewegung kundgab. Eher beunruhigt als neugierig eilte ich sofort die fünfzig Schritte hinüber und fand Gäste und Personal in durcheinanderstürmender Erregung. Frau Henriette war, während ihr Mann in gewohnter

Pünktlichkeit mit seinem Freunde aus Namur Domino spielte, von ihrem allabendlichen Spaziergang an der Strandterrasse nicht zurückgekehrt, so daß man einen Unglücksfall befürchtete. Wie ein Stier rannte der sonst so behäbige schwerfällige Mann immer wieder gegen den Strand, und wenn er mit seiner vor Erregung verzerrten Stimme „Henriette! Henriette!“ in die Nacht hinaus schrie, so hatte dieser Laut etwas von dem Schreckhaften und Urweltlichen eines zu Tode getroffenen riesigen Tieres. Kellner und Boys hetzten aufgeregt treppauf, treppab, man weckte alle Gäste und telefonierte an die Gendarmerie. [...]

Und dann geschah etwas so Furchtbares, daß es kaum wiederzuerzählen ist, weil die gewaltsam aufgespannte Natur in den Augenblicken des Übermaßes der Haltung des Menschen oft einen dermaßen tragischen Ausdruck gibt, daß ihn weder ein Bild noch ein Wort mit der gleichen blitzhaft einschlagenden Macht wiederzugeben vermag. Plötzlich kam der schwere, breite Mann die ächzenden Stufen herab mit einem veränderten, ganz müden und doch grimmigen Gesicht. Er hatte einen Brief in der Hand. „Rufen Sie alle zurück!“ sagte er mit gerade noch verständlicher Stimme zu dem Chef des Personals: „Rufen Sie alle Leute zurück, es ist nicht nötig. Meine Frau hat mich verlassen.“

Stefan Zweig, *Vierundzwanzig Stunden aus dem Leben einer Frau*, 1925.

Remarques

L'extrait proposé à la traduction, situé dans les premières pages du roman, en pose le cadre spatial, temporel et thématique. Une lecture attentive permet au lecteur de se représenter la scène, mais aussi d'en saisir les différents moments et rythmes.

Repérer la situation

Nous ne savons pas, en lisant l'extrait, que l'action se passe sur la riviéra dans une petite pension de famille dépendant du grand Palace hôtel, mais nous comprenons qu'elle se déroule au bord de la mer (*die Strandterrasse*) et que le narrateur se trouve dans une chambre en face d'un hôtel dont nous pouvons imaginer le luxe à la présence des nombreux personnels dont il est question à plusieurs reprises. Des indications précises permettent de dresser le décor : un jardin et cinquante pas séparent le narrateur de l'hôtel situé en face (*im Zimmer, im Garten, im Hotel drüben...*).

Rendre le contraste qui structure le récit

Le passage est construit sur le contraste entre des habitudes bien ancrées (*in gewohnter Pünktlichkeit, allabendlich... der sonst behäbige, schwerfällige Mann...*) et l'émergence de l'irrationnel déclenchée par la disparition soudaine d'Henriette, avec l'irruption d'une bestialité primitive qui déforme (*mit seiner verzerrten Stimme, mit einem veränderten Gesicht*), déshumanise (*...eines zu Tode getroffenen Tieres*) et qui, dans sa forme la plus tragique, anéantit (*blitzhaft einschlagende Macht, zu Tode getroffen*) au-delà de toute parole et de toute représentation possible (*etwas so Furchtbares, daß es kaum wiederzuerzählen ist...; weder ein Bild noch ein Wort mit der gleichen blitzhaft einschlagenden Macht wiederzugeben vermag.*)

La traduction de ce contraste requiert un usage habile et maîtrisé de l'imparfait et du passé simple, tant dans l'emploi et les valeurs des temps que dans les formes des conjugaisons.

Rendre les alternances de rythme

L'extrait est construit également sur une alternance de rythmes : nous percevons le rythme lent du narrateur, plongé dans une lecture qu'il est en train de terminer, ainsi que de l'homme corpulent à la démarche pesante, au centre de la narration, dont la vie semble se dérouler à la cadence régulière de ses rencontres quotidiennes avec son ami pour un jeu de dominos.

Au moment où est constatée la disparition d'Henriette, le récit s'emballe. Le rythme accéléré des personnels de l'hôtel et l'extrême tourment du mari, en proie à la plus vive inquiétude, trouvent leur expression dans une langue dont chaque mot – adjectifs, participes présents, verbes d'action, adverbes – fait écho à l'agitation ambiante. Tout semble participer d'un même mouvement : *unruhiges Schreien, durcheinanderstürmender Erregung, hetzen, treppauf treppab...*

L'expression concentrée *durcheinanderstürmender Erregung* évoque à la fois le chaos, le désordre (*durcheinander*), la précipitation (*stürmen*) et le trouble, l'émoi (*Erregung*).

Le mari, brutalement arraché à sa vie paisible et bien réglée, répète à l'infini les mêmes mouvements, lance les mêmes cris. L'imparfait est ici le moyen de traduire ces répétitions : *er rannte immer wieder gegen den Strand, er schrie hinaus...*

Syntaxe et grammaire

L'observation de cet homme donne au narrateur l'occasion de se livrer à des considérations plus générales sur la nature humaine. Ce passage est certes complexe à traduire et justifie l'opinion de Pierre Deshusses « traduire Zweig est un plaisir qui confine parfois au tourment ». Il est d'autant plus nécessaire de se livrer à une analyse précise de la syntaxe de la phrase afin de bien identifier chaque groupe et sa fonction : par exemple, *weil die gewaltsam*

aufgespannte Natur (sujet, nominatif) *in den Augenblicken des Übermaßes* (complément de temps) *der Haltung des Menschen* (datif) *oft* (fréquence) *einen dermaßen tragischen Ausdruck* (objet à l'accusatif) *gibt*.

La même exigence de rigueur vaut pour la traduction de *mit seinem Freunde*. Les candidats qui ont traduit par un pluriel ne connaissaient sans doute pas l'ancienne marque du datif singulier masculin ou neutre que l'on retrouve dans des expressions courantes (par ex : *zu Hause*). Néanmoins, il ne pouvait en aucun cas s'agir d'un datif pluriel, dont la forme aurait été *mit seinen Freunden*.

Lexique de la langue originale et de la langue cible

Une bonne connaissance du lexique dans ses premières acceptions prévient inexactitudes et approximations (*Stier* n'est pas un bélier, *Strand* n'est pas le sable, *ächzen* n'est pas de la famille de *acht*).

Par ailleurs, polysémie et connotations de certains mots exigent d'éviter les traductions automatiques : *gegen* en tant que préposition spatiale signifie *contre* (ex : *gegen die Wand*) mais peut également indiquer une direction, par exemple dans l'expression *gegen Süden*, parfois réduite à *gen Süden*, *gen* étant vieilli ou littéraire. Le fait que *gegen* exprime également l'affrontement dénote sans doute la lutte désespérée de cet homme comparé à un taureau, mais toute comparaison explicite avec un taureau fonçant dans le sable de l'arène constitue une extrapolation qui trahit le texte.

Pour finir, toute traduction doit absolument respecter le niveau de langue du texte. Les expressions *courir comme un dératé*, *mollasson*, *une armoire à glace* ne sont donc guère appropriées ici.

Un certain nombre de candidats a su, dans cet espace de la traduction qui invite à « penser entre les langues », opérer des choix tout à fait pertinents en s'exprimant dans un français souple, correct et riche, au plus près du texte original.

Pour garantir la fluidité de la lecture, la traduction ci-dessous ne propose pas toutes les variantes possibles dont le jury a reconnu la pertinence.

Traduction proposée

Cette nuit-là, il pouvait être onze heures environ, j'étais dans ma chambre pour terminer la lecture d'un livre, lorsque soudain, par la fenêtre ouverte, j'entendis dans le jardin des cris et des appels inquiets : une vive agitation s'était manifestement emparée de l'hôtel en face. Poussé davantage par l'inquiétude que par la curiosité, je franchis à la hâte les cinquante pas qui me séparaient de l'hôtel pour trouver les clients et le personnel courant dans tous les sens, dans un état de confusion et d'émotion extrêmes. Mme Henriette, dont le mari, avec sa ponctualité coutumière, jouait aux dominos avec son ami de Namur, n'était pas revenue de la promenade qu'elle faisait chaque soir sur la terrasse au bord de l'eau, si bien que l'on redoutait un accident. Tel un taureau, cet homme d'habitude si lourdaud, si pesant, faisait en courant d'incessants allers-retours vers la plage, et lorsque, d'une voix altérée par l'émotion, il criait dans la nuit : « Henriette ! Henriette ! », ce son avait quelque chose d'aussi terrifiant et primitif que celui d'une bête gigantesque touchée à mort. Fébriles, les serveurs et les grooms montaient et descendaient les escaliers à toute vitesse ; on réveilla tous les clients et on téléphona à la gendarmerie.

Puis se passa quelque chose de si terrible qu'il est presque impossible de le raconter : souvent, en effet, dans les moments de démesure, la nature, soumise à une violente tension, confère à l'attitude de l'homme une expression si tragique que ni image ni mots ne peuvent en rendre l'intensité, semblable à celle de la foudre qui s'abat. Soudain, cet homme lourd et massif descendit en les faisant grincer les marches de l'escalier, le visage métamorphosé, empreint de lassitude mais aussi de fureur. Il avait une lettre à la main : « Rappelez tout le monde ! » dit-il d'une voix tout juste intelligible au chef du personnel. « Rappelez tous ces gens ; ce n'est pas la peine. Ma femme m'a quitté. »

COMMENTAIRE DES SEGMENTS SOULIGNÉS

Rapport présenté par M. Antoine AUFRAY et M. Gilbert Magnus

La lecture des copies de la session 2016 a fait au jury sensiblement la même impression que lors de la session 2015. Il semble donc que les candidats ont intégré certaines des recommandations des rapports précédents, mais qu'il leur est difficile, dans le cadre d'une préparation à l'agrégation interne, de franchir un certain seuil d'expertise qui permettrait de donner plus de copies bonnes et très bonnes. Nous renvoyons donc les futurs candidats aux rapports des sessions antérieures (notamment 2013, 2014 et 2015) et nous contenterons ici de quelques remarques synthétiques sur l'épreuve de commentaires des soulignements.

L'exercice s'inscrit dans l'épreuve écrite de traduction, qui comprend bien sûr aussi la version et le thème. Cela peut paraître long, mais la longueur des textes a été diminuée voici quelques années pour permettre justement aux candidats de consacrer du temps aux soulignements. Le jury s'attend donc à ce que tous les soulignements soient traités, et pas seulement quelques-uns. Les soulignements en eux-mêmes peuvent parfois aussi sembler longs. Toutefois, ce qui compte n'est pas le nombre de mots ou de caractères, mais bien le fait que chaque soulignement contienne plus d'un élément linguistique à commenter. C'est aux candidats qu'il incombe de repérer, hiérarchiser, et présenter la synthèse de ce qui leur semble intéressant à commenter du point de vue de la traduction.

Les commentaires doivent être rédigés dans un français et une terminologie clairs. L'acquisition du vocabulaire et des concepts de la description linguistique au cours de la préparation permet de faire gagner du temps le jour du concours. Il ne s'agit pas de jargonner ou de privilégier une terminologie absconse, mais bien de pouvoir nommer par des termes précis et variés les faits de langue à commenter. Il importe de se familiariser aussi bien avec la grammaire du français que celle de l'allemand, au moins pour avoir quelques éléments d'analyse et de comparaison et ne pas devoir ajuster pour le français le jour de l'épreuve ce que l'on a l'habitude de décrire sur l'allemand. Nous attirons ici l'attention des candidats sur le fait que le travail de lecture des correcteurs est grandement facilité par une écriture propre et bien lisible.

L'épreuve est bien distincte de l'épreuve de grammaire à l'oral, et il ne s'agit pas de faire l'analyse grammaticale intégrale du segment, mais bien d'orienter toute analyse dans la perspective de la traduction. Les candidats doivent expliciter leur propre réflexion sur l'acte et les choix de traduction. Ainsi, il convient de faire figurer son propre texte final dans la proposition de traduction et non un autre. Même une traduction semblant proche de l'original en termes d'équivalents usuels au niveau lexicologique et de catégories au niveau syntaxique a donné lieu à une sélection raisonnée parmi des choix linguistiques possibles. Il ne faut pas se laisser désarçonner par le fait que la traduction ait paru „facile“.

Nous attirons de nouveau l'attention des candidats sur l'importance de considérer les niveaux autres que la morpho-syntaxe, tels que les niveaux pragmatique, textuel, sémantique, lexicologique, stylistique et rhétorique. Là encore, il convient d'avoir acquis quelques idées claires sur la réflexion et les concepts propres à ces niveaux d'analyse afin d'y avoir recours de manière réellement pertinente et non d'en faire de vagues refuges explicatifs lorsque la grammaire au sens restreint du terme ne semble pas satisfaisante pour rendre compte du fait linguistique considéré.

En résumé, nous conseillons aux candidats futurs de bien considérer l'épreuve dans sa globalité, comportant trois volets, version, thème et commentaires de soulignements et de s'y entraîner en conséquence, autant en termes de gestion du temps que d'acquisition des techniques spécifiques de chaque exercice.

Afin que les futurs candidats puissent se faire une idée de ce qui peut donner lieu à commentaire, nous proposons ci-dessous quelques éléments d'analyse, sans prétendre à l'exhaustivité ni à être un modèle, mais à donner des idées sur le fond et la forme de la réflexion linguistique attendue.

1. Version

- 1) Eher beunruhigt als neugierig eilte ich sofort die fünfzig Schritte hinüber und fand Gäste und Personal in durcheinanderstürmender Erregung.

eilte... hinüber : il s'agit d'une construction résultative, ici directive où la forme verbale conjuguée décrit le type ou la manière du déplacement et la particule/préverbe *hinüber* la visée avec franchissement de la distance. En français, il est souvent nécessaire dans ces cas-là de recourir à d'autres catégories grammaticales pour exprimer les significations respectives des lexèmes et en particulier d'exprimer le déplacement vers le but visé par le verbe conjugué et la manière de se déplacer par un groupe prépositionnel ou un gérondif (*à la hâte, en courant*).

Dans le cas où on choisit de rendre *eilen* par *courir*, on devra rendre la signification de *hinüber* par un complément de direction (le pronom *y* par exemple, *là-bas*, *à l'hôtel*, le *hin-* ayant un fonctionnement anaphorique et renvoyant au lieu évoqué plus haut dans le texte) qui sera éventuellement présent dans un groupe relatif membre du GN *les 50 pas*.

und fand : en français, on peut avoir recours, comme en allemand, à la coordination par *et* pour exprimer la succession des actions, mais il est aussi souvent possible de rendre ce type d'emplois de *und* par une subordination, par exemple une infinitive (groupe infinitif) finale (*pour*).

in durcheinanderstürmender Erregung. Une des difficultés du segment est son caractère d'hypallage (l'épithète s'appliquerait en toute logique aux gens présents davantage qu'à leur agitation). Le groupe participial est composé d'un verbe *stürmen* modifié par la particule-adverbe *durcheinander*. Il est difficile de rendre en français dans un seul groupe nominal l'idée ou les idées contenues dans *durcheinanderstürmender Erregung*. On peut ainsi penser à parler d'un « état de désordre », ou à un terme traduisant l'idée de « *durcheinanderstürmen* » coordonné à un autre rendant *Erregung* (agitation, commotion, émotion).

Les candidats pouvaient éventuellement mener une réflexion sur les différentes acceptions de *Erregung* ainsi que sur *Gast* et ses acceptions en fonction du contexte, par rapport aux différents lexèmes correspondants en français.

Propositions de traduction :

Poussé davantage par l'inquiétude que par la curiosité, / plus inquiet que curieux / je franchis à la hâte les cinquante pas qui me séparaient de l'hôtel pour trouver/ et trouvai les clients et le personnel dans un état de désordre/ trouble/ confusion et d'émotion extrêmes.

ou bien : *je parcourus en courant / à la hâte les 50 pas qui me séparaient de là-bas et trouvai les clients et le personnel courant partout, dans une agitation anarchique.*

2) *Wie ein Stier rannte der sonst so behäbige schwerfällige Mann immer wieder gegen den Strand*

Sonst est souvent rendu par *sinon*, *sonst* implique une comparaison avec ce qui est ou pourrait être. Ici *sonst* s'applique à *so behäbige schwerfällige*, la comparaison est donc entre l'état décrit et l'état permanent du personnage. On pourra ainsi le rendre par la locution prépositionnelle *d'ordinaire* ou *d'habitude*.

Immer wieder est une locution adverbiale qui exprime la répétition, l'itération de l'action dénotée par le verbe. En français, cette idée peut être rendue par une locution verbale quasi-modale, comme « ne pas cesser de », ou bien, étant donné le résultat de la répétition de l'action, par l'expression « faire des allers-retours »

gegen l'équivalent le plus usuel de la préposition *ne* pouvait convenir ici que comme métaphore, à voir si cette métaphore est acceptable en français. Dans le cas contraire, on aura recours à une autre préposition comme *vers*, au risque de perdre l'image, à moins de la restituer au niveau de la comparaison *comme un taureau dans l'arène* ou *dans son corral* par exemple.

Der dans un souci de cohésion textuelle, l'article défini de l'allemand peut être rendu par un démonstratif en français *cet*.

Propositions de traduction :

Tel un taureau, cet homme d'habitude si lourdaud, si pesant, ne cessait de courir vers le littoral / faisait en courant d'incessants allers-retours vers la plage,

ou : *Cet homme corpulent, d'ordinaire pataud et lent dans ses mouvements, faisait en courant des allers-retours (incessants) entre la maison et la plage, comme un taureau,*

3) *...und wenn er mit seiner vor Erregung verzerrten Stimme „Henriette! Henriette!“ in die Nacht hinausschrie, so hatte dieser Laut etwas von dem Schreckhaften und Urweltlichen eines zu Tode getroffenen riesigen Tieres*

vom dem Schreckhaften und Urweltlichen nous avons ici affaire à deux adjectifs substantivés membres du groupe prépositionnel de base *von* complément du pronom indéfini *etwas*. La construction est particulière puisqu'elle diffère de la construction habituelle *etwas* + adj. substantivé neutre. En français on peut difficilement se passer de la construction *quelque chose* + groupe prépositionnel en *de* dans la traduction. Ce qui donnerait *quelque chose d'effrayant et de primitif*, mais il est alors impossible de continuer par un équivalent de complément du nom au génitif.

On peut donc avoir recours à une autre construction, comme la comparaison, qui explicite la métaphore présente dans *zu Tode getroffenen Tieres* ainsi en français les structures *aussi* adj. *que* ou *comme* peuvent être employées.

Le groupe participial pourra être rendu en français littéralement par un groupe participial épithète ou en apposition *frappé à mort* ou éventuellement, pour alléger la traduction, par un verbe au participe présent comme *agonisant*.

Propositions de traduction :

et lorsque, d'une voix altérée par l'émotion, il criait dans la nuit : « Henriette ! Henriette ! », ce son avait quelque chose d'aussi terrifiant et primitif que celui d'une bête gigantesque touchée à mort.

et lorsque d'une voix altérée par l'émotion il hurlait/ lançait cet appel dans la nuit : «Henriette! Henriette! », ce cri avait quelque chose d'aussi terrifiant et primitif que celui d'une bête/ d'un animal gigantesque/ énorme, frappé(e)/ touché(e) à mort

ou : et ses cris « Henriette ! Henriette ! » lancés dans la nuit d'une voix déformée par l'émotion avaient quelque chose d'effrayant et de primitif, comme le cri d'un animal gigantesque qui agonise.

Thème

1) Je ne sais si nos maîtresses* avaient lu Alain, et justifiaient comme lui le fait de ne jamais s'attacher aux différences semées chez nous par la nature, l'hérédité ou le statut social

Le fait de ne jamais s'attacher, cette expression *le fait de* + inf. qui est comme une possibilité d'évoquer une action sous forme substantivée en français pourra être rendue par un groupe verbal dépendant en allemand, soit annoncé par un pronom-relais *dafür* (conformément à la valence de *Begründung*), soit avec une autre construction syntaxique (avec *begründen* + acc. par exemple), le verbe choisi conditionnera la syntaxe dans le texte d'arrivée. On peut aussi penser à une nominalisation ad hoc *Nichtbeachtung*.

hérédité ce qui est donné par la naissance, on peut ici penser aux équivalents *Vererbung* ou bien *Geburt*, peut-être aussi éventuellement *Herkunft*.

semées chez nous, le verbe *sem* est ici métaphorique, on peut employer en allemand son équivalent *säen* ou bien d'autres comme *verteilen* puisqu'il s'agit ici du sens de « répartir » associé à l'idée d'arbitraire ou de hasard du fait de la métaphore.

chez nous : on peut comprendre par la préposition *chez* « en nous » ou éventuellement peut-être « parmi nous » d'où les traductions par *in* ou bien *unter*, mais non bien sûr *bei* ou *zu*, puisqu'il n'est pas fait référence ici à l'idée de domicile.

Propositions de traduction :

Ich weiß nicht, ob unsere Lehrerinnen Alain gelesen hatten und ob sie dafür, dass sie die von Natur, Vererbung oder sozialem Status in uns gesäten Unterschiede nie beachteten, dieselbe Begründung lieferten wie er:*

ou *Ich weiß nicht, ob unsere Lehrerinnen Alain gelesen hatten und ob sie die Nichtbeachtung der Unterschiede, welche Natur, Vererbung oder sozialer Status in uns gesät hatten, so wie er begründeten*

2) Ou plutôt en raison de la menace que cette évocation aurait fait peser sur la croyance égalitaire ?

En français cet énoncé interrogatif est averbal (en appui sur la construction syntaxique de l'énoncé précédent). En français, l'expression *en raison de* introduit une justification du contenu propositionnel d'un énoncé précédent (deux phrases avant dans le texte). En allemand, on peut ainsi penser à la tournure *es liegt daran*, où le pronom *es* renverra précisément à ce contenu propositionnel et *daran* est le pronom-relais qui annonce une complétive/un groupe verbal dépendant en *dass*. La notion de cause peut aussi être rendue par le subjoncteur *weil*, selon le groupe verbal matrice que l'on choisit pour construire l'énoncé interrogatif.

Dans ce cas-là, le substantif *menace*, qui en français est précisé par la relative sélective *que... égalitaire*, et donne la justification annoncée par *raison*, sera traduit en allemand par une expression verbale *bedrohen* ou *in Gefahr bringen* par exemple. En fait, c'est toute la locution verbale *faire peser une menace* qui est ainsi rendue.

Dans le cas où on opte pour une traduction plus littérale, avec la locution prépositionnelle *aufgrund/auf Grund* + gén., le verbe de la relative en allemand sera choisi de même en fonction du sens de l'expression « faire peser une menace », ainsi par exemple *bedeuten*.

Le conditionnel est utilisé en français : ici il s'agit bien d'un irréel, (*si elles avaient fait cela, elles auraient menacé...*), il faut donc opter en allemand pour le Subj. II de la comparaison ou hypothèse irréelle.

Cette évocation : il s'agit ici d'une anaphore résomptive (qui reprend et résume un référent précédemment évoqué ici sous forme de GN dont la base est le dérivé nominal du verbe *évoquer*) qui reprend « évoquer les particularités etc. ». On peut en allemand avoir recours au même procédé avec le dérivé *Erwähnung* qui correspond à l'acception d'*évoquer* « mentionner », ou bien se servir d'une autre sorte d'anaphore, comme par exemple avec l'adverbe déictique *somit*.

la croyance égalitaire : il s'agit, d'après le contexte, en fait de la croyance « en l'égalité », ce qui en allemand peut être rendue par l'emploi de la préposition valencielle *an* avec le substantif *Gleichberechtigung* ou bien comme en français, employer un adj. épithète et garder la même figure de style, auquel cas, il vaut mieux avoir recours à l'emprunt *egalitär*, plutôt que *gleichberechtigt* qui ne ferait pas sens ici.

Propositions de traduction :

Oder lag es eher daran, dass eine solche Erwähnung den egalitären Glauben bedroht hätte?

ou : *Oder eher aufgrund der Bedrohung, die ihre/deren Erwähnung für den egalitären Glauben bedeutet hätte?*

oder taten sie das vielmehr, weil sie somit den Glauben an die Gleichberechtigung in Gefahr hätten bringen können?

3) Pour passer de l'école maternelle à la "grande école", il n'y avait que quelques mètres à franchir, et c'était pourtant un autre monde.

école maternelle est un concept typiquement français dans l'organisation et la répartition des âges scolaires. Il s'agit d'une institution scolaire précédant les établissements relevant de l'instruction des élèves en âge de l'obligation scolaire. Ce qui correspond dans un contexte allemand à *Kindergarten* ou *Vorschule*. On pourra choisir un de ces deux termes, quoique le voisinage des deux cultures donne aussi la possibilité de conserver *die École maternelle* (comme l'atteste par exemple la présence dans wikipédia allemand d'un article *École maternelle*), si l'on souhaite rendre explicite la situation d'un contexte culturel français.

En partant de l'école maternelle, le fait de *passer à la « grande école »* renvoie inévitablement à l'école primaire, qui suit l'école maternelle pour les enfants à partir de 5-6 ans. En allemand, le terme correspondant est *Grundschule*. Toutefois, le choix de ce terme ne justifie plus les guillemets, qui font de « grande école » une connotation autonymique (mot en emploi référentiel et en mention simultanément), renvoyant sans doute à la façon dont la narratrice percevait l'école primaire avec ses yeux d'enfants, ou bien à la façon dont on la désignait à l'époque, en même temps qu'à l'établissement lui-même. On peut ainsi, pour garder la figure, traduire littéralement par « *große Schule* » (qui a l'inconvénient d'être un nom propre de Gymnasium à Wolfenbüttel), ou une périphrase comme peut-être *Schule der « Großen » (Kinder)* éventuellement.

Le verbe *passer* est employé ici au double sens de « franchir » et « passer dans la classe supérieure » puisque le changement d'école correspond aussi à deux établissements physiquement proche. On peut penser à une expression verbale *hinübergehen.*, ou *gelangen*.

L'expression *il n'y avait que*, présentatif qui a pour équivalent fréquent *es gibt* en allemand est ici présente dans une lexie *n'y avoir que ... à + inf.* qui a un caractère dynamique du fait de l'infinitif qui indique le procès. Elle permet fonctionnellement de focaliser sur un argument ou un circonstant du groupe infinitif. Ainsi, il vaut mieux rendre le tout en allemand par une expression de l'obligation et éventuellement un passif, plutôt que par un calque avec le présentatif *es gibt*.

Propositions de traduction :

Um von der Vorschule in die „Schule der Großen“ zu gelangen, musste man nur ein paar Meter hinter sich bringen, und doch war es eine andere Welt.

Um von der Vorschule in die „große Schule“ zu gelangen, musste man nur ein paar Meter hinter sich bringen / mussten nur wenige Meter zurückgelegt werden...

EXPOSÉ DE LA PREPARATION D'UN COURS

	Agrégation interne	CAERPA
Moyenne des candidat(e) présent(e)s	10,66 / 20	11 / 20
Moyenne des candidat(e) admis(es)	12,96 / 20	12,39 / 20
Note maximale	20 / 20	16,25 / 20
Note minimale	05 / 20	08,5 / 20

Rapport présenté par Madame Gwenola LE MARTELOT-ESPAZE et Madame Caroline LE BERRE

Texte de référence: B.O. n°12 du 22 mars 2001

Nous reprenons ici de nombreuses remarques figurant dans les rapports des sessions précédentes, 2014 et 2015, qui restent pertinentes pour la présente session. Nous y apportons de nouvelles observations d'ordre général en prenant appui sur des exemples tirés de cas concrets et illustrés en particulier par les sujets P33 et P39 qui peuvent être téléchargés.

La session 2016 a permis au jury, cette année encore, d'entendre et d'apprécier d'excellentes prestations, claires et structurées, présentant des projets cohérents et crédibles propres à développer chez les élèves des compétences linguistiques et culturelles et à contribuer à leur formation générale. Ces candidats ont témoigné d'une réflexion approfondie sur les stratégies d'apprentissage et leur consolidation tout au long du parcours, et ont su, pendant l'entretien, préciser, compléter ou modifier certains points de leur exposé, dans un esprit ouvert et un dialogue constructif avec le jury.

I. SE PRÉPARER À L'ÉPREUVE

Cette épreuve doit permettre au candidat de mettre en valeur ses compétences développées et son expérience acquise dans l'exercice du métier comme sa capacité à réfléchir à ses pratiques professionnelles. C'est donc au quotidien, tout au long de l'année scolaire, au sein de sa classe et dans la mise en perspective des situations pédagogiques, que le professeur nourrit une réflexion sur les enjeux didactiques et pédagogiques du cours d'allemand.

A cet entraînement de fait en situation professionnelle, creuset d'une démarche réflexive, s'ajoute bien sûr la contrainte du temps de préparation le jour de l'épreuve qui nécessite également un entraînement préalable et régulier en temps limité. Il s'agit en effet d'être en mesure de mobiliser compétences académiques, pédagogiques et didactiques avec rapidité pour une analyse des documents à des fins d'apprentissage et la présentation d'un projet pédagogique dans ses différentes étapes et modes d'évaluation, illustré par des exemples concrets.

Par conséquent, il est attendu de tous les candidats qu'ils soient familiers des programmes ainsi que de l'outil auquel ils sont adossés, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Seule une connaissance fine de ces documents, de leur esprit et de leurs finalités, alliée aux fruits de l'expérience de terrain, permet de proposer des exposés réalistes et riches pour accompagner les élèves dans l'accès aux contenus culturels des dossiers tout en développant leurs compétences en langue allemande.

Il est également important que dans leur préparation au Concours de l'Agrégation Interne, les candidats aient le souci d'enrichir et de développer leur culture générale afin de pouvoir identifier les enjeux culturels et éducatifs des dossiers; le jury s'est étonné que des candidats ne sachent pas bien expliquer le contexte des œuvres de Otto Dix ou bien encore qu'ils ne reconnaissent pas un tableau de Caspar David Friedrich, ou encore qu'ils ne possèdent pas tout au moins les clés de lecture de l'image pour pouvoir les analyser.

De même, le jury tient à rappeler que le *référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation* publié au Bulletin officiel du 25 juillet 2013 constitue le cadre éthique et déontologique, mais aussi un outil conceptuel, par lequel le candidat doit pouvoir nourrir sa réflexion et mettre en valeur son expérience professionnelle. Nous invitons les futurs candidats à relire à ce sujet avec attention le rapport de la session 2014, dans sa partie dédiée aux « enjeux et responsabilités » de l'enseignement.

Enfin, le jury rappelle que les candidats sont professeurs *de lycée et collège*, et qu'à ce titre, ils doivent être à même de concevoir des projets pédagogiques pour l'un ou l'autre : les candidats gagneront donc à ne pas se limiter à leur expérience particulière, mais à témoigner de leur faculté à **se projeter dans une situation d'enseignement** en sachant anticiper les besoins de l'élève au vu des potentialités des documents.

Le libellé de la page de garde est, depuis la session 2016, formulé comme suit :

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 au niveau visé.
- 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 décrierez 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.
- Vous expliquerez en quoi votre projet pédagogique contribue à la formation générale de l'élève.

II. ANALYSER LES DOCUMENTS

Le rapport de la session 2015 a déjà mis l'accent sur la nécessité d'une analyse approfondie des documents constitutifs du dossier, de leurs spécificités et de leur fonction, en ce qu'elle doit permettre aux candidats d'en repérer toutes les potentialités, la richesse et l'éventuelle plus-value pour le cours d'allemand, afin de dégager des pistes d'exploitation.

Les meilleures prestations ont su tirer parti des conseils donnés et témoigner d'une compréhension fine des supports proposés, en attestant de connaissances solides de l'aire culturelle germanophone.

Nous reprendrons ici quelques points essentiels en prenant appui sur le libellé des sujets dans le but d'aider le candidat à mieux en appréhender les attendus :

« *Vous élaborerez, à partir d'une analyse des potentialités des documents, un parcours pédagogique adapté au niveau visé.* »

➤ **Analyser les potentialités d'un document**

Analyser les potentialités d'un document dans le but d'élaborer un parcours pédagogique adapté, demande au candidat, comme dans toute situation de préparation de cours, de **se décentrer pour adopter le point de vue de l'élève** et de croiser les différents paramètres constitutifs de l'enseignement-apprentissage des langues (linguistique, pragmatique, culturel et interculturel, éducatif : développement de l'esprit critique, éducation à l'altérité...). Il est donc attendu des candidats qu'ils fassent émerger les éléments de l'analyse particulièrement significatifs dans la perspective de l'exploitation pédagogique des documents, en faisant preuve d'esprit de synthèse, afin d'éviter une analyse de type universitaire, déconnectée du projet pédagogique envisagé.

Les « potentialités » d'un support ne sont donc pas exclusivement grammaticales ou linguistiques mais doivent pouvoir permettre de dégager des objectifs d'apprentissage : quelles stratégies l'élève devra-t-il mettre en œuvre pour accéder au sens du document ? Quelles compétences devra-t-il développer et en faisant appel à quelles ressources ? Selon quels enjeux éducatifs et culturels ?

➤ **Analyser les potentialités d'un document en lien avec les autres supports**

Il s'agit de relever ce qui, dans la nature et le fonctionnement du document d'une part, mais aussi d'autre part dans la confrontation des différents supports du dossier, devra être exploité dans le cadre du cours d'allemand.

Ainsi, ont été valorisées toutes les mises en évidence des **articulations possibles** entre les documents (sémantique, thématique, sémiologique, symbolique) et des sens susceptibles d'émerger de leur juxtaposition, de leur comparaison, de leur opposition, **propres à contribuer au dépassement des visions stéréotypées et au développement de l'esprit critique.**

Ainsi l'analyse du tableau de Otto Dix dans le dossier **P39** pris isolément permet-elle une compréhension de l'œuvre dans son contexte historique et dans sa dénonciation de la société allemande d'après-guerre ; l'analyse de ce même tableau dans sa confrontation à l'image naïve de James Rizzi (ou au souffle idéaliste de la chanson de Andreas Bourani comme à l'article de presse) renforce sa visée argumentative en interrogeant par contraste les représentations contemporaines du vivre ensemble et de l'exclusion dans les autres documents. Qu'est-ce qui est montré, qu'est-ce qui est caché ? Quelle contemporanéité du tableau de Otto Dix à la lecture des différents documents du dossier ? Le projet présenté dans l'article de presse n'est-il pas à la lumière des enjeux sociaux un pis-aller dérisoire ?

D'une manière générale, l'appréhension des documents du dossier P39 comme du dossier P33 dans leurs articulations permettaient de faire émerger la notion de *point de vue* ou de *focalisation*, importante afin d'analyser

correctement les différents textes (notamment narratifs), mais aussi les différentes images mobiles et images fixes qui constituent les supports privilégiés non seulement du cours de langues mais du cours de français et de l'*Education aux Médias et à l'Information*.

Il est donc peu recommandé pour un candidat de ne procéder à l'analyse d'un document qu'au moment où il le sollicite dans sa mise en œuvre, au risque d'éclipser les interactions entre les différents éléments et ce faisant, leur potentialités éducatives, y compris en termes de travaux interdisciplinaires et de contributions aux différents parcours (artistiques et culturels, citoyen, *EMI...*).

➤ Type et fonction des documents

Nous attirons cette année encore l'attention des candidats sur *le type* et la *fonction* des documents : en négligeant cet aspect, trop de candidats ont indifféremment traité des textes littéraires et des supports promotionnels et n'ont pas su entrevoir l'enjeu culturel et éducatif du dossier.

Ainsi, dans le **sujet P33**, certains candidats ont traité la vidéo (document C : publicité pour l'opérateur GMX) sans prendre en compte le caractère publicitaire, et donc sans l'indispensable recul qu'implique nécessairement ce type de support : quels sont les procédés utilisés et à quelle fin ? GMX, opérateur militant, défenseur des libertés ? Le spot-vidéo s'appuie sur une mise en scène tout à la fois onirique, surréelle et humoristique de la chanson populaire « *les pensées sont libres* », agissant ainsi puissamment sur l'implicite culturel (une œuvre du patrimoine allemand, une atmosphère et des images rappelant *1984*), les émotions (humour, images fortes, voix pure et cristalline d'un enfant..), l'inconscient collectif (métaphores de la liberté, du combat..) pour passer son message. Le patrimoine littéraire et l'héritage politique comme concepts de marketing servent-ils les objectifs de liberté et d'émancipation affichés ? Quel rôle a la fonction impressive des supports promotionnels, qui plus est à l'ère d'internet ? L'affiche électorale du Parti des Pirates fait appel au même procédé en s'appuyant sur l'implicite culturel de la chanson « *Die Gedanken sind frei* » et la vision d'une dystopie pour inscrire sa campagne dans l'héritage politique des grands combats pour la liberté. Quelles autres situations comparables un élève peut-il rencontrer au quotidien ? C'est bien du développement de l'esprit critique qu'il est ici question, auquel le cours de langue contribue de manière essentielle dans une démarche qui vise à interroger, observer, identifier, prendre du recul, comparer, se décentrer, interpréter, dépasser les visions stéréotypées, etc.

Le texte du **dossier P33** « *Das Ende der Freiheit* » méritait également une lecture attentive ; extrait d'un essai pamphlétaire co-signé par les écrivains Juli Zeh et Ilija Trojanow, ce texte s'apparente à un récit de fiction, à une dystopie, tel *Le Meilleur des mondes* ou *1984* ; la perspective narrative et les procédés stylistique utilisés (impersonnalité de l'écriture avec absence de sujet qui évolue vers le regard d'un narrateur omniscient, parataxe, morcellement des énoncés, répétitions, questionnement, ironie) sont autant d'éléments à prendre en compte quant au fonctionnement et à la visée du document si l'on veut mettre en lumière ses potentialités littéraires et éducatives et dégager des objectifs d'apprentissage adaptés : effectuer un travail interprétatif visant une **compréhension de l'implicite**, identifier le point de vue, développer son autonomie en lecture, appréhender un texte littéraire contemporain en prose. Cet entraînement dans le cadre du cours de langue pourrait faire l'objet d'un travail interdisciplinaire fécond avec le professeur de français autour des notions de **point de vue** et de **focalisation**, ou sur l'ensemble du dossier autour des notions de liberté d'expression et de manipulation.

En prenant appui sur les programmes de langues vivantes (notamment : « *confronter les élèves à différents types de langage* »), sur les domaines du socle commun (Domaine1 : *Les langages pour penser et communiquer* / Domaine 2 : *les méthodes et outils pour apprendre*) comme sur les missions de l'école dans le cadre notamment de l'*EMI* (« *développer les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication* »), il est important que le cours d'allemand permette à l'élève de s'approprier des stratégies et des outils pour accéder au sens d'un texte ou d'une image.

Le tableau ci-dessous répartit les types de texte/document dans les diverses fonctions du langage auxquelles ils recourent principalement ; il pourra éventuellement fournir quelques pistes de réflexion aux futurs candidats dans leur appréhension des documents, sachant qu'un seul et même texte/document peut relever de différents types et recourir à différentes fonctions:

TYPE	NARRATIF	DESCRIPTIF	ARGUMENTATIF	INFORMATIF/ EXPLICATIF	EXPRESSIF	INJONCTIF
Fonction	référentielle	référentielle	impressive	référentielle	expressive	impressive
Finalité, Enjeu	Faire vivre	Faire voir	Faire adhérer	Faire savoir	Faire ressentir	Faire faire
Spécificités	Inscription dans une durée	Exposé dans un agencement spatial	Implication de l'émetteur, défense d'une thèse à l'aide d'arguments	Objectivité de l'émetteur	Implication de l'émetteur qui cherche à susciter des émotions, des réactions	Formulation de consignes, suggestions
Exemples	Récits, romans, reportages	Portraits, extraits de guides touristiques	Discours politiques, éditoriaux, rapports, essais	Modes d'emploi, tables des matières	Poésies, théâtre, courrier personnel	Publicités, recettes, affiches électorales

L'image fixe ou animée peut avoir elle aussi une fonction narrative, descriptive, illustrative, une visée esthétique, explicative ou argumentative.

➤ « Entraves et facilitateurs »

L'analyse des potentialités ne saurait se limiter par ailleurs à une énumération des « entraves » et « facilitateurs » : les signaler n'a de sens que si l'on explique brièvement en quoi ils empêchent ou permettent l'accès au sens du document, mais aussi comment on envisage de les hiérarchiser et de les traiter. Cela revient à se poser la question de ce que l'élève doit pouvoir comprendre en fonction du type de compréhension visée (globale, générale, détaillée, sélective, réactive), des stratégies de lecture ou d'écoute qu'il devra mettre en œuvre pour accéder au sens du document. Et il ne suffit pas de dire « *il faudra trouver des stratégies pour comprendre* », il convient de les identifier et de proposer les activités qui permettront leur mise en œuvre par les élèves !

Le jury rappelle ici que les entraves à la compréhension d'un texte ne sont pas uniquement des entraves lexicales mais 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.

Ainsi un mot jugé « transparent » peut-il dans un nouveau contexte et noyé dans un flux sonore être difficile à reconnaître ou à discriminer au plan phonologique et ne pas constituer un élément facilitateur.

La complexité relevée du texte du **sujet P33** dans la perspective narrative invite à une analyse permettant de proposer, en cohérence, des activités faisant appel à des stratégies de lecture adaptées pour mettre en lumière la situation décrite d'une personne sous vidéo-surveillance et la mise en garde de l'auteur.

Le premier paragraphe ne permet pas en effet d'identifier la situation d'énonciation ; l'absence de sujet ne permet pas non plus d'identifier un personnage, et sa présence - décelable seulement par des actions exprimées sous forme infinitive « *Auf dem Bettrand sitzen bleiben. Die Morgenluft einatmen.* » est par ailleurs « anonymée » par la banalité de la situation, un environnement fait d'objets, voire robotisée par une succession d'actions à caractère mécanique « *sich strecken, aufstehen, das Licht anknipsen* » ; le second paragraphe décèle un narrateur omniscient en même temps qu'une situation d'énonciation qui semble impliquer directement le lecteur par le « *Sie* » de politesse, apostrophe sans connivence donc, mais marquant la distance en même temps que l'intrusion : il s'agit effectivement bien ici d'un œil observateur, d'un *big brother* qui telle une caméra de vidéo-surveillance semble braqué sur nous, suivre nos moindres faits et gestes dans la banalité de notre quotidien, s'infiltrer, s'insinuer dans notre conscience jusqu'à nous acculer à un mur de questionnement, tel un accusé à l'interrogatoire : *Sind Sie sicher ? Sind Sie absolut sicher ?*

Le lecteur est tout à la fois observateur, par l'œil du narrateur omniscient, et dans la position de l'observé, par l'apostrophe du « *Sie* ».

Cette analyse conditionne la démarche didactique d'entrée dans le texte et invite par exemple à des activités de repérage de la situation d'énonciation et du contexte spatio-temporel (voir partie III) permettant d'appréhender la charge de l'implicite.

III. CONCEVOIR ET METTRE EN ŒUVRE UN PROJET PERTINENT ET CRÉDIBLE

« 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 décrierez **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. »

La conception du projet s'inscrit dans la continuité de l'analyse, et c'est en générant une dynamique entre les documents que le candidat peut dégager le fil conducteur de sa séquence.

➤ **Thématique, problématique**

Les candidats de la session 2016 ont su dans l'ensemble tirer profit des conseils apportés les années précédentes et dans l'ensemble poser une problématique cohérente, après avoir fait émerger la thématique commune aux documents en lien avec les notions du programme. Quelques précisions et rappels s'imposent cependant :

La problématique formulée, sous forme de question ouverte, le prisme au travers duquel la thématique est abordée : ce « fil rouge » doit assurer la cohérence dans l'articulation entre les supports, qui la nourrissent de façon contrastée et complémentaire pour entraîner les élèves à y répondre de façon personnelle et nuancée. La définition d'une problématique doit en effet permettre aux élèves de s'interroger sur un phénomène de société (politique, culturel, historique...) et la façon dont celui-ci est perçu par différentes catégories d'individus, pour comprendre à la fois comment ces individus s'en emparent dans une sphère culturelle donnée et comment différents langages en rendent compte. Des questionnements du type « *Was ist Migration ? Was führt dazu ?* », outre les vastes champs de connaissance qu'ils requièrent, ne permettent pas une prise de recul contextualisée et risquent d'orienter la réponse vers une définition ou un catalogue de facteurs possibles.

La problématique doit permettre de développer un raisonnement personnel au travers d'une question pour laquelle aucune solution immédiate ou unilatérale n'est possible. Ce n'est ni une définition, ni un exposé, mais une réflexion autour d'un sujet important mobilisant des arguments parfois contradictoires.

Une problématique doit par ailleurs pouvoir engager la réflexion de l'élève dans une approche distanciée des documents ; aussi une problématique telle que « *Comment se montrer citoyen du monde en prenant part à l'accueil des réfugiés et en prenant part à l'élan de générosité ?* », aussi louable soit-elle dans ses intentions, laisse-t-elle trop de place aux affects, pose une question rhétorique plus qu'une véritable interrogation, et risque de conduire à des mises en œuvre pédagogiques manichéennes qui ne permettent pas de développer l'esprit critique des élèves.

Voici quelques exemples de thématiques et problématiques à partir des dossiers P33 et P39 :

	P33	P39
Thématiques	La liberté de penser dans un monde confronté à l'obsession sécuritaire.	Le vivre-ensemble en société
Exemples de problématiques	<ul style="list-style-type: none"> ● « Die Gedanken sind frei » : Der Mensch im digitalen Zeitalter ● Wie frei ist der Mensch im digitalen Zeitalter? ● Freiheit und Sicherheit: Der Mensch im digitalen Zeitalter ● Totale Überwachung: Realität oder Dystopie? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Der Traum von einer besseren Welt: Eine Utopie? ● (Inwiefern) kann jeder Mensch die Welt zu einem besseren Ort machen? ● Wie politisch (oder wie sozial) sollte Kunst sein?
Contre-exemples de problématiques	<ul style="list-style-type: none"> ● Für oder gegen Überwachungsmaßnahmen? ● Sind wir total überwacht? <p>⇒ Ces « contre-exemples » de problématiques peuvent constituer néanmoins d'excellents sujets pour une tâche de production, par exemple dans le cadre de discussions/débats en classe d'allemand, préliminaire à un travail collaboratif avec les correspondants allemands : participation à une émission de radio, rédaction d'un article pour le journal du lycée partenaire, etc...</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Was kann man gegen Armut tun? ● Was bedeutet es, glücklich zu sein? <p>⇒ Ces questions orientent davantage vers une énumération d'exemples ou une recherche de définition ; elles peuvent néanmoins constituer des étapes intermédiaires pour aider à structurer une collecte d'indices ou une réflexion personnelle.</p>

➤ **Articulation entre les documents**

Une problématique clairement formulée met donc en tension, en synergie, en écho les supports les uns par rapport aux autres, et c'est dans cet objectif que sont constitués les dossiers. Les meilleures prestations ont su exploiter cette dynamique entre les documents, pour faire émerger des complémentarités, des oppositions, des liens logiques, chronologiques, géographiques...

Le **dossier P33** permettait d'utiliser de manière différente selon l'objectif poursuivi le document iconographique dans l'économie générale du dossier, en étroite articulation avec le développement de l'esprit critique : ainsi le deuxième document représentant l'évolution présumée de l'humanité jusqu'à l'ère sécuritaire pouvait-il être utilisé pour anticiper, ouvrir, introduire thématique et problématique, créer un horizon d'attente (en masquant par exemple la dernière vignette pour faire émerger différentes représentations de ce qui caractérise l'homme d'aujourd'hui) ou en fin de séquence pour prendre du recul par rapport à l'ensemble du dossier, croiser les différents documents et problématiser en lien avec la notion *idée de progrès* : « *Illustriert diese Abbildung die Thematik des Dossiers? Inwiefern?* », voire, ouvrir sur une nouvelle perspective et une tâche d'anticipation : « *Wie könnte der Mensch von morgen aussehen?* », ou encore en complément du texte de Juli Zeh.

Comme mentionné plus haut, dans le **dossier P39**, les deux tableaux du document B, par leur contrastivité, leurs oppositions (la peinture de Otto Dix pour dénoncer l'exclusion et les travers d'une société : mouvement centrifuge et exclusif/ la peinture naïve pour exalter les clichés du vivre-ensemble : mouvement centripète et inclusif) invitaient à une réflexion critique sur la visée des documents du dossier.

➤ **Présenter un projet crédible**

Le jury rappelle, comme les années passées, que tout projet peut être valide dans la mesure où il est efficace et convaincant, c'est-à-dire lorsqu'il sait se placer du point de vue de l'élève pour lui permettre de progresser. Les meilleures prestations ont su décrire ce que le professeur faisait concrètement et quelles consignes les élèves recevaient, tout en énonçant des objectifs d'apprentissage clairs – et non un vague « *travail sur* ». De même, ces candidats ont su anticiper avec profit, le plus concrètement possible, les productions probables des élèves suite aux consignes données, autant dans la forme que dans le contenu, et les mettre en regard du niveau cible.

Ainsi n'est-il ni convaincant ni crédible de répéter après chaque description d'activité « *les élèves auront compris* », « *je pense que la majorité des élèves aura compris* » (que devient la minorité qui n'a pas compris ?...) sans prendre en compte à aucun moment les éventuelles difficultés ou stratégies à développer. Proposer régulièrement des exemples possibles de productions d'élève permet en ce sens au candidat de vérifier la crédibilité des activités qu'il envisage de mettre en œuvre.

Anticiper les besoins des élèves n'est pas les mettre dans des cases réductrices: l'expression "*les A2*" ne représente aucune réalité au plan du développement des compétences langagières. De même, il est choquant de ne proposer aux élèves en difficulté que des activités de mise en forme (affiches), des productions orales ou écrites par mots isolés, du repérage... De plus, les activités doivent correspondre au degré de maturité de l'élève.

Il convient par ailleurs de s'interroger sur la formulation des questions posées à l'élève en évitant d'une part de poser d'emblée des questions trop fermées comme "*Was ist heute das Problem in unserer modernen Gesellschaft?*" (réponse attendue : le chômage...) ou au contraire des questions trop vagues, auxquelles aucune réponse "simple" et "spontanée" n'est envisageable, comme par exemple: "*Wie sollen wir mit unserer Familie sein?*" (Thématique : relations intergénérationnelles) ou "*Wie kann man eine Freundschaft beginnen?*".

Il vaut mieux également éviter de faire systématiquement appel au vécu de l'élève (parfois pauvre, parfois douloureux), comme par exemple: parler des problèmes rencontrés dans sa propre famille ou « *parler de ses expériences avec l'interculturalité* » (la question demeure du reste très conceptuelle).

➤ **Traitement des documents**

Trop de candidats, cette année encore, ont appliqué le même traitement à des supports pourtant très divers : les „*W-Fragen*“ („*Wer? Wo? Was? Warum?*“), encore très souvent sollicitées, ne sauraient s'appliquer indifféremment à tous les types de documents, *a fortiori* quand il s'agit d'un **entraînement**. Une approche spécifique à la nature du document doit pouvoir s'appuyer sur ses caractéristiques propres, sur des activités de repérage permettant d'identifier des unités de sens, puis de faire émerger des réseaux de sens et **permettre à chaque élève de développer des stratégies de compréhension ou d'expression** en fonction du support qui lui est soumis.

Des temps de lecture silencieuse faisant appel à une méthodologie de lecture intériorisée (repérage du contexte spatio-temporel, des faits situationnels majeurs, de la situation d'énonciation...) et largement entraînée dans d'autres champs disciplinaires ou dans le cadre du cours de langue, doivent permettre à l'élève d'aborder un texte en mobilisant ses propres stratégies plutôt qu'en répondant systématiquement à un questionnement guidé : activités

ritualisées de repérage, soulignements, collecte d'indices, mises en relation, possiblement vidéo-projetées pour une mise en lumière des réseaux de sens, carte mentale..., autant d'activités variées, permettant aux élèves de développer différentes stratégies d'accès au sens et/ou de production (anticiper, repérer, inférer, mettre en lien et reconstruire le sens, compenser, etc.), et de **favoriser** ainsi **leur transférabilité**, condition préalable à l'autonomie.

Dans le dossier **P33**, texte A, « *Das Ende der Freiheit* », différents niveaux de compréhension peuvent être visés mais à la question de ce que l'élève doit pouvoir comprendre, les détails – selon le niveau de compétence – n'étant pas forcément compris, l'essentiel réside dans l'idée de l'individu pisté à de multiples endroits. Il s'agit donc en premier lieu de guider la compréhension en ce sens, par exemple en soulignant lors d'une première lecture tout ce qui a trait au champ lexical de « *Überwachung* », ou en proposant une lecture tout d'abord du premier paragraphe permettant de repérer qu'à la question du *qui* ne peuvent répondre que des objets (fenêtre, porte, machine-expresso ...) et que les verbes d'actions sous forme infinitive, ou passive, ne font jamais apparaître le sujet. Ce premier repérage des faits situationnels majeurs fait ressortir un élément constitutif du sens général : l'anonymat et la banalité de la situation, un espace-temps du quotidien, lieu de nulle part et de partout ; corrélé aux indices paratextuels (titre, source), il peut permettre d'anticiper le type de texte et son contenu : Science-fiction ? Roman policier ? Nouvelle ? Journal?, avant d'aborder la suite du texte. La lecture du second paragraphe devrait laisser les élèves libres de réagir, en contraste, face au recours singulier du « *Sie* » de politesse qui apparaît et de l'effet qu'il produit ; puis de relever tout ce qui a trait au champ lexical de « *Überwachung* » pour une mise en réseau des éléments de la surveillance et de la traçabilité d'une part, tout ce qui se réfère aux lieux, faits et gestes du personnage (nommé au 5^{ème} paragraphe « *zum Glück heißen Sie Müller* ») d'autre part ; tout semble décrit depuis l'objectif de la caméra qui focalise le regard sur certains éléments au détriment d'autres, désignant des zones privilégiées d'attention (le quai de métro, le kiosque à journaux comme autant de clichés photographiques d'archives de surveillance), au point que l'on pourrait reconstituer le portrait-robot et la journée-type du personnage (schéma, carte mentale), dresser une liste des empreintes et des données personnelles selon les différents lieux de passage et moments de la journée du personnage.

La proposition d'un candidat, qui dans le souci d'aider ses élèves à accéder au sens du texte leur donne pour consigne : « *Der Ich-Erzähler beschreibt den Tag von Herrn Müller : Was macht Herr Müller ? Was ist mit seinen E-Mails passiert ?* » altère la perspective narrative choisie par les auteurs et l'effet produit sur le lecteur, au risque d'entraver la compréhension ; à moins d'en faire un levier de la compréhension et de faire découvrir aux élèves dans un second temps la différence entre leur reconstruction et les procédés mis en œuvre pour produire un effet sur le lecteur et véhiculer la vision d'un monde en pleine hantise sécuritaire.

➤ **Entraîner ou évaluer ?**

La distinction entre entraînement et évaluation pour la compréhension découle de la même logique: un entraînement est conçu en fonction des besoins des élèves et des difficultés qu'ils sont susceptibles de rencontrer comme des potentialités offertes par le document pour les aider à accéder au sens. À l'issue d'une activité d'entraînement, chaque élève doit avoir développé des stratégies qu'il pourra mobiliser à nouveau lors d'une confrontation avec un support similaire.

Ainsi la proposition d'une candidate d'aborder le texte A du dossier **P39** à travers le filtre pédagogique d'une fiche de questions (*Was sind die Pfandringe ? Welches Problem will die Stadt damit lösen? Wie kann das Projekt den Leuten damit helfen? Wer hat die Pfandringe entworfen?*, etc.) ne permet-elle pas aux élèves qui auraient des difficultés de compréhension par manque de stratégies de progresser dans leurs stratégies, puisqu'elle guide la lecture, ni de progresser en compréhension, puisqu'elle vérifie plus qu'elle n'accompagne.

Une autre candidate en revanche a orienté sa réflexion vers les stratégies de compréhension à mettre en œuvre, et en s'appuyant par exemple sur les nombreux mots composés (« *formschön* », « *Abfalleimer* », *Umweltgedanke*, « *Pfandringe* », ...) identifiés à la fois comme entraves et facilitateurs, a mis en lumière en quoi ils pouvaient permettre d'entraîner à la déduction du sens à partir d'éléments connus, d'inférer à partir du contexte, etc. Les autres stratégies à mobiliser permettant l'inférence et la reconstruction du sens pouvaient être ici : prêter attention aux repères spatio-temporels (permettant de comprendre la chronologie de la mise en place de cette innovation et sa localisation), identifier les termes par champ lexical (par ex. de l'écologie), puiser dans ses connaissances personnelles pour lever les entraves propres au contexte externe (concepts de « *Pfand* », « *Restmüll* »).

De même, orienter l'attention vers des indices extralinguistiques de la chanson d'Andreas Bourani (document C P39): ton enjoué du chanteur, expression du visage, images du clip, permet d'identifier l'optimisme véhiculé et l'utopie d'un vivre-ensemble apaisé.

➤ **Progressivité des apprentissages et différenciation**

Il est attendu du candidat une réflexion sur l'articulation des activités langagières et la progressivité des entraînements sur toute la chaîne des apprentissages.

Tout apprentissage suppose une gradation : l'élève doit passer par différentes étapes (imitation, utilisation, adaptation, mémorisation, consolidation, créativité) avant de pouvoir accomplir une tâche de façon satisfaisante. Les activités correspondant à ces étapes obéissent à une progression nécessaire afin de permettre à l'élève de développer les connaissances et compétences culturelles et langagières dont il a besoin pour acquérir davantage d'autonomie. Respecter cette gradation, c'est permettre à l'élève de progresser en respectant le temps des apprentissages.

Envisager la progressivité des apprentissages est aussi une manière d'envisager la différenciation, en fonction des besoins et des difficultés diagnostiqués. Le jury a été attentif aux activités différenciées permettant d'impliquer tous les élèves et de répondre aux différents profils et niveaux sans éluder la difficulté.

L'objectif principal de la différenciation est de répondre à l'hétérogénéité d'une classe en adaptant certaines variables comme la difficulté ou la quantité de travail, l'organisation spatio-temporelle, la nature des tâches et l'évaluation. Pour aider les élèves à atteindre des objectifs communs en empruntant des chemins différents, l'enseignant peut s'appuyer sur certains outils tels que le numérique, l'alternance des formes de travail, la métacognition, la remédiation ou l'enrichissement, les démarches collaboratives, le tutorat. Les descripteurs du cadre européen et les repères de progressivité des nouveaux programmes du collège offrent également des appuis intéressants pour établir des repères de différenciation.

➤ **Le recours aux outils numériques**

Les outils numériques, outre un accès facilité à des ressources authentiques diversifiées et une augmentation du temps d'exposition à la langue en dehors de la classe, peuvent apporter une plus-value pédagogique à plusieurs égards à partir du moment où leur utilisation sert les objectifs d'apprentissage : une individualisation des tâches d'écoute et d'enregistrement (baladodiffusion, laboratoire de langues) permet une meilleure prise en compte des besoins et du rythme de chacun pour différencier les activités, les supports, favoriser la construction de stratégies individuelles, développer la concentration, développer l'autonomie et la métacognition (mesurer ses progrès et/ou s'autoévaluer en écoutant des enregistrements antérieurs sauvegardés, etc.). La vidéo-projection associée à la diffusion du son contribue à focaliser l'attention des élèves, à diversifier les approches (iconographiques, textuelles, sonores...), à structurer les contributions collectives de manière collaborative, etc.

Nous rappelons aux candidats que le recours à l'internet à des fins de recherche documentaire doit être soigneusement anticipé et préparé pour être crédible et efficace mais aussi pour pleinement contribuer à l'éducation au numérique.

Enfin quelques candidats ont judicieusement intégré le recours aux plateformes collaboratives de travail (e-twinning, Tele-Tandem) ou quelques outils en ligne (par exemple *framapad*) pour enrichir les échanges et travaux collaboratifs avec une classe partenaire.

➤ **Tâche finale et tâches intermédiaires**

Le jury invite les candidats à faire preuve de réalisme et de bon sens. La tâche finale n'est justifiée que si, d'une part, elle est réalisable, a été d'autre part préparée progressivement au cours des différentes séances et est enfin en lien étroit avec la problématique dégagée. Par ailleurs, certains candidats proposent une tâche finale identique aux tâches intermédiaires, ce qui révèle à la fois un manque de créativité et de cohérence et peut se traduire en classe par une progression très limitée.

Le jury rappelle que la définition d'une tâche finale n'a rien d'obligatoire dans le cadre de l'exposé des candidats, mais qu'elle permet – quand elle est réaliste et cohérente – de matérialiser, par une convergence des savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis durant la séquence, la plus-value espérée pour les élèves. Ceux-ci sont mis en situation d'accomplir un projet crédible, défini à l'avance, dont le résultat doit être clairement identifiable, ce qui permet véritablement l'évaluation d'une performance en situation de communication. Or le pilotage de la séquence par la tâche finale revient trop fréquemment à évacuer les contenus culturels pour se borner à greffer les outils langagiers strictement nécessaires à la réalisation de ladite tâche. Nombre de candidats conçoivent la tâche finale comme l'objectif de la séquence. Or, si tâche finale il y a, elle ne doit pas nécessairement commander la construction complète de la séquence pédagogique.

➤ Les devoirs à la maison

De nombreux candidats semblent embarrassés par les devoirs à la maison. Beaucoup proposent systématiquement une expression écrite consistant à imaginer la suite d'un texte ou du scénario d'une vidéo, à résumer le contenu d'un document ou à terminer par écrit un travail débuté en classe. Outre le danger de proposer toujours le même type d'entraînement qui finit par lasser les élèves, on peut regretter que les consignes qui accompagnent les devoirs soient souvent très floues, que certains candidats ne proposent aucune différenciation alors qu'ils y pensent parfois en classe, et que l'exploitation ultérieure de ces activités soit rarement envisagée. De même, peu de candidats expriment clairement les objectifs visés par leur choix de devoir.

Rappelons que les devoirs à la maison répondent à des besoins précis, tels que fixer les apprentissages, développer l'autonomie et la capacité de l'élève à s'organiser, augmenter l'exposition à la langue, développer la créativité de l'élève et le motiver dans ses apprentissages. Dans le dossier P39, il serait par exemple possible de donner en devoir à la maison un exercice d'anticipation de la séquence à venir. L'enseignant distribuerait aux élèves une photo d'un anneau à consigne (« *Pfandring* ») et leur demanderait de proposer un nom à cet objet en expliquant leur choix en une phrase. Le cours suivant pourrait alors débiter par une mise en commun des idées avant de découvrir la véritable appellation de l'objet dont il est questions dans le texte « *Pfandring in Bamberg* ».

➤ La trace écrite

La trace écrite mériterait également, de la part de nombreux candidats, une attention plus soutenue : elle se résume trop souvent à une liste de vocabulaire, parfois à un « résumé » - sans qu'on sache toujours véritablement ce qui est résumé. Or cette trace écrite, quelle qu'en soit la forme, a double vocation : d'une part, elle fixe, pendant le cours, les contributions du groupe classe et permet d'établir les réseaux de sens, en compréhension comme en expression ; d'autre part, et ne serait-ce que par sa disposition visuelle, elle doit faire écho au déroulement du cours lui-même lors du travail à la maison, afin de faciliter la mémorisation. Dans le dossier P39, la trace écrite pouvait prendre la forme d'une carte mentale permettant de relier les différents réseaux de sens du texte A, enrichis au fur et à mesure des apports des différents documents.

➤ Évaluation

La question de l'évaluation semble poser souci à de nombreux candidats alors qu'elle est au centre de toute démarche pédagogique. En effet, elle dit à l'élève où il se situe par rapport à un objectif à atteindre, donne du sens à ses apprentissages et valorise ses acquis. Elle permet aussi à l'enseignant d'adapter au mieux les activités proposées et de prévoir une remédiation efficace et différenciée. Il convient donc que les candidats sachent justifier le recours à tel ou tel type d'évaluation durant la séquence présentée, qu'elle soit diagnostique, formative ou sommative. Pour être efficace, l'évaluation doit toujours être positive, ciblée et critériée. Les critères sont communiqués aux élèves, afin qu'ils perçoivent mieux le travail accompli et celui qui leur reste à faire.

L'évaluation doit par ailleurs être cohérente avec les entraînements de la séquence : proposer d'évaluer les élèves en fin de séquence en expression écrite alors même que cette activité langagière n'avait pas ou peu été entraînée durant la séquence ne peut être recevable. Proposer une tâche destinée à l'évaluation sans avoir anticipé durant la séquence les outils de la langue dont les élèves auront besoin pour la réaliser, n'est guère réaliste non plus.

L'évaluation qui a lieu en fin de séquence porte en effet sur une somme de compétences et de connaissances développées au cours des entraînements et dont le professeur doit pouvoir mesurer les acquis, à l'aune du niveau de compétence visé, et à l'aide de grilles d'évaluation critériées, avec indicateurs de performance. La grille de production écrite du baccalauréat en est un exemple comme celle de la certification KMK.

Les évaluations diagnostiques (qui permettraient une meilleure prise en charge de la diversité des élèves) et formatives n'ont été que très peu sollicitées par les candidats ; a contrario, certains ponctuent les différentes séances d'évaluations écrites notées censées « vérifier que l'élève a compris », sans pour autant prévoir de remédiation, détournant ainsi le temps des entraînements et de l'évaluation formative au profit d'une vérification à caractère « sommatif » noté ; une réflexion de fond reste donc à mener sur le rôle et la fonction de l'évaluation. Le nouveau décret sur l'évaluation au collège fournit à ce sujet une définition renouvelée de l'évaluation qui peut orienter la réflexion du candidat ; celui-ci rappelle que sa fonction première est de permettre « *de mesurer les acquis de l'élève et de l'aider à progresser.* » Au-delà de la réflexion qu'elle engage sur une évaluation bienveillante et critériée, telle que pratiquée depuis plusieurs années en langues vivantes, cette acception ne saurait donc circonscrire le champ de l'évaluation à l'évaluation sommative puisque son rôle est de mettre en lumière les acquis et les marges de progrès

et de contribuer aux apprentissages : quand, comment, en quoi l'évaluation peut-elle aider l'élève à progresser ? Comment aider l'élève à s'appropriier les critères annoncés pour mieux identifier les savoirs, savoir-faire et savoir-être à développer ? Pour mesurer ses acquis et ses difficultés, visualiser ses marges de progrès ? Quel rôle et quelle place donner à l'auto- et l'inter-évaluation ? En quoi l'auto-évaluation peut-elle constituer un puissant levier pour l'autonomie de l'élève et le développement de démarches métacognitives ?

Rappelons aussi que l'évaluation d'une ou de plusieurs compétences ne peut se faire qu'à travers la réalisation d'une tâche. Ainsi, un test de vocabulaire ne représente pas une évaluation mais un contrôle de connaissances ne correspondant à l'entraînement d'aucune activité langagière.

Les critères proposés par les candidats tels que « richesse lexicale », « correction grammaticale », « respect des consignes », etc., sont souvent donnés sans autres explications. Or le jury attend des critères d'évaluation précis et réfléchis: quels indicateurs, quels degrés de réussite permettent de préciser et d'opérationnaliser les critères ? Ainsi le critère « richesse de la langue » en expression écrite peut-il être précisé selon différents indicateurs/degrés de réussite : vocabulaire très simple/ mots et structures adaptés mais limités/gamme de mots et structures permettant de varier les formulations, etc. Les « attendus de fin de cycle » et les « repères de progressivité » des nouveaux programmes du collège fournissent des aides précieuses pour l'élaboration des grilles d'évaluation.

IV. INSCRIRE UN PROJET PÉDAGOGIQUE DANS UNE PERSPECTIVE ÉDUCATIVE PLUS LARGE

« Vous expliquerez en quoi votre projet pédagogique contribue à la **formation générale de l'élève**. »

Le jury a noté cette année encore un effort de la plupart des candidats pour inscrire leur projet dans une perspective qui ne se bornerait pas au cours d'allemand. Toutefois, la seule mention d'un travail avec le professeur d'une autre discipline ne suffit pas à inscrire le projet pédagogique dans une perspective pédagogique pertinente, et se limite trop souvent à un délestage des contenus historiques, qui se trouvent ainsi déconnectés des objectifs linguistiques. Par ailleurs, certains candidats n'ont évoqué qu'au début de leur présentation un travail interdisciplinaire prometteur, mais sans qu'il en soit fait mention par la suite.

Or précisément, le cours d'allemand doit d'une part s'inscrire dans les valeurs de l'école républicaine (dans les jeux de rôle ou autres débats, il ne saurait donc être envisagé de faire tenir aux élèves des propos contraires à celles-ci), et d'autre part participer de la formation générale de l'élève, en contribuant à la lisibilité et à la continuité des apprentissages : les langues *disent* chacune le monde différemment, et constituent des approches aussi riches que diverses d'une réalité culturelle et civilisationnelle que l'école amène à observer, découvrir, mettre en perspective et s'approprier. Le cours d'allemand est l'un des lieux privilégiés de la formation civique des élèves et du développement des savoir-faire de la rencontre, au sein de la classe comme en dehors de la classe, dans des projets interdisciplinaires, dans la cohérence des différents parcours comme de la préparation à l'expérience d'altérité et à l'exercice d'une citoyenneté ouverte. Il est donc attendu des candidats qu'ils prennent la mesure de la responsabilité qui leur incombe. À ce sujet, nous renvoyons aux pages 2 à 9 du rapport sur la session 2014.

Les deux dossiers P33 et P39 présentaient chacun à sa manière une dimension culturelle et éducative exigeante et complexe permettant les croisements disciplinaires et une contribution du cours d'allemand aux différents parcours (artistique et culturel, citoyen...) comme à l'Éducation aux Médias et à l'Information, participant pleinement de l'éducation à l'altérité : sensibiliser les élèves à la nécessaire protection des données personnelles, influencer sur leur propre usage des nouvelles technologies, etc.

➤ Médiation

Le rapport de jury de la session 2015 a consacré deux larges commentaires à la place de la médiation dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes. Nous renvoyons donc les candidats en premier lieu à l'avant-propos de l'épreuve sur dossier « *développer la compétence de médiation* » ainsi qu'aux nombreux exemples décrits de pratique de médiation en situation de classe, ou en lien avec les dossiers du concours.

Nous rappelons que la médiation est citée dans le CECRL au même titre que la production et la réception parmi les activités langagières : « *Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct.* » ou effectuer une tâche de reformulation quand le document « *original est incompréhensible pour son destinataire* ».

La médiation est donc une activité reliant la réception et la production, et supposant l'acquisition de savoir-faire linguistiques autant que de savoir-être : tenir compte des personnes auxquelles on s'adresse pour le choix des moyens linguistiques utilisés, faire des hypothèses sur les connaissances des personnes concernées, anticiper d'éventuelles sources de malentendus, etc.

Plusieurs dossiers proposés cette année se prêtaient particulièrement bien à l'entraînement à une activité de *médiation*, ce dont certains candidats ont pu tirer profit avec beaucoup de finesse par rapport à la teneur des documents et des enjeux comme dans la cohérence de leur démarche ; d'autres se sont contraints de toute évidence à proposer une activité ou une tâche de médiation, sans pouvoir en justifier le bien-fondé et en perdant de vue parfois les objectifs d'apprentissage pour le cours d'allemand. Nous rappelons qu'il n'y a aucun caractère impératif à la proposition d'une tâche de médiation, que tous les dossiers ne s'y prêtent pas et qu'elle doit être crédible et cohérente.

Ainsi une candidate a-t-elle proposé comme tâche finale de « *défendre devant le chef d'établissement la création d'un club* » à partir d'un dossier axé sur le système éducatif allemand, avec le choix du français et de l'anglais comme langues de communication. S'il peut être extrêmement intéressant dans le cadre d'une semaine de la citoyenneté ou en préparation d'un CVL ou CVC de contribuer par un apport de documents afférents à l'ère culturelle germanophone et/ou d'autres langues, à la réflexion de l'élève, à sa prise de recul et d'initiatives tout en développant chez lui des compétences de communication générales (prendre en compte l'auditoire en EOC, expliquer, justifier, illustrer, argumenter, etc.) et interculturelles (associer à ma connaissance du système éducatif français des faits culturels de l'autre culture pour proposer une idée nouvelle), il n'est pas judicieux d'en faire le projet de fin de séquence du cours allemand au risque de donner à la langue française une place prépondérante prenant le pas sur la langue cible.

Dans les exemples qui suivent, on imagine que les professeurs d'allemand et d'anglais ont construit une progression parallèle sur la notion „*Idee de progrès* “ et sur le thème de la liberté de penser, autour par exemple d'une étude comparée du texte de Juli Zeh et d'un extrait de *1984*, en établissant régulièrement des passerelles thématiques, culturelles et réflexives, dans une approche comparative et/ou contrastive :

Exemple d'activité de médiation : demander aux élèves de rendre compte, en anglais, au professeur d'anglais et aux éventuels élèves non germanistes du groupe, de ce qui a été découvert dans le cadre du cours d'allemand à partir du document B (affiche électorale du parti des pirates) ou du document C (publicité de GMX avec la chanson « *Die Gedanken sind frei* » comme fond musical). À l'inverse, les élèves pourraient être chargés d'expliquer au professeur d'allemand ce qui a été vu en cours d'anglais.

→ Outre la motivation que peut constituer pour l'élève le fait de jouer le rôle de médiateur entre le professeur d'allemand et son collègue d'anglais, le cours d'allemand et les autres élèves non germanistes de la classe sur un sujet commun, ces activités de médiation linguistique et/ ou interculturelle sont propres à développer chez lui des habiletés langagières dépassant les codes linguistiques : prise en compte du contexte, du destinataire, identification des faits culturels pertinents et/ou sources de malentendus, etc. Placer l'élève en situation de médiateur contribue ainsi à la responsabilisation de l'élève dans son apprentissage et dans l'utilisation des compétences qu'il a pu acquérir.

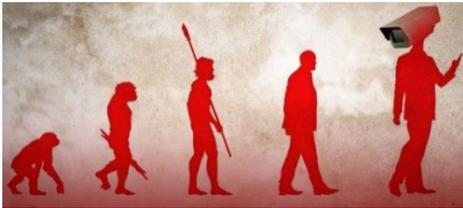
Exemples de tâches de médiation : Il est possible d'intégrer dans le projet pédagogique d'exploitation du dossier une tâche de médiation si le dossier s'y prête; nous vous proposons quelques exemples à partir de deux dossiers. Pour chaque exemple, nous indiquerons quelques-uns des entraînements qu'il faut penser en amont de la réalisation de ladite tâche.

	Exemple de tâche de médiation et consigne	Intérêt pour l'élève / compétences à mobiliser / entraînements précédant la tâche
P39	Zusammen mit Ihrer Partnerschule wollen Sie einen Artikel zum Thema „eine bessere Welt beginnt vor Ort“ schreiben. Sie hören von einer innovativen Aktion/Initiative in Ihrer Stadt/ in Ihrer Schule und möchten darauf reagieren. Auf Ihrem Blog wollen Sie Ihren Partnern von dieser Initiative berichten: In welchem Bereich? Bringt sie was? Warum? Warum nicht? Sie fordern auch Ihre Partner dazu auf, einen Kommentar zu schreiben.	→ <i>Le travail de médiation repose ici sur une réflexion autour de ce qui contribue à l'école et/ou dans ma ville à une amélioration/ un progrès social ou environnemental et sur un travail collaboratif avec la classe partenaire.</i> - extraire et collecter à partir du dossier des informations sur tout ce qui contribue à un mieux- vivre-ensemble/ à un progrès. - réfléchir à partir de ce qui existe à l'école/dans ma ville et dans l'école/l'environnement de mon partenaire à

		<p>ce qui peut nourrir une action utile.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en commun des ressources, étayer, co-construire pour aboutir à une production collective. - Expliciter les caractéristiques de sa propre culture et celles de la langue apprise. - Restituer une expérience/rendre compte en tenant compte de la culture de son interlocuteur.
P39	<p>Im Sozialkundeunterricht sollen Sie über folgendes Thema debattieren: „<i>Total überwacht? Was kann ich dafür?</i>“.</p> <p>Sie sollen auch folgendes Zitat erörtern und kommentieren: „<i>Den Raum für Freiheit zu schaffen, ist Aufgabe der Politik. Die Freiheit selbst zu verwirklichen ist Sache aller und eines jeden.</i>“ Karl Theodor zu Gutenberg, deutscher Politiker.</p> <p>→Fassen Sie auf Deutsch zusammen, welche Elemente Sie dem Dossier entnehmen wollen, um argumentieren zu können.</p>	<p>→ <i>Les capacités et stratégies mises en œuvre consistent à :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - identifier les faits culturels et les éléments qu'il sera nécessaire de clarifier pour en rendre possible la compréhension ; - reformuler un point, synthétiser les informations essentielles d'un document pour quelqu'un qui n'en a pas eu connaissance.
P33	<p>Im Englischunterricht sollen Sie zum Thema "<i>Freedom or security: Big brother is watching you</i>" einen Vortrag halten; sie suchen Beispiele und Argumente in Juli Zehs und Ilija Trojanows Streitschrift <i>Angriff auf die Freiheit</i>.</p> <p>⇒Fassen Sie auf Deutsch zusammen, welche Elemente des Textes und des Dossiers Sie beleuchten wollen. Nehmen Sie dabei Bezug sowohl auf das Geschilderte als auch auf die Erzählperspektive, sowohl auf den Text als auch auf die Abbildungen und die beiden Werbespots.</p>	<p>→ <i>Les capacités et stratégies mises en œuvre consistent à :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - identifier les faits culturels et les éléments qu'il sera nécessaire de clarifier pour en rendre possible la compréhension - identifier les éléments qui feront l'objet d'une comparaison ; - expliciter pour quelqu'un qui n'a pas accès aux contenus des documents - reformuler en tenant compte des référents culturels de mon interlocuteur.



<p>P33</p>	<p><i>Un exemple de tâche préparant à un bilan de fin de séquence co-animé et plurilingue, où le choix de la langue utilisée pourrait dépendre des documents et des exemples convoqués et invitant à une prise de recul, à partir du deuxième document iconographique du document B, l'évolution de l'homme depuis ses origines (présumées) jusqu'à l'ère de la société de surveillance :</i></p> <p>Illustriert diese Abbildung Ihrer Ansicht nach die Problematik des Dossiers? Inwiefern? Beziehen Sie sich dabei auf die Dokumente und erklären Sie, welche Elemente Sie dem Dossier entnehmen wollen.</p>	<p>→Le travail de médiation consiste ici à comparer des faits culturels allemands et anglais, à présenter des œuvres dans leur contexte et à comparer des œuvres.</p>
-------------------	--	---



IV. ENTRER DE FAÇON CONSTRUCTIVE DANS UN DIALOGUE AVEC LE JURY

A l'issue de l'exposé, l'entretien avec le jury est une étape importante puisqu'il permet au candidat de prendre une certaine distance par rapport au projet qu'il vient de présenter. Le jury rappelle qu'en aucun cas les questions posées n'ont vocation à mettre le candidat en difficulté ou à obtenir *la* bonne réponse: le jury s'efforce au contraire de mieux comprendre la logique de la démarche exposée pour affiner son appréciation.

Pour permettre de mieux cerner les questions que le jury peut être amené à poser durant l'entretien, nous invitons les candidats à relire les pages 36 et 37 du rapport de la session 2014.

Il s'agit durant l'entretien d'amener le candidat à approfondir ou à préciser, voire modifier des points que le temps imparti à l'exposé n'a pas permis de développer. Ces questions sont autant d'occasions, pour le candidat, de témoigner de sa capacité à examiner rétrospectivement son projet et à se saisir de nouvelles pistes qui pourraient émerger à ce moment-là pour proposer des alternatives. Les meilleurs candidats ont toujours accepté d'entrer dans un dialogue constructif avec le jury et nous tenons ici à les en féliciter.

AGREGATION INTERNE D'ALLEMAND – CAERPA

SESSION 2016

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 au niveau visé.
- 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 décrierez 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.
- Vous expliquerez en quoi votre projet pédagogique contribue à la formation générale et citoyenne de l'élève.

DOCUMENT A

Das Ende der Freiheit

Früh raus. Der Wecker klingelt. Es ist noch dunkel. Nicht gleich Licht machen, eine Minute auf dem Bettrand sitzen bleiben. Die Morgenluft einatmen. Das Fenster ist gekippt, die Tür zum Flur offen. In der Küche wartet die Espressomaschine. Wo sind die Hausschuhe? Sich strecken, aufstehen, das Licht anknipsen.

5 Sie ziehen den Vorhang am Küchenfenster zu, damit der Nachbar von gegenüber nicht hereinschauen kann, für alle Fälle, denn eigentlich schläft der an Wochentagen so lange wie Sie am Wochenende. Sie kochen sich einen doppelten Espresso, in Ihrer großen Lieblingstasse, damit Platz bleibt für die Milch. Sie führen die Tasse zum Mund, Sie pusten ein wenig, dann nehmen Sie einen Schluck. Jetzt kann der Tag beginnen. Sie setzen die Tasse auf dem Tisch ab. Am Rand haben Sie
10 zwei wunderschöne Fingerabdrücke hinterlassen. So scharf konturiert und vollständig wie die in Ihrem Reisepass. Oder die in den Datenbanken der *U.S. Customs and Border Protection*, seit Ihrem letzten Sommerurlaub in Florida. Beruflich sind Sie viel unterwegs? Dann kennt man das Muster auf der Kaffeetasse, die Sie gerade ins Arbeitszimmer tragen, auch in Schweden, Georgien und im Jemen. Wie jeden Morgen rufen Sie Ihre privaten E-Mails ab. Die sind schon überprüft worden – nicht nur von
15 Ihrem Virensch scanner. Sie haben noch ein paar Minuten Zeit, bevor Sie zur Arbeit müssen, also rufen Sie die eine oder andere Webseite auf – die Kripo weiß, welche, wenn sie möchte, und kann das auch in sechs Monaten noch überprüfen. Sie nehmen schnell noch eine Überweisung vor, die Ihnen gerade eingefallen ist – die zuständigen Behörden wissen, an wen.

Zum Glück heißen Sie Müller, das schützt ein wenig. Bei Ihrem Kollegen Tarik al-Sultan, der neulich
20 zum Bergsteigen in Kaschmir war, verschickt der Computer gerade den gesamten Inhalt der Festplatte an den Verfassungsschutz. Greifen Sie etwa gerade nach dem Telefon, um mit Tarik etwas Vertrauliches zu besprechen, das nicht ins Büro gehört? Lassen Sie es lieber sein. Besuchen Sie ihn zu Hause, wenn Sie ungestört reden wollen. Es sei denn, Tarik wurde als Gefährder eingestuft, weil er regelmäßig Geld an seinen arbeitslosen Cousin in Pakistan schickt. Dann ist seine Wohnung
25 ohnehin verwandt.

Sie eilen zur Haustür hinaus. Die Überwachungskamera Ihres Wohnkomplexes beobachtet jeden Ihrer Schritte. Auch beim Betreten der U-Bahn-Station werden Sie gefilmt, ebenso auf dem Bahnsteig und in der Einkaufspassage, wo Sie eine Zeitung kaufen. Haben Sie schon mal versucht, vor einer Überwachungskamera unschuldig zu wirken? Das ist noch schwieriger, als auf einem gestellten Foto
30 natürlich zu lächeln. Warum wandert Ihr Blick ständig nach oben?

Zweimal haben Sie direkt in die Kamera geschaut. Und jetzt greifen Sie sich schon wieder ins Haar. Wenn das noch einmal passiert, wird die biometrische Verhaltensanalyse den Alarm auslösen. Warum sind Sie so nervös? Laut Ihrer Patientenkarte bekommen Sie seit neuestem Beruhigungsmittel verschrieben. Und die Paybackkarte verzeichnet einen erhöhten Alkoholkonsum.
35 Sie haben am Bankautomaten wieder 1000 Euro abgehoben. Wozu brauchen Sie so viel Bargeld? Außerdem ist Ihr Stromverbrauch im letzten Monat um 12,4 Prozent gestiegen. Verstecken Sie jemanden? In der Stadtbibliothek leihen Sie sich in letzter Zeit merkwürdige Bücher aus, über zivilen Ungehorsam und die Pariser Kommune. Reichen Ihnen die historischen Schmöker nicht? Und diese regelmäßigen Zahlungstransfers nach Südfrankreich? Wofür? Warum sind Sie letzte Nacht eigentlich
40 so lange um den Block gelaufen? Sie hatten Ihr Handy nicht ausgeschaltet – da weiß man genau, wo Sie sind.

Nach der Arbeit steigen Sie ins Auto, um etwas Persönliches zu erledigen. Verzichten Sie auf die Verwendung Ihres Navigationssystems. Andernfalls lässt sich leicht herausfinden, wohin Sie fahren. Machen Sie einen Umweg, meiden Sie die Autobahn mit den ganzen Mautstationen. Sie fragen sich
45 bestimmt schon, warum Ihnen so hartnäckig aufgelauert wird? Warum gerade Ihnen? Es gibt doch keinen Grund, aus dem sich irgend jemand für Sie interessieren könnte.

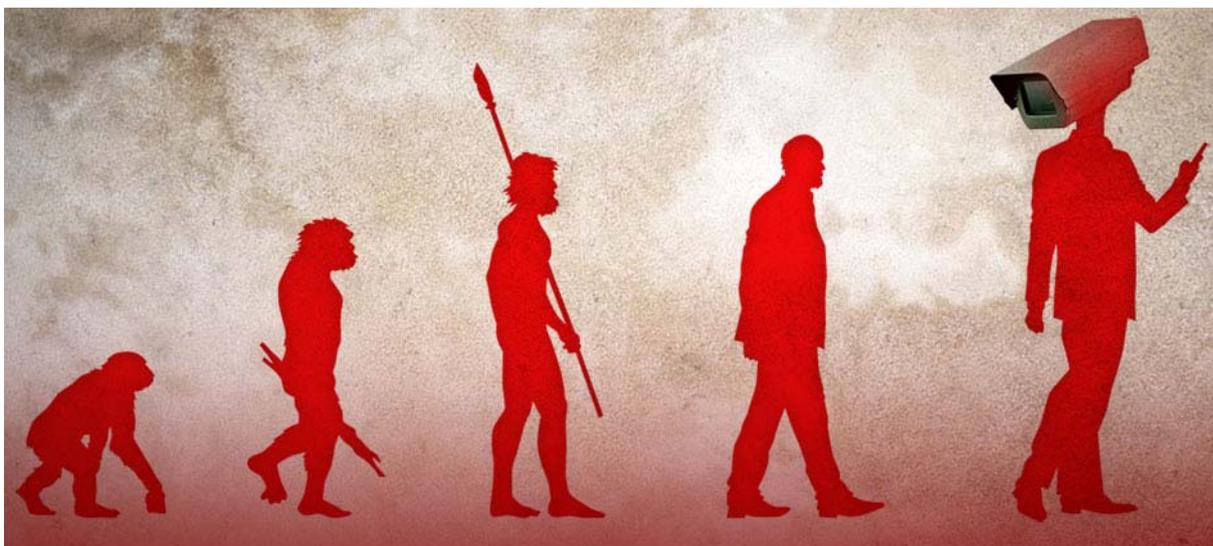
Sind Sie sicher?

Sind Sie absolut sicher?

Aus: *Angriff auf die Freiheit*, Ilija Trojanow und Julie Zeh, DTV 2010.



Wahlplakat der Piratenpartei-Europawahlen 2009



Aus: *Arte Journal*, 17/12/2013, <http://www.arte.tv/de/weltweite-schriftstellerinitiative-gegen-ueberwachung/7733264,CmC=7733502.html>

DOCUMENT C

VIDEO: 1'15''

GMX „Die Gedanken sind frei“: ZWEI WERBESPOTS

SPOT 2011

Knabenstimme singt:

*Die Gedanken sind frei
Wer kann sie erraten
Sie fliehen vorbei
Wie nächtliche Schatten
Kein Mensch kann sie wissen
Kein Jäger erschießen
Es bleibt dabei
Die Gedanken sind frei*

Off-Stimme:

Lassen Sie Ihren Gedanken freien Lauf! Mit GMX- Freemails, empfangen Sie Ihre Mails überall: zuhause, im Büro und mit dem Handy. Jetzt kostenlos anmelden.

GMX: „Die Gedanken sind frei“-SPOT 2015

10 Jahre „Die Gedanken sind frei“ – GMX wirbt zum Jubiläum mit Neuauflage des beliebten TV-Spots.

Knabenstimme singt:

*Die Gedanken sind frei
Wer kann sie erraten
Sie fliehen vorbei
Wie nächtliche Schatten
Kein Mensch kann sie wissen
Kein Jäger erschießen
Es bleibt dabei
Die Gedanken sind frei*

Off-Stimme:

Damit Ihre Gedanken frei bleiben: GMX. Der E-Mail-Dienst, dem die Menschen am meisten vertrauen.

AGREGATION INTERNE D'ALLEMAND – CAERPA

SESSION 2016

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 au niveau visé.
- 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.
- Vous expliquerez en quoi votre projet pédagogique contribue à la formation générale et citoyenne de l'élève.

DOCUMENT A

Nach www.faz.net / 20.02.2014 :

„Pfandringe“ in Bamberg

Mit gelben Metallringen an Mülleimern will die Stadt Bamberg das Sammeln von Pfandflaschen menschenwürdiger machen.

Sie sind knallgelb, aus formschönem Stahl und bieten Platz für mindestens sieben Getränkeflaschen oder Dosen: Bamberg hat als erste deutsche Stadt an öffentlichen
5 Abfalleimern spezielle Pfandringe montiert, die ein Designer entworfen hat. Sie sollen die Mülltonnen etwas hübscher machen, vor allem aber ein Problem lösen: Sammlern von Pfandflaschen soll das Wühlen im Müll erspart bleiben.

„Es gibt Menschen, die vom Pfand leben oder sich zumindest dadurch ein kleines Zubrot verdienen“, sagt die Sprecherin der Stadt Bamberg, Ulrike Siebenhaar. „Wir finden es aber
10 unwürdig, wenn sie danach im Müll graben müssen.“ Wer Flaschen oder Dosen nicht zur Leergutannahme zurückbringen wolle, könne sie nun in die Pfandringe abstellen, anstatt sie in den Mülleimer oder gar in die Natur zu werfen.

Das Pilotprojekt ist zunächst auf zwei viel genutzte Plätze im Stadtgebiet begrenzt. Ein Jahr lang soll der Test laufen. „Danach entscheiden wir, ob die Pfandringe auch an weiteren
15 Abfalleimern angebracht werden“, erläutert die Sprecherin.

Entworfen hat die Pfandringe der Kölner Diplomdesigner Paul Ketz. „Mir ist der Notstand aufgefallen: Die einen schmeißen etwas weg, die anderen fischen es mühsam wieder
20 heraus“, berichtet der 25-Jährige. Aber auch der Umweltgedanke habe ihn dazu inspiriert: „Wenn Pfandflaschen im Restmüll landen, werden sie verbrannt und somit dem Recyclingkreislauf entzogen.“ Im Jahr 2012 erhielt Ketz für seine Idee den Bundespreis „ecodesign“ für ein Produkt, „das gut aussieht und Menschen und der Umwelt gleichermaßen nutzt.“ Anfragen habe er seitdem schon viele bekommen, sagt Ketz. Aber nur Bamberg habe bis jetzt „Nägel mit Köpfen“ gemacht. In Köln sei ein weiteres Pilotprojekt in Planung.

25 Die Stadt hat knapp 1000 Euro in der Testphase zur Verfügung gestellt. Eine Investition, die sich nach Einschätzung des Pfand-Experten Mischa Karafiat rechnet: „Durch solche Sammelsysteme reduziert sich schließlich der Restmüll, wodurch die Städte wiederum Geld für die Entsorgung sparen können“, sagt Karafiat, Mitgründer der Initiative „Pfand gehört daneben“.

Nach www.faz.net / 20.02.2014

DOCUMENT B



Otto Dix – *Der Streichholzhändler* – 1920



James Rizzi – *Freude für alle am Bremer Rathaus* – 2010

DOCUMENT C

ANDREAS BOURANI – „AUF UNS“

Wer friert uns diesen Moment ein
Besser kann es nicht sein
Denkt an die Tage, die hinter uns liegen
Wie lang wir Freude und Tränen schon teilen
Hier geht jeder für jeden durchs Feuer
Im Regen stehen wir niemals allein
Und solange unsere Herzen uns steuern
Wird das auch immer so sein

Ein Hoch auf das, was vor uns liegt
Dass es das Beste für uns gibt
Ein Hoch auf das, was uns vereint
Auf diese Zeit (Auf diese Zeit)

Ein Hoch auf uns (uns)
Auf dieses Leben
Auf den Moment
Der immer bleibt
Ein Hoch auf uns (uns)
Auf jetzt und ewig
Auf einen Tag
Unendlichkeit

Wir haben Flügel, schwör'n uns ewige Treue
Vergolden uns diesen Tag
Ein Leben lang ohne Reue
Vom ersten Schritt bis ins Grab
Ein Hoch auf das, was vor uns liegt
Dass es das Beste für uns gibt
Ein Hoch auf das, was uns vereint
Auf diese Zeit (Auf diese Zeit)
Ein Hoch auf uns (uns)
Auf dieses Leben
Auf den Moment
Der immer bleibt

Ein Hoch auf uns (uns)
Auf jetzt und ewig
Auf einen Tag
Unendlichkeit (Unendlichkeit)
Ein Feuerwerk aus Endorphinen
Ein Feuerwerk zieht durch die Welt
So viele Lichter sind geblieben
Ein Augenblick, der uns unsterblich macht
Unsterblich macht

Ein Hoch auf das, was vor uns liegt
Dass es das Beste für uns gibt
Ein Hoch auf das, was uns vereint
Auf diese Zeit (Auf diese Zeit)

Ein Hoch auf uns (uns)
Auf dieses Leben
Auf den Moment
Der immer bleibt
Ein Hoch auf uns (uns)
Auf jetzt und ewig
Auf einen Tag
Unendlichkeit
Ein Hoch auf uns

Ein Feuerwerk aus Endorphinen
Ein Hoch auf uns
Ein Feuerwerk zieht durch die Nacht
Ein Hoch auf uns
So viele Lichter sind geblieben
Auf uns

EXPLICATION DE TEXTE

	Agrégation interne	CAERPA
Moyenne des candidat(e) présent(e)s	12,16 / 20	11,79 / 20
Moyenne des candidat(e) admis(es)	14,23 / 20	13,33 / 20
Note maximale	19 / 20	16,75 / 20
Note minimale	0,5 / 20	07,25 / 20

Rapport présenté par Madame Laurence Guillon et Monsieur Pascal Pichot

Remarques générales

L'épreuve dite d'« explication de texte » se compose en réalité de trois exercices distincts : l'explication d'un texte littéraire ou civilisationnel, l'épreuve d'explication grammaticale de segments soulignés et celle de traduction. Rappelons le déroulement de cette épreuve : l'explication de texte (exposé en allemand de 25') est suivie de l'épreuve de linguistique comprenant le commentaire, en français, des segments soulignés dans le texte proposé (5') ainsi que d'un entretien avec le jury portant à la fois sur ce commentaire (entretien en français de 5') et sur l'explication de texte (entretien de 15' en allemand). Troisième exercice : la traduction du français vers l'allemand d'un texte d'environ 100 mots en lien direct avec l'extrait d'œuvre à expliquer. Le candidat dispose de 3 minutes pour réfléchir à sa traduction et de 4 minutes pour dicter sa traduction au jury. Pendant 3 minutes, le jury attire ensuite l'attention du candidat sur certains points de sa traduction afin de lui permettre de l'améliorer.

Pour les détails du déroulement de l'épreuve, nous renvoyons aux rapports des années antérieures, en particulier à celui de la session 2013, et, pour la partie « grammaire/linguistique » à la section spécifique du présent rapport.

En raison de sa longueur et de la diversité des exercices auxquels sont soumis les candidats, cette épreuve nécessite une bonne préparation. Nombreux sont ceux et celles qui l'ont bien comprise cette année. Le jury a entendu des prestations convaincantes, nuancées, bien articulées, dans un allemand et un français à la hauteur des attentes.

Les remarques présentées dans la suite de ce rapport visent à aider les futurs candidats à mieux cerner les finalités de l'épreuve et à signaler les écueils à éviter. Nous commencerons par formuler des conseils généraux portant sur l'ensemble des exercices, avant de présenter de manière détaillée et distincte quelques éléments concernant d'une part l'explication et d'autre part le thème.

Les candidats qui se présentent devant le jury de l'agrégation interne d'allemand ne doivent pas oublier qu'ils sont certes évalués et classés en fonction de leurs compétences linguistiques et de leur savoir-faire de type universitaire, mais qu'ils se trouvent aussi, le jour de l'oral, dans une situation de communication particulière où le non-respect de certains codes risque de les pénaliser. Dès lors, si la qualité de la langue (justesse, richesse, maîtrise des registres) est un critère d'évaluation essentiel, si une bonne connaissance du programme ainsi que la maîtrise technique des trois exercices composant l'épreuve s'avèrent indispensables, il est dans l'intérêt du candidat de faire preuve devant le jury d'une aptitude à communiquer adaptée à la situation d'un oral de concours.

Même si cela paraît une évidence aux candidats de l'agrégation interne, qui, par définition, sont déjà enseignants, il n'est pas inutile de rappeler qu'une voix monocorde lisant des notes trop abondantes ne peut pas mettre en valeur les qualités d'un exposé ; que le contact visuel avec les auditeurs que sont les membres du jury est essentiel, et que le dialogue n'est pas un monologue. Lors de l'entretien, pour l'explication de texte comme pour le thème, le candidat doit faire preuve de capacité d'écoute et de réactivité. Il doit en effet montrer sa capacité à bien saisir les questions posées par le jury et à rectifier ses propositions, sans se « bloquer » ni, à l'inverse, déverser un flot de réflexions pendant plusieurs minutes, ce qui risquerait d'empêcher le jury de

formuler d'autres questions importantes. Dans cette phase d'échange, certains candidats ont donné l'impression qu'ils ressentaient les questions du jury comme une agression. Rappelons aux futurs candidats que l'entretien fait partie intégrante de l'épreuve et que le jury pose *toujours* des questions, quelle que soit la qualité de la prestation. Il n'y a donc pas lieu de considérer ces questions comme un signe de mauvais augure. Le jury ne cherche jamais à *piéger* les candidats, il cherche à les *aider* à proposer une traduction plus fidèle au texte source. Par ailleurs, des remarques comme « je suis désolé(e) », « je plaide coupable », ou bien encore « Ouf ! Fertig ! Schrecklich ! » entendues cette année sont inutiles, voire déplacées. Déférence excessive et familiarité doivent être évitées : le jury, certes composé de collègues pour ce concours interne, s'en tient à une stricte neutralité, et sa bienveillance dans l'écoute et le dialogue avec les candidats ne dispense pas de la distance nécessaire à l'évaluation objective.

Explication d'un texte littéraire

Cette année, comme lors des sessions précédentes, d'excellentes prestations ont été réalisées par des candidats qui ont prouvé qu'il était parfaitement possible de parvenir à une vraie maîtrise de l'exercice. Les prestations les moins convaincantes nous ont paru, quant à elles, relever moins d'une méconnaissance des œuvres que de défauts de méthode, voire, parfois, d'un malentendu sur la nature même de l'exercice d'explication d'un texte littéraire. Rappelons donc en préambule, car c'est là l'essentiel, que cet exercice consiste, pour le candidat, à rendre compte de la singularité et des enjeux d'un texte littéraire en exploitant au mieux tous les moyens dont il dispose.

Il importe de structurer son explication de texte. Beaucoup de candidats procèdent ainsi en quatre étapes : introduction, lecture à voix haute, explication à proprement parler, puis conclusion.

Le jury se félicite de la nette amélioration de la qualité des introductions précédant les explications. Rappelons aux futurs candidats que les introductions-fleuves, qui tantôt anticipent trop sur l'explication elle-même, tantôt évoquent des éléments biographiques ou littéraires sans liens directs avec le texte, au lieu de sélectionner les informations essentielles, sont à proscrire. Il est souvent plus judicieux de se concentrer sur quelques éléments de contexte (place et fonction dans l'œuvre), l'annonce de la dynamique du texte (que trop de candidats ont négligée cette année), l'intention de l'auteur ainsi que sur un projet de lecture.

Après l'introduction, les candidats proposent souvent de lire quelques lignes à voix haute. D'autres choisissent de le faire avant l'introduction. Cette lecture qui donc fait suite à l'introduction ou la précède se doit de respecter l'extrait proposé, voire, autant que possible, de faire entendre sa tonalité propre. Une lecture sur un ton presque enjoué du récit des souffrances de Paul Beryter, de même qu'une lecture lisse et monocorde d'une scène où Aïtès et Jason s'insultent et se disent leur mépris pouvaient laisser planer le doute sur les capacités du candidat à rendre compte de l'extrait proposé.

Quant à l'explication de texte à proprement parler, elle vise, nous l'avons dit, à rendre compte de la singularité et des enjeux d'un texte littéraire. Or la session 2016 de l'agrégation interne a montré que quatre écueils majeurs guettaient les candidats dans cet exercice :

L'écueil le plus fréquent consiste à prendre le texte comme prétexte à des développements plus ou moins savants sur l'œuvre. Cette tentation est parfois d'autant plus forte que les candidats arrivent aux épreuves orales dotés d'une solide connaissance des œuvres. Or, l'explication de texte littéraire n'est en aucun cas un exposé sur l'œuvre dont est tiré l'extrait proposé. En posant, en fin d'introduction, la question de savoir ce qui, dans l'extrait, relevait d'une écriture sebalienne (« Inwiefern ist dieser Auszug für Sebalds Schreibweise charakteristisch ? »), plusieurs candidats ont ainsi d'emblée ruiné leurs chances de saisir la spécificité de l'extrait proposé.

Par ailleurs, la lecture proposée doit, bien sûr, s'appuyer sur une analyse précise de la langue et intégrer un grand nombre de remarques formelles, stylistiques et lexicales. Il ne suffisait pas de dire de la rencontre de

Jason et d'Aiétès qu'elle était placée sous le signe de la violence. Il fallait encore descendre jusqu'à la lettre du texte pour montrer comment le jeu des invectives et des insultes, des exclamations et des stichomythies faisaient de cette confrontation un véritable duel. De même, il ne suffisait pas de dire que l'évocation des rapports de Paul Bereyter aux cours de religion assurés par Y-Meyer était teintée d'ironie. Il fallait encore montrer, en partant de la lettre du texte, comment fonctionnait cette ironie.

Autre écueil que les candidats n'ont pas toujours su éviter : celui de la paraphrase, d'une simple reformulation du texte, parfois assortie d'un commentaire psychologique sur les motivations de Médée, Jason et Jacques Austerlitz.

Enfin, la faiblesse de certaines explications de texte nous a semblé tenir à une approche trop pointilliste et trop descriptive du commentaire. Procédant par accumulation de remarques isolées, certains candidats ont fini par se perdre dans des analyses de détail au point d'en perdre de vue toute visée interprétative. Rappelons que l'identification de tel symbole, tel champ lexical et telle figure rhétorique ne saurait suffire. Encore faut-il s'interroger sur l'usage qu'en fait l'auteur, sur la fonction qu'il lui assigne.

Parmi les autres insuffisances constatées, on citera :

- l'explication « hors-sol », ne tenant aucun compte de l'insertion du texte dans l'œuvre dont il est extrait. Quelle est la situation de la scène de théâtre dans le contexte de la pièce ? Quelle est sa fonction dans l'agencement de l'intrigue ? Quels sont les enjeux de cette scène ? Quelles sont la situation et la fonction de la page de prose proposée au candidat dans le déroulement du récit ? Autant de questions auxquelles il convient de répondre avec précision.
- les flottements dans l'usage de la terminologie grammaticale et rhétorique élémentaire
- une mauvaise gestion du temps imparti qui a conduit plusieurs candidats à bâcler la fin de leur explication de texte.

Le programme de la session 2016 comportait trois pièces de théâtre de Franz Grillparzer : *der Gastfreund*, *die Argonauten* et *Medea*. Lors de l'explication d'extraits de ces pièces, il convenait de ne pas oublier qu'on commentait des vers. Le jury attendait des candidats qu'il soient en mesure de reconnaître et de commenter avec pertinence un enjambement, des iambes, telle ou telle structure phonique ou rythmique du vers.

Le jury a apprécié l'analyse souvent pertinente proposée par les candidats de la situation spatiale ainsi que de la gestuelle des personnages, ce qui supposait une lecture attentive des didascalies souvent très précises de Grillparzer ainsi que de certaines répliques faisant office de didascalies. Rappelons ici la nécessité, dans l'interprétation d'un texte théâtral, d'une réflexion qui tienne compte du fait que ce texte est par essence destiné à être représenté.

Le programme comportait également les quatre récits du recueil *Die Ausgewanderten*, ainsi qu'*Austerlitz* de W.G. Sebald. Les récits enchâssés de Sebald imposaient un repérage précis des différents niveaux de discours. Trop de candidats n'ont pas su clairement identifier le discours rapporté, ce qui, étant donnés les dispositifs narratifs structurant les quatre récits de Sebald, était pourtant essentiel. Une analyse pertinente d'incises comme « wie Mme Landau sagte », « so erzählte Mme Landau », « so fuhr Mme Landau fort », ainsi que de l'usage des temps (imparfait / plus-que-parfait) et des modes des verbes (subjonctif I) a permis à plusieurs candidats de bien cadrer, d'emblée, le dispositif d'enchâssement de deux discours rapportés d'un extrait de *Paul Bereyter* proposé cette année (cf. texte en annexe ci-dessous). Le narrateur y rapporte les propos de Madame Landau qui, elle-même, rapporte ceux de Paul. Dans cet extrait, les propos de Lucy Landau apparaissaient du reste tantôt au discours rapporté indirect (présence du subjonctif I et du pronom de la 3e personne), tantôt au discours rapporté direct (présence de l'indicatif et de 'ich' et 'mein'), alternance dont certains candidats ont su proposer une lecture pertinente.

A l'issue de l'explication, une conclusion termine la prestation. Elle se doit de proposer, à partir de l'axe de lecture choisi, une synthèse de la lecture élaborée par l'explication. Rappelons ici que « l'ouverture », qui, parfois, suit cette synthèse, peut présenter un intérêt, mais qu'elle n'est nullement un passage obligé. Si elle

doit prendre la forme d'un appendice factice, mieux vaut alors y renoncer.

Explication d'un texte de civilisation

L'explication de texte en civilisation a ses propres exigences et il faut s'y être entraîné pour ne pas être pris au dépourvu le jour de l'épreuve. Une des principales difficultés de cet exercice réside dans l'utilisation raisonnée de connaissances acquises au cours de la préparation. C'est-à-dire que d'une part, des connaissances historiques à la fois étendues et précises sur la période étudiée sont une base absolument incontournable (et ce d'autant plus que le nombre de textes pouvant faire l'objet d'une explication est particulièrement réduit), mais que d'autre part, il faut savoir les utiliser à bon escient pour commenter un texte tout à fait particulier. Et c'est sans doute là un des enjeux fondamentaux : arriver à cerner ce qui fait la spécificité, l'originalité historique du document proposé. En d'autres termes : en quoi ce texte éclaire-t-il sous un jour nouveau notre connaissance de tel événement ou de tel problème ?

Dans l'ensemble, le jury se félicite d'avoir entendu des explications de textes très nourries ; la plupart des candidats avaient visiblement beaucoup travaillé sur la politique extérieure de la RFA entre 1974 et 1990. Si l'on devait leur adresser un léger reproche à ce niveau, ce serait de ne pas maîtriser suffisamment « l'avant-1974 ». Car si cette césure est justifiée à bien des égards, la période de l'après-guerre et les fondements (idéologiques, économiques, et bien sûr en matière de politique étrangère) de la RFA doivent être parfaitement connus. Ainsi, le jury a pu regretter que certains candidats ignorent presque tout de la Loi fondamentale de 1949 (*Grundgesetz*) et notamment du « *Wiedervereinigungsgebot* ». De la même manière, toutes les nuances de l'*Ostpolitik* n'ont pas toujours été bien saisies : pour beaucoup de candidats, le Traité fondamental de 1972 (*Grundlagenvertrag*) aurait instauré une reconnaissance mutuelle pleine et entière entre les deux Etats allemands, ce qui, rappelons-le, n'est pas tout à fait vrai : ce traité a certes permis une plus grande reconnaissance *de facto*, mais pas une reconnaissance de la souveraineté pleine et entière de chaque Etat en droit international. Pour preuve, la RFA et la RDA n'ont jamais échangé d'ambassadeurs, mais seulement des « représentants permanents », et ce jusqu'en 1990. (Rappelons la formule de Willy Brandt lors de son discours d'investiture en 1969 : « *Sie sind füreinander nicht Ausland* ».) Il fallait donc se montrer méfiant par exemple devant un Honecker triomphant au retour de son voyage à Bonn en septembre 1987 : si la RDA emploie sans hésitation (au contraire, elle y a tout intérêt !) le terme de « *Staatsbesuch* », il faut savoir que la RFA parlait, elle, d'une simple « *Arbeitsbesuch* » pour éviter d'avoir à considérer Honecker comme un chef d'Etat « comme les autres ».

Au niveau méthodologique, rappelons que le jury ne suit pas de « doxa » particulière et ne privilégie ni l'analyse linéaire ni l'analyse thématique. Toutefois, dans le cas d'une analyse linéaire, le jury attend impérativement du candidat qu'il indique une structuration (mouvement du texte). En effet, il ne suffit pas de dire : « Ich werde linear verfahren »... On bannira également les plans introduisant une dichotomie entre forme et contenu, du type : I- « inhaltlich », II - « rhetorisch ». Malgré ces écueils encore rencontrés cette année, il faut noter un réel effort de la part des candidats pour formuler de véritables problématiques qui ont donné lieu à des développements très intéressants.

Enfin, même si on n'étudie pas *a priori* un texte de civilisation pour ses effets « littéraires », il est souvent judicieux de voir comment certains procédés rhétoriques sont mis au service d'une intention : par exemple, la stratégie du SED pour rabaisser Kohl au rang de marionnette en lui niant la fonction de sujet agissant... Ou encore l'utilisation du « wir », élément manifeste d'une stratégie de démonstration d'unité, dans l'accord entre l'URSS et la RFA de 1989. Néanmoins, il ne faut pas non plus accorder une importance démesurée à des éléments formels : ainsi, une candidate a tenté de démontrer par tous les moyens que la lettre de Kohl à Honecker était écrite dans un ton très personnel, jusque dans sa manière de nommer son homologue « *Sehr geehrter Herr Generalsekretär* » ; or il est bien entendu que le genre même de la lettre entre chefs d'Etat obéit à des codes bien établis et que la liberté « d'auteur » du chancelier est très réduite.

COMMENTAIRE GRAMMATICAL DES SOULIGNEMENTS

Rapport présenté par Monsieur Antoine Aufray et Monsieur Gilbert Magnus

Il convient tout d'abord de relire les rapports des années antérieures (surtout 2014 et 2015) où les exigences propres à l'épreuve orale de commentaire grammatical sont clairement explicitées.

En complément à ces remarques, voici quelques réflexions destinées à guider les futur-e-s candidat-e-s au concours au vu des épreuves de la session 2016.

- Le commentaire grammatical à l'oral de l'agrégation interne est une épreuve extrêmement courte (5 min de présentation et 5 min d'entretien) portant sur des segments soulignés qui peuvent être longs. Ces segments sont variés quant aux faits de langue abordés. Il s'agit donc pour les candidat-e-s de tenir compte de cette diversité tout en synthétisant, tant que faire se peut, les remarques grammaticales. Tout ne peut pas être abordé à propos d'un segment souligné, mais l'identification du (des) groupe(s) en question est primordiale. Une analyse syntaxique du segment nous semble également importante. À cela s'ajoutent les niveaux d'analyse (morphologie, phonétique, sémantique, pragmatique) qui peuvent s'avérer intéressants en fonction de la nature du passage à commenter. Un texte de théâtre recèle des outils langagiers différents de ceux d'un texte en prose, et il peut alors être important de mettre l'accent sur ces spécificités. Dans celui-là prévaut l'interaction en face à face alors que dans celui-ci la position du locuteur-narrateur est prépondérante. Le phénomène des niveaux énonciatifs différents entre les didascalies et les répliques, dans la polyphonie énonciative romanesque sont aussi des dimensions à prendre en compte. Outre l'analyse grammaticale fondamentale, il est donc nécessaire, à propos de chacun des soulignements, de faire ressortir les aspects particulièrement saillants et spécifiques au type de texte.
- Concernant le mode de présentation, les candidat-e-s sont invité-e-s à interagir pendant leur exposé et surtout durant l'entretien, ce qui veut dire qu'il ne suffit pas de lire des notes, aussi abondantes soient-elles. L'exposé doit être présenté de façon claire, pédagogique et non lu d'une seule traite par des candidat-e-s finissant par être à bout de souffle. Le jury pose toujours des questions durant l'entretien parce qu'il souhaite conduire les candidat-e-s à aller au bout de leur réflexion, et ce dans un esprit constructif et courtois. En aucun cas il s'agit de tendre des pièges, seulement des perches que les candidat-e-s sont invité-e-s à saisir. Et c'est toujours la dernière réponse qui est retenue pour l'évaluation. Les candidat-e-s ne doivent donc pas afficher leur surprise ou être sur la défensive lorsque des questions sont posées.
- Toutes les terminologies sont recevables du moment qu'elles présentent une unité et une cohérence. En grammaire proprement dite, lorsque l'un des segments soulignés est un groupe nominal, on s'attend à ce que des enseignants en exercice sachent distinguer en matière de déclinaison les marques fortes des marques faibles réparties sur l'ensemble de ces groupes nominaux. La morphologie verbale, comme la distinction entre les différents paradigmes de conjugaison, l'emploi des verbes modaux, la formation et l'emploi des passifs, etc. doivent aussi être bien maîtrisés. Si les enseignants aujourd'hui sont moins confrontés à l'exercice de parler de grammaire en tant que telle dans le cours d'allemand, cela ne diminue en rien la nécessité pour eux à l'agrégation de savoir identifier, analyser et expliquer rapidement et dans un vocabulaire précis, les faits de langues fondamentaux relevant de la phonétique et de la morphosyntaxe. Une aisance dans cet exercice permettra en outre de consacrer du temps à des analyses plus fines sur des niveaux plus problématiques (lexicologie, pragmatique, sémantique, texte).
- En ce qui concerne le séquençage des segments soulignés, il est à noter qu'un même segment peut être constitué de plusieurs « groupes syntaxiques ». Il peut y avoir aussi de simples portions de groupes à défaut d'un groupe complet.
- Dans certains segments, il convient de songer au poids informatif des unités lexicales en termes d'articulation thème-rhème et voir la progression de l'information à l'intérieur du segment en question en tenant compte de l'environnement textuel ou co-texte.

- Nous avons eu lors de la session 2016 quelques très bonnes prestations, certes peu nombreuses. En général, cette épreuve est préparée en amont. Mais très souvent le jury, confronté à des commentaires sans relief et sans grande conviction, reste sur sa faim. En d'autres termes, les commentaires entendus ne dépassent pas souvent l'analyse syntaxique dans sa plus sobre expression. Il s'agirait de conférer à cette épreuve un peu plus d'éclat. Pour cela, gagner en précision, grâce à l'emploi d'un vocabulaire conceptuel bien maîtrisé, à l'application pertinente de tests syntaxiques variés et adaptés au problème et, le cas échéant, quand le segment s'y prête, faire le lien avec la dimension rhétorique et stylistique du texte, sont des pistes à suivre pour les candidat-e-s des sessions à venir.

EXEMPLES D'EXTRAITS PROPOSÉS

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

Bericht² über Erich Honeckers Besuch in der BRD, 7.-11. September 1987

[...]

Zusammenfassende Wertung:

1. Der erste offizielle Besuch des Genossen Erich Honecker in der BRD war ein bedeutender politischer Erfolg für die DDR, ein wichtiges Ergebnis ihrer Politik der Vernunft und des Realismus. Der Besuch ist das wichtigste Ereignis in den Beziehungen zwischen der DDR und der BRD seit Abschluß des Grundlagenvertrages. Er ist von weitreichender Wirkung und historischer Bedeutung. Neben dem Grundlagenvertrag und der Gemeinsamen Erklärung vom 12. März 1985 bildet das Gemeinsame Kommuniqué über den Besuch vom 8. September 1987 die Basis für die künftige Gestaltung der Beziehungen mit der BRD. Das Stattfinden des Besuches und die durchgesetzte politische und protokollarische Behandlung des Genossen Erich Honecker als Staatsoberhaupt eines anderen souveränen Staates dokumentierten vor aller Welt Unabhängigkeit und Gleichberechtigung beider deutscher Staaten, unterstrichen ihre Souveränität und den völkerrechtlichen Charakter ihrer Beziehungen. Damit wurde allen revanchistischen und innerdeutschen Bestrebungen ein schwerer Schlag versetzt. Das konnten auch Äußerungen von Kohl und anderen über »Rechtspositionen« und zur »Einheit der Nation« nicht ändern.

Es ist bedeutungsvoll, daß gerade eine CDU/CSU-geführte Regierung gezwungen war, dem Besuch und seinem Ablauf in dieser Form zuzustimmen. Sie konnte nicht umhin, den Nachkriegsgegebenheiten in Europa und dem Willen der Mehrheit der BRD-Bevölkerung für Frieden, Entspannung und normale Beziehungen zur DDR Rechnung zu tragen.

Verlauf und Ergebnisse des Besuches des Genossen Erich Honecker widerspiegeln das gestiegene Ansehen der DDR, die Kraft ihrer Friedenspolitik und ihre gewachsene internationale Ausstrahlung.

2. Angesichts der komplizierten internationalen Lage hatten die Gespräche zwischen dem Generalsekretär des ZK der SED und Vorsitzenden des Staatsrates der DDR, Genossen Erich Honecker, und dem Bundeskanzler der BRD, Helmut Kohl, sowie anderen führenden Persönlichkeiten der BRD großes Gewicht, um den Frieden zu festigen und der Gefahr eines nuklearen Infernos entgegenzuwirken.

Ausgehend von der Rolle der BRD bei der Friedenssicherung in Europa war der Besuch ein bedeutungsvoller Schritt, um die BRD weiter an den Prozeß der friedlichen Koexistenz zu binden. Der Konfrontationspolitik der USA wurde entgegengewirkt. Dabei wurde an Interessenunterschiede der BRD gegenüber den USA angeknüpft. Damit leistete die DDR einen wichtigen Beitrag zur praktischen Umsetzung der Friedenspolitik der sozialistischen Staaten, insbesondere der bedeutsamen Initiativen von M. Gorbatschow und der Berliner Gipfelkonferenz des Warschauer Vertrages.

Der Besuch hatte herausragendes internationales Gewicht. Er ist ein bedeutungsvoller Beitrag zur Verbesserung des Klimas in Europa sowie zur weiteren Festigung der internationalen Stellung der DDR; er stärkt die DDR als gleichberechtigten Partner in den Beziehungen zu anderen kapitalistischen Industrieländern.

3. Durch sein offensives Auftreten leistete Genosse Erich Honecker einen entscheidenden Beitrag, um die Politik des sozialistischen deutschen Staates und der sozialistischen Staaten zu den Fragen des Friedens, der Abrüstung und Entspannung umfassend und überzeugend darzulegen, die Position realistisch eingestellter Kräfte innerhalb der herrschenden Kreise der BRD zu stärken, eine Koalition der Vernunft und des Realismus zu fördern und den Differenzierungsprozeß in der Regierungskoalition bis in die CDU/CSU hinein zu verstärken.

/ _____
² Es handelt sich um eine Vorlage des SED-Politbüros vom 15. September 1987.

Die DKP, die Friedensbewegung und alle demokratischen, friedliebenden Kräfte in der BRD wurden unterstützt. Der Besuch hatte positive Wirkungen zur Unterstützung der Politik der SPD.

4. Genosse Erich Honecker stellte die gemeinsame Auffassung, wonach von deutschem Boden nie wieder Krieg, sondern stets nur Frieden ausgehen dürfe, in den Mittelpunkt des Besuches. Beiden deutschen Staaten erwachse die Verpflichtung, aktiv für Frieden, Abrüstung und Entspannung nach dem Prinzip der Gleichheit und gleichen Sicherheit einzutreten. Die DDR und die BRD müßten einen wichtigen Beitrag leisten, um die Abrüstung voranzubringen und die friedliche Zusammenarbeit in Europa zu fördern. Nur so würden sie der Verantwortungsgemeinschaft für den Frieden gerecht. Bundeskanzler Kohl mußte dem zustimmen.

Genosse Erich Honecker stellte die Notwendigkeit des Abschlusses einer Vereinbarung über die globale Beseitigung der Mittelstreckenraketen in den Mittelpunkt als Einstieg zur nuklearen Abrüstung und begründete die Vorschläge zur Schaffung eines kernwaffenfreien Korridors in Mitteleuropa und einer chemiewaffenfreien Zone in Europa.

Es wurde unterstrichen, daß sich die Beziehungen zwischen der DDR und der BRD nicht von der internationalen Entwicklung abkoppeln lassen und daß beide Staaten zugleich aktiv und positiv darauf einwirken müssen. Für die DDR sei und bleibe die Friedensfrage die alles übergreifende Frage auch für die bilateralen Beziehungen.

Bundeskanzler Kohl konnte nicht umhin, den Willen der BRD zu betonen, zur Abrüstung und Entspannung beizutragen und die Unterstützung der globalen doppelten Null-Lösung bei den Mittelstreckenraketen zu bekräftigen. Noch vor dem Besuch war er zu der Erklärung über die Beseitigung der Pershing 1a gezwungen. Die dadurch möglich gewordene Übereinstimmung in der Unterstützung der globalen doppelten Null-Lösung durch beide deutsche Staaten ist ein entscheidendes Ergebnis des Besuches des Genossen Erich Honecker in der BRD.

[...]

Quelle: SAPMO-BArch, DY 30/J IV/2/2/2621; abgedruckt bei: Nakath, Stephan, Hubertusstock (31), S. 155-159.

Aus: Rolf Steininger, *Deutsche Geschichte. Darstellung und Dokumente Band 4: 1974 bis zur Gegenwart*, Fischer, Frankfurt am Main, 2002, S. 137-140.

Texte à traduire

Au plan des relations interallemandes, la multiplication des autorisations de visite en Allemagne de l'Ouest ou dans d'autres pays occidentaux est attestée par l'accroissement du nombre de visas. Consécration de la normalisation interallemande, mais aussi du nouveau statut international de la RDA, Erich Honecker se rend en visite officielle en République fédérale du 7 au 11 septembre 1987. Enfin, confirmant ses fonctions de chef d'Etat jouissant d'une large reconnaissance internationale, il multiplie les voyages en Europe de l'Ouest. [...] Mais les résultats à attendre de cette reconnaissance internationale ne risquent-ils pas d'être compromis par la recrudescence d'une dissidence qu'encourage la *perestroïka* ?

Serge Berstein, Pierre Milza, *L'Allemagne de 1870 à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2014

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

Was es mit [Pauls] Untröstlichkeit auf sich hatte, das einigermaßen zu ergründen gelang mir erst, als ich meine eigenen, bruchstückhaften Erinnerungen einordnen konnte in das, was mir erzählt wurde von Lucy Landau, die, wie sich im Verlauf meiner Nachforschungen in S. herausstellte, das Begräbnis Pauls auf dem dortigen Friedhof arrangiert hatte. Lucy Landau war in Yverdon zu Hause, wo ich, an einem mir als eigenartig lautlos in Erinnerung gebliebenen Sommertag im zweiten Jahr nach dem Tod des Paul, den ersten einer längeren Reihe von Besuchen bei ihr machte. Sie hatte, wie sie mir zunächst berichtete, als siebenjähriges Kind zusammen mit ihrem verwitweten Vater, der Kunsthistoriker gewesen war, ihre Heimatstadt Frankfurt verlassen. Die kleine Villa am Seeufer, in der sie lebte, war um die Jahrhundertwende von einem Schokoladenfabrikanten als Alterssitz erbaut worden. Der Vater Mme. Landaus hatte sie im Sommer 1933 erworben, obgleich dieser Kauf, wie Mme. Landau sagte, fast sein gesamtes Vermögen aufzehrte und sie, infolgedessen, ihre ganze Kindheit und die anschließende Kriegszeit hindurch in dem so gut wie unmoblierten Haus hätten wohnen müssen. Das Wohnen in den leeren Zimmern sei ihr allerdings nie als ein Mangel, sondern vielmehr, auf eine nicht leicht beschreibbare Weise, wie eine besondere, durch eine glückliche Entwicklung der Dinge ihr zugefallene Auszeichnung oder Vergünstigung erschienen. Sie erinnere sich, so erzählte Mme. Landau, zum Beispiel noch mit großer Deutlichkeit an ihren achten Geburtstag, zu dem der Vater auf der Terrasse eine mit einem weißen Papiertuch bedeckte kleine Tafel gerichtet hatte, an der sie mit Ernest, ihrem neuen Schulfreund, zum Nachtmahl gesessen sei, während der Vater, in schwarzer Weste und mit einer Serviette überm Arm, einen Kellner von seltener Zuvorkommenheit gespielt habe. Das von den leicht bewegten Bäumen umstandene leere Haus mit den weit offenen Fenstern sei für sie damals wie die Kulisse zu einem Zauberspiel gewesen. Und als dann, so fuhr Mme. Landau fort, den See entlang bis nach St. Aubin und weiter hinauf ein Feuer ums andere aufzuleuchten begann, da sei sie vollends davon überzeugt gewesen, daß all dies nur ihretwegen, zu Ehren ihres Geburtstags geschehe. Ernest, sagte Mme. Landau mit einem ihm über die vergangene Zeit hinweg gewidmeten Lächeln, Ernest wußte natürlich sehr wohl, daß der Nationalfeiertag der Grund für die ringsum aus der Finsternis aufleuchtenden Freudenfeuer war, vermied es aber auf das taktvollste, meine Glückseligkeit durch irgendwelche aufklärerischen Bemerkungen zu stören. Überhaupt ist die Diskretion Ernests, der das jüngste Kind in einer vielköpfigen Arbeiterfamilie war, für mein Empfinden immer vorbildlich geblieben, und es hat niemand mehr an sie herangereicht, mit Ausnahme vielleicht des Paul, den ich leider viel zu spät erst kennengelernt habe – im Sommer 1971 in Salins-les-Bains im französischen Jura.

Dieser Eröffnung war ein längeres Schweigen gefolgt, ehe Mme. Landau hinzufügte, sie habe damals, in der Autobiographie Nabokovs lesend, auf einer Parkbank in der Promenade des Cordeliers gesessen, und dort habe der Paul, nachdem er zweimal bereits an ihr vorübergegangen war, sie mit einer ans Extravagante grenzenden Höflichkeit auf diese ihre Lektüre angesprochen und von da an den ganzen Nachmittag sowie die ganzen folgenden Wochen hindurch in seinem ein wenig altmodischen, aber überaus korrekten Französisch die einnehmendste Konversation mit ihr gemacht. Er hatte ihr sogleich, sozusagen einleitend, auseinandergesetzt, daß er in das ihm von früher her vertraute Salins-les-Bains gekommen sei, weil sich das, was er als seine Zustände bezeichnete, in den letzten Jahren verschlimmert habe bis auf den Punkt, wo er vor Platzangst nicht mehr Schule halten konnte und wo ihm, obschon er doch, wie er eigens betonte, seinen Schülern gegenüber immer Zuneigung verspürt habe, diese Schüler als verächtliche und hassenswerte Kreaturen erschienen seien, derart, daß er bei ihrem Anblick mehr als einmal eine grund- und bodenlose Gewalt in sich habe ausbrechen spüren. Die Verstörung und das Fürchten um den gesunden Verstand, die aus solchen Bekenntnissen sprachen, habe Paul nach Möglichkeit hintangehalten beziehungsweise überspielt. So habe er ihr auch, sagte Mme. Landau, in den ersten Tagen ihrer Bekanntschaft bereits mit einer alles ins Leichte und Unbedeutende wendenden Ironie berichtet über seinen unlängst erfolgten Versuch, sich das Leben zu nehmen, und dabei diesen Versuch als eine Peinlichkeit sondergleichen bezeichnet, deren er sich nur äußerst ungern erinnere, die er jedoch ihr gegenüber erwähnen müsse, damit sie richtig im Bilde sei

über den seltsamen Wiedergänger, an dessen Seite sie freundlicherweise durch das sommerliche Salins promenierte. Le pauvre Paul, sagte Mme. Landau selbstvergessen und meinte dann, zu mir wieder hersehend, sie habe in ihrem nicht unbeträchtlichen Leben eine ziemliche Anzahl von Männern – des näheren, wie sie mit spöttischem Gesichtsausdruck hervorhob – kennengelernt, die sämtlich auf die eine oder andere Art von sich eingenommen gewesen seien. Jeder dieser Herren, deren Namen sie, gottlob, größtenteils vergessen habe, sei letztlich nur ein ungehobelter Klotz gewesen, wohingegen man sich einen umsichtigeren und unterhaltsameren Kompagnon einfach nicht haben wünschen können als den von seiner inneren Einsamkeit nahezu aufgefrissenen Paul. Wunderschöne Spaziergänge und Exkursionen, erzählte Mme. Landau, hätten sie beide in Salins und von Salins aus gemacht. Sie seien gemeinsam in den Thermen und Salzgalerien gewesen und Nachmittage lang droben auf dem Fort Belin. Sie hätten von den Brücken ins grüne Wasser der Furieuse geschaut und sich Geschichten erzählt dabei, seien nach Arbois ins Pasteur-Haus hinüber und hätten in Arc-et-Senans die im 18. Jahrhundert als ein ideales Fabrik-, Stadt- und Gesellschaftsmodell errichteten Salinengebäude besichtigt, bei welcher Gelegenheit Paul für ihre Begriffe sehr kühne Verbindungslinien gezogen habe zwischen dem bürgerlichen Utopie- und Ordnungskonzept, wie es in den Entwürfen und Bauten des Nicolas Ledoux sich manifestierte, und der immer weiter fortschreitenden Vernichtung und Zerstörung des natürlichen Lebens. Es wundere sie, jetzt, wo sie davon rede, selbst, sagte Mme. Landau, wie gegenwärtig die Bilder, die sie von der Trauer um Paul verschüttet geglaubt hatte, in ihr noch seien. Vor allem am schärfsten aber sehe sie diejenigen des trotz Sessellift nicht ganz unbeschwerlichen Ausflugs auf den Montrond, von dessen Gipfel sie eine Ewigkeit auf die um ein Vielfaches verkleinert wirkende, wie für eine Spielzeugeisenbahn gebaute Genfer Seelandschaft hinabgeblickt hätten. Diese Winzigkeiten einerseits und zum anderen das sanft sich auftürmende Massiv des Montblanc, die in der Ferne fast verschimmernden Glaciers de la Vanoise und das den halben Horizont einnehmende Alpenpanorama hätten ihr zum erstenmal in ihrem Leben ein Gefühl vermittelt für die widersprüchlichen Dimensionen unserer Sehnsucht.

W. G. Sebald, « Paul Bereyter » in *Die Ausgewanderten. Vier lange Erzählungen*,
Fischer Taschenbuch 12056, S. 63-68

Texte à traduire

Que s'est-il passé? [...] Sans nous introduire par effraction dans la parole du personnage, nous nous retrouvons à dire « je » avec lui, au lieu de continuer à suivre le narrateur. Nous sommes décentrés par rapport à notre position habituelle de narration. « Je » s'est déplacé. Et pourtant, il n'y a pas eu rupture, ce qui rend l'effet d'autant plus saisissant. Cette porosité se manifeste alors que Lucy Landau en vient à évoquer sa relation à Paul Bereyter. Elle esquisse l'échange intime par une allusion offerte en confidence au narrateur, et à nous.

Mandana Covindassamy, « Du lien entre intime et politique dans l'œuvre de W. G. Sebald »
Le Texte étranger [en ligne], n° 8, mise en ligne janvier 2011

Travail à effectuer :

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

Ein KOLCHER tritt auf.

KOLCHER. Der König naht!
JASON. So laßt uns stark sein und entschlossen, Freunde
Nicht ahne der Barbar, was hier geschehn!

805

AIETES tritt auf mit Gefolge.

AIETES. Wer ist der das Wort führt für die Fremden!

JASON (*vortretend*). Ich!

AIETES. Beginn!

JASON. Hochmütiger Barbar, du wagst –?

AIETES. Was willst du?

JASON. Achtung!

AIETES. Achtung?

JASON. Meiner Macht,
Wenn meinem Namen nicht!³

AIETES. Wohlan, so sprich!

810

JASON. Thessaliens Beherrscher, Pelias,
Mein Oheim und mein Herr, schickt mich zu dir,
Mich, Jason, dieser Männer Kriegeshaupt,
Zu dir zu reden, wie ich jetzo rede!
Gekommen ist die Kunde übers Meer,
Daß Phryxus, ein Hellene, hohen Stammes,
Den Tod gefunden hier in deinem Reich!

815

AIETES. Ich schlug ihn nicht.

JASON. Warum verteidigst du dich,
Eh ich dich noch beschuldigt? Hör' mich erst.

Mit Schätzen und mit Gute reich beladen

820

War Phryxus' Schiff. Das blieb in deiner Hand
Als er verblich geheimnisvollen Todes!

Sein Haus ist aber nahverwandt dem meinen,
Drum in dem Namen meines Ohms und Herrn

Fordr' ich, daß du erstattest, was sein eigen,

825

Und was nun mein und meines Fürstenhauses.⁴

AIETES. Nichts weiß ich von Schätzen.

JASON. Laß mich enden.

Das Köstlichste von Phryxus' Gütern aber
Es war ein köstliches, geheimnisvolles Vließ,⁵

Des er entkleidete in Delphis hoher Stadt

830

Das Bildnis eines unbekanntes Gottes

Das dort seit grauen Jahren aufgestellt,

Man sagt, von den Urvätern unsers Landes,

/

³ Il s'agit d'un seul soulignement sur deux vers.

⁴ idem

⁵ idem

Die fernher kommend, und von Oben stammend,
Das Land betraten und der Menschheit Samen 835
Weitbreitend in die leere Wildnis streuten,
Und Hellas' Väter wurden, unsre Ahnen
Von ihnen sagt man stamme jenes Zeichen,
Ein teures Pfand für Hellas' Heil und Glück.
Vor allem nun dies Vließ fordr' ich von dir, 840
Daß es ein Kleinod bleibe der Hellenen
Und nicht in trotziger Barbaren Hand
Zum Siegeszeichen diene wider sie.
Sag' was beschließt du?

AIETES. Ich hab's nicht!
JASON. Nicht?
Das goldne Vließ?

AIETES. Ich hab's nicht, sag' ich dir! 845
JASON. Ist dies dein letztes Wort?
AIETES. Mein letztes!
JASON. Wohlan!
(Wendet sich zu gehn.)
AIETES. Wo willst du hin?
JASON. Fort, zu den Meinen,
Sie zu den Waffen rufen, um zu sehen,
Ob du der Macht unnahbar wie dem Recht.
AIETES. Ich lache deiner Drohungen!
JASON. Wie lange? 850
AIETES. Tollkühner! Mit einem Häufchen Abenteurer
Willst du trotzen dem König von Kolchis?
JASON. Ich will's versuchen!
(Will gehen.)
AIETES. Halt! Du rasest glaub' ich.
Ist wirklich der Götter Huld geknüpft an jenes Zeichen
Und ist dem Sieg und Rache, der's besitzt, 855
Wie kannst du hoffen zu bestehen gegen mich,
In dessen Hand –

JASON. Ha, so besitzest du's?
AIETES. Wenn's wäre, mein' ich, wie du glaubst.
JASON. Ich weiß genug!
Schwachsinniger Barbar, und darauf stütze
Du deiner Weigrung unhaltbaren Trotz? 860
Du glaubst zu siegen, weil in deiner Hand –
Nicht gut nicht schlimm ist, was die Götter geben
Und der Empfänger erst macht das Geschenk.
So wie das Brot, das uns die Erde spendet,
Den Starken stärkt, des Kranken Siechtum mehrt, 865
So sind der Götter hohe Gaben alle,
Dem Guten gut, dem Argen zum Verderben.
In meiner Hand führt jenes Vließ zum Siege
In deiner sichert's dir den Untergang.
Sprich selbst, wirst du es wagen zu berühren 870

Besprützt wie's ist mit deines Gastfreunds Blut, –
 AIETES. Schweig!
 JASON. Sag' gibst du's heraus? – ja oder nein!
 AIETES. So höre mich!
 JASON. Ja oder nein!
 AIETES. Du rascher!
 Warum uns zanken ohne Not
 Laß uns friedlich überlegen 875
 Und dann entscheiden was zu geschehn!
 JASON. Du gibst es denn heraus?
 AIETES. Was? – Ei laß das!
 Wir wollen uns erst kennen und verstehn.
 Dem Freunde gibt man, nicht dem Fremden!
 Tritt ein bei mir und ruhe von der Fahrt. 880
 JASON. Ich trau' dir nicht!
 AIETES. Warum nicht?
 Ist auch rauh meine Sprache, fürchte nichts.
 Laß dir's wohl sein in meinem Lande.
 Liebst du den Becher? Wir haben Tranks die Fülle.
 Jagd? Wildreich sind unsre Forste. 885
 Magst du dich freun in der Weiber Umarmung?
 Kolchis hat –
 (*Näher zu ihm tretend.*)
 Liebst du die Weiber?
 JASON. E u r e Weiber? und doch –
 AIETES. Liebst du die Weiber?
 JASON. Kennst einen Turm du dort im nahen Walde,
 Der – doch wo bin ich! Komm zur Sache König! 890
 Gibst du das Vließ?
 AIETES (*zu einem Kolcher*). Ruf Medeen und bring' Wein!
 JASON. Noch einmal, gibst du mir das Vließ?
 AIETES. Sei ruhig!
 Erst gezecht dann zum Rat, so halten wir's.
 JASON. Ich will von deinen Gaben nichts.
 AIETES. Du sollst!
 Ungespeist geht keiner aus Aietes' Hause! 895
 Sieh man kommt, laß dir's gefallen, Fremdling!
 MEDEA *kömmt verschleiert einen Becher in der Hand,*
mit ihr Diener die Pokale tragen.

Franz Grillparzer, *Das goldene Vließ*,
 Reclam Universal-Bibliothek 4392, S. 63-66

Texte à traduire

Médée ne projette pas de tuer Jason, mais de le priver de ses enfants, en sachant que [...] sa nouvelle épouse n'enfantera plus. Elle commet ce crime pour se venger de Jason et le châtrer, pour creuser un

manque en lui, impossible à réparer. Elle montre à Jason que plus aucun « avoir » n'a de valeur. Médée, figure de la mélancolie passionnelle, se prive de ce qu'elle a de plus cher pour créer chez l'Autre le manque qu'elle ressent de lui. Elle impose à l'Autre un manque insupportable chez elle pour pouvoir se le représenter.

Kyveli Vogiatzoglou, «Sacrifices infanticides»,
Topique 4/2011 (n° 117), p. 84

PROGRAMME DE LA SESSION 2017

1. Thomas Mann, *Frühe Erzählungen 1893-1912*

Texte :

- Thomas Mann, *Frühe Erzählungen 1893-1912. In der Fassung der Großen kommentierten Frankfurter Ausgabe*. Frankfurt, Fischer Taschenbuch (Fischer Klassik), 2012, ISBN 978-3596904051

Les récits rassemblés sous le titre de *Frühe Erzählungen* précèdent la première grande rupture dans la vie intellectuelle de Thomas Mann. Il s'agira donc de mettre en lumière à la fois la cohérence de l'ensemble et la maturation d'une esthétique sur une période de presque vingt ans. Le caractère expérimental de toute œuvre de jeunesse étant encore accentué par le relatif mépris que l'écrivain éprouvait à cette époque pour le « petit format », on s'efforcera en particulier de repérer dans les textes la présence de modèles. On s'intéressera aux réflexions et théories esthétiques tissées à l'intérieur des fictions. On étudiera les différentes représentations de l'artiste et notamment le rejet de la vie bourgeoise, la revendication de la marginalité, la fascination pour la mort et le néant ainsi que le rapport au temps qu'elle suppose. Enfin, on essaiera de démontrer comment l'ironie permet à Thomas Mann de dépasser les oppositions binaires d'une pensée conservatrice.

2. Franz Grillparzer, *Das Goldene Vließ*

Texte :

- Franz Grillparzer, *Das goldene Vließ. Dramatisches Gedicht in drei Abteilungen (Der Gastfreund. Die Argonauten. Medea)*. Hrsg. von Helmut Bachmaier, Stuttgart, Reclam, 211 S. ISBN 978-3-15-004392-9

On s'intéressera à la réactualisation d'un mythe antique au théâtre dans la Vienne Biedermeier afin d'en comprendre les motivations. On s'interrogera sur les constellations de personnages et les nœuds conflictuels dans lesquels ils sont présentés par l'auteur en croisant les différentes lectures possibles de la pièce : drame politique, drame conjugal et bourgeois, conflits entre les sexes, drame du désir et du pouvoir, etc. On s'arrêtera également sur la fonction accordée à la Toison d'or, sa symbolique, et l'inscription de la pièce dans le contexte autrichien du XIX^e siècle. On restera par ailleurs constamment attentif à la spécificité du texte de théâtre.

3. La politique étrangère de la République Fédérale d'Allemagne de 1974 à 1990

Textes :

- Rolf Steininger, *Deutsche Geschichte, Darstellung und Dokumente in vier Bänden, Band 4 (1974 bis zur Gegenwart)*. Frankfurt/Main, Fischer, 499 S. ISBN 978-3-596-15583-5

Les documents numérotés de 1 à 21 dans cet ouvrage pourront faire l'objet d'explications de texte.

- Dieter Gross / Stephan Bierling / Beate Neuss (Hrsg.), *Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung – Band 11: Bundesrepublik und DDR. 1969-1990*. Stuttgart, Reclam, 422 S. ISBN 978-3-15-017011-3

Les documents numérotés 13, 15, 19, 20, 21, 40, 41, 47, 50, 51, 57, 65, 71, 72 dans cet ouvrage pourront faire l'objet d'explications de texte.

La question porte sur la politique étrangère, économique et de défense conduite par la République Fédérale d'Allemagne après l'entrée des deux États allemands à l'ONU en 1973 et jusqu'à l'unification. Il s'agira d'examiner le rôle et la place de la RFA dans la mise en place progressive d'un nouvel ordre européen et mondial, ainsi que les prémices de la reconfiguration des relations extérieures de la RFA à partir de la chute du Mur de Berlin.

L'accent sera mis sur les relations nouvelles avec l'URSS depuis le départ de Willy Brandt jusqu'à la politique d'ouverture de Mikhaïl Gorbatchev. On examinera l'engagement de la RFA dans les structures diplomatiques et économiques internationales en tenant compte de l'évolution du contexte de la Guerre froide après les accords d'Helsinki. On étudiera également le renforcement des relations occidentales de la RFA avec les États-Unis durant la période charnière qui a conduit de la reconnaissance de la RDA à l'unité allemande ainsi que le rôle moteur de la RFA dans le cadre de l'intégration politique européenne. La relative stabilisation des relations interallemandes au cours de la période, ainsi que le processus d'unification seront envisagés sous l'angle de leur réception internationale. L'analyse de la stratégie des partis politiques en matière de relations extérieures permettra par ailleurs de mesurer les répercussions de la politique étrangère sur la politique intérieure ouest-allemande, notamment dans le cadre des débats autour de la question du terrorisme, des relations avec Israël, de la notion de bouclier défensif.

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 – totschlagen/ 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