

**Concours : AGREGATION INTERNE et CAERPA INTERNE**

**Section : Allemand**

**Session 2018**

Rapport de jury présenté par :

Jonas ERIN, IGEN  
Président du jury

## Table des matières

Avant-propos .....	3
Zoom : La médiation : pour un ancrage social de l'usage et de l'apprentissage des langues .....	6
Rappel des épreuves.....	6
Rappel du programme de la session 2018 .....	14
• <b>Épreuves écrites</b>	
Epreuve écrite – Composition en langue étrangère.....	16
Epreuve écrite – Traduction.....	222
• <b>Épreuves orales</b>	
Epreuve orale – Explication de texte .....	34
Partie explication de texte et traduction .....	34
Partie commentaire grammatical .....	39
<i>Exemples de sujets</i> .....	42
Epreuve orale – Exposé de la préparation d'un cours .....	500
<i>Exemples de sujets</i> .....	70
Programme de la session 2019 .....	87
Indications quant à l'orthographe allemande .....	90

## Avant-propos

La stabilisation du nombre de postes depuis trois ans constitue un véritable levier de développement professionnel. Malgré un tassement du nombre d'inscriptions à l'agrégation, l'investissement des candidats dans la préparation du concours a permis un recrutement de qualité. L'augmentation du nombre de candidats au CAERPA depuis 4 ans se confirme : +15% d'inscrits cette année soit une augmentation de plus de 31% depuis 2015.

		<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
Total	Nombre global de postes mis au concours	43	57	59	<b>59</b>
	Nombre global d'inscrits	352	373	359	<b>330</b>
	Nombre de présents à l'écrit	240	257	238	<b>214</b>
Agrégation	Nombre de postes mis au concours	40	54	56	<b>56</b>
	Nombre d'inscrits	317	336	319	<b>284</b>
	Nombre de présents à l'écrit	220	235	210	<b>187</b>
CAERPA	Nombre de postes mis au concours	3	3	3	<b>3</b>
	Nombre d'inscrits	35	37	40	<b>46</b>
	Nombre de présents à l'écrit	20	22	28	<b>27</b>

Cette année encore le jury n'a eu aucune difficulté à pourvoir l'ensemble des postes. Les moyennes des candidats admissibles et des candidats admis ainsi que l'augmentation significative de la barre d'admission (+1,5 point sur 20 pour l'agrégation et +1,1 point pour le CAERPA) sont le reflet d'une dynamique de formation.

		<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
Agrégation	Nombre de candidats admissibles	81	121	126	<b>112</b>
	Nombre de candidats admis	40	54	56	<b>56</b>
	Moyenne des candidats présents		8,83	10,42	<b>11,46</b>
	Moyenne des candidats admis		13	14,09	<b>13,46</b>
	Barre de l'admissibilité	10,25	8,88	9,69	<b>11,13</b>
	Barre de l'admission	11,33	11,17	12,15	<b>13,65</b>
CAERPA	Nombre de candidats admissibles	6	7	8	<b>8</b>
	Nombre de candidats admis	3	3	3	<b>3</b>
	Moyenne des candidats présents		9,46	10,27	<b>12,19</b>
	Moyenne des candidats admis		12,97	14,58	<b>15,19</b>
	Barre de l'admissibilité	11,12	11	11,88	<b>11,25</b>
	Barre de l'admission	11,91	12	13,46	<b>14,52</b>

Le concours interne de l'agrégation est devenu au fil des années un véritable levier de développement professionnel des professeurs d'allemand et de développement qualitatif de l'offre éducative.

Le choix opéré par le jury d'une réorientation du rapport du jury dans cette perspective semble porter ses fruits. Non seulement les candidats sont de mieux en mieux préparés aux épreuves, mais nombre d'entre eux réussissent à articuler

parfaitement la préparation du concours avec le développement de leur expertise disciplinaire telle qu'ils peuvent la valoriser au quotidien.

Le rapport lui-même constitue un outil de référence qui informe et forme les acteurs : enseignants, candidats, formateurs, etc. A ce titre, le rapport a cette année encore été conçu autour de cette double entrée : faciliter la préparation des candidats et soutenir la réflexion des enseignants.

Ces dernières années, les réflexions ont systématiquement mis en tension les besoins identifiés chez les candidats et les enjeux professionnels liés au métier de professeur d'allemand :

- Session 2015 : Développer la compétence de médiation  
L'objet de ce rapport est d'expliciter le processus de médiation afin d'aider les candidats à articuler la préparation du concours et le geste professionnel du quotidien.
- Session 2016 : Langue et culture, une articulation pleine de sens  
Ce texte vise à dépasser tout usage désincarné de la langue et, au contraire, de promouvoir son usage social ancré dans des situations interculturelles. Il ne s'agit plus de simplement exposer l'élève à la langue mais de le responsabiliser par une approche sensible des langues et des cultures.
- Session 2017 : La langue, un outil du développement professionnel  
L'enjeu est d'élargir la réflexion des enseignants sur la langue mais également de montrer en quoi la réflexion sur son acquisition et son fonctionnement peut contribuer à enrichir les pratiques professionnelles.

Cet accompagnement prend en compte non seulement les évolutions institutionnelles, en particulier celles liées à la discipline des langues vivantes, mais également le développement de l'éducation langagière globale dans le contexte des travaux du Conseil de l'Europe. C'est ainsi que le choix a été fait cette année, en cohérence avec les réflexions proposées lors des précédents rapports, d'accompagner l'approfondissement de la réflexion autour de la médiation et de la place de l'allemand dans l'éducation plurilingue et pluriculturelle à partir d'une articulation de trois outils du Conseil de l'Europe :

- *Le volume complémentaire du CECR*<sup>1</sup>
- *Le guide pour l'éducation plurilingue et interculturelle*<sup>2</sup>
- *Les fonctions de médiation de l'école*<sup>3</sup>

Au cœur de cette réflexion, les lecteurs trouveront des leviers pour ne plus considérer l'élève comme un simple apprenant mais comme un véritable acteur social, futur citoyen, qu'il s'agit de responsabiliser par une réponse éducative globale. Il s'agit tout particulièrement de considérer le rôle singulier du cours de langues vivantes au regard de trois autres volets langagiers que sont le répertoire plurilingue et pluriculturel de l'élève, la (les) langue(s) de scolarisation et les langues et langages des disciplines.

---

<sup>1</sup> *Volume complémentaire du CECR*, COE, Unité des Politiques Linguistiques – COE Strasbourg 2017

<sup>2</sup> Beacco J.C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J., *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* – Unité des Politiques Linguistiques – COE 2015

<sup>3</sup> Cavalli M., Coste D., *Education, mobilité, altérité : Les fonctions de médiation de l'école* – Unité des Politiques Linguistiques – COE 2015

Nous invitons les candidats à mettre en perspective les réflexions proposées dans les rapports successifs de manière à enrichir leurs pratiques et favoriser leur développement professionnel.

Jonas ERIN, Président du jury

Dans la suite du texte, « candidat » est employé comme terme générique désignant à la fois les candidates et les candidats masculins. De même pour « enseignant ».

## Zoom : La médiation, pour un ancrage social de l'usage et de l'apprentissage des langues

Réflexion proposée par  
Madame Marie-Christine Clerc-Gevrey et Monsieur Jonas Erin

La réflexion sur la maîtrise de la langue dépasse la seule discipline des langues vivantes et intègre de manière de plus en plus fondamentale la didactique de toutes les disciplines : en effet, l'évolution des parcours et expériences des élèves mais également l'impact sociétal de la communication électronique multiplient les usages plurilingues et situations interculturelles. Par ailleurs, les profils des élèves évoluent et cette diversification appelle une réponse pédagogique globale et interdisciplinaire qui prend en compte et valorise le répertoire plurilingue et pluriculturel de chacun. C'est pourquoi, l'expertise des professeurs de langues vivantes est appelée à jouer un rôle particulier dans **l'implémentation d'une éducation langagière globale** en particulier dans la perspective du croisement des enjeux linguistiques liés :

- à l'apprentissage des langues vivantes étrangères et régionales
- à la maîtrise de(s) langue(s) de scolarisation
- à la prise en compte des besoins linguistiques propres à chaque discipline
- à la valorisation des langues familiales des élèves.

Dans cette perspective, l'activité langagière de médiation constitue un levier des plus précieux pour **favoriser un ancrage social de l'usage des langues**.

Dans le CECR, l'enjeu de la médiation est de *faire que la communication soit possible entre des personnes qui, pour une raison quelconque, ne peuvent pas communiquer directement*<sup>4</sup>. Le médiateur agit comme *intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre directement, en principe des locuteurs de langues différentes (mais pas nécessairement)*<sup>5</sup>.

Cette dimension sociale est explicitée dans le volume complémentaire du CECR : *Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer l'espace et les conditions pour communiquer et/ou apprendre, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer les informations nouvelles de façon adéquate*<sup>6</sup>.

L'élève doit être alors considéré comme **un véritable acteur social**. Il n'est pas qu'un apprenant, il est également un utilisateur de la (des) langue(s) et, dans la perspective d'exercer une citoyenneté démocratique et responsable, il a vocation à devenir un médiateur culturel capable d'exploiter l'ensemble de son répertoire plurilingue et pluriculturel. A ce titre, la médiation entre dans les objectifs de **l'éducation plurilingue et interculturelle** qui doit permettre :

---

<sup>4</sup> CECR, Section 2.1.3

<sup>5</sup> CECR, Section 4.4.

<sup>6</sup> Volume complémentaire du CECR, p.106

- une meilleure cohérence et synergie entre les apprentissages des langues, quelles qu'elles soient : langues étrangères, régionales, minoritaires ou classiques, langue(s) de scolarisation ou encore celles de **toutes les disciplines** (elles ont toutes une dimension linguistique).
- [...] d'identifier les compétences interculturelles relatives à tout enseignement [...] et de développer la place accordée à la réflexion par les apprenants sur les composantes de leur répertoire plurilingue, sur leurs compétences interculturelles, sur le fonctionnement des langues et cultures [...]<sup>7</sup>.

Le jury ne peut qu'inviter les futurs candidats à intégrer dans la réflexion sur le projet de cours ces deux dimensions fondamentales que sont :

- d'une part le rôle que peut jouer le cours d'allemand dans le développement chez l'élève d'une capacité à **mobiliser l'ensemble des acquis linguistiques** et à appréhender au mieux l'apprentissage d'autres langues tout au long sa vie ;
- d'autre part la responsabilité du professeur de langues vivantes dans le développement de la capacité de l'élève à **opérer des transferts entre les champs disciplinaires**, que ce soit d'un point de vue communicationnel (construction de stratégies de la communication) ou conceptuel (utilisation de la langue cible qui participe à la construction de concepts dans d'autres champs disciplinaires et/ou intégration de contenus d'autres disciplines dans le cours de langues vivantes).

L'enjeu de médiation ne saurait ainsi se limiter à la définition d'une tâche finale de communication mais doit être lu comme une opportunité pour faire de l'élève un **citoyen éclairé et responsable**, sensible à sa responsabilité dans la pérennisation des valeurs démocratiques. La reconnaissance de l'altérité, l'acceptation de la diversité et la dimension interculturelle de la coopération constituent des enjeux essentiels du cours de langues vivantes. La médiation rend en particulier plus explicite **l'ancrage culturel de l'apprentissage des langues**.

*La discipline langue vivante a la particularité de mettre, par nature, les élèves en contact avec l'altérité linguistique et culturelle. Au-delà de l'objectif propre d'appropriation de connaissances et de compétences directement liées à l'aire ou aux aires culturelles de la langue cible, les pratiques pédagogiques en langue vivante ont vocation à développer chez les élèves la capacité à jouer un **rôle de médiateur entre les locuteurs d'aires culturelles différentes**, c'est-à-dire à rendre compréhensible pour une personne ou un groupe de personnes le contenu d'un texte ou d'un message qui est le produit de pratiques culturelles et sociétales différentes<sup>8</sup>.*

Dans la préparation au concours la traduction et la réflexion sur la langue occupent une place centrale qui doit non seulement **renforcer la réflexion des candidats sur le fonctionnement des deux langues** – l'allemand et le français – mais impulser également le souhait d'**intégrer les approches contrastives, interculturelles dans les pratiques de classe**. Si la traduction constitue l'une des formes scolaires de la

---

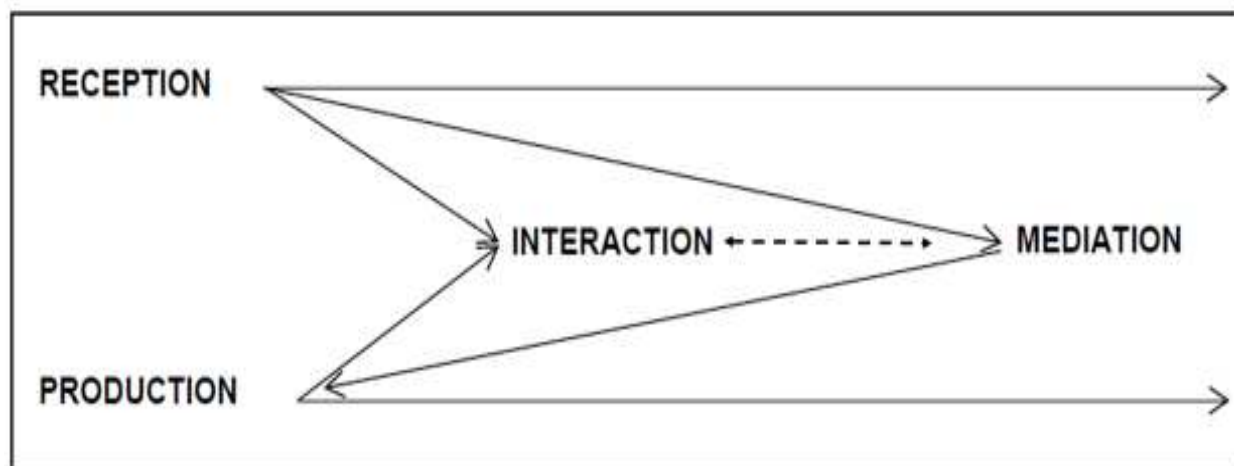
<sup>7</sup> Education plurilingue et interculturelle – Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums, p. 27

<sup>8</sup> Education plurilingue et interculturelle – Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums, p. 73

médiation, il existe bien d'autres situations de médiation qui rendent plus explicite le rôle social des langues, basculant ainsi l'élève de l'apprenant vers l'utilisateur de la langue.

*L'activité de traduction [...] ne représente qu'une des formes possibles de la médiation qui couvre des pratiques bien plus larges et dont les enjeux véritables pourraient même être masqués par une certaine tradition scolaire de la traduction. Le cœur de la médiation interculturelle, en particulier en milieu scolaire, consiste au moins autant à identifier les obstacles d'ordre culturel à une juste compréhension d'un comportement ou d'un texte qu'à respecter la dimension linguistique d'un message. Dans le travail quotidien de l'enseignement des langues, cet entraînement peut prendre, par exemple, les formes suivantes : dialogue de classe dans la langue cible axé sur le repérage de marqueurs culturels dans un texte écrit ou oral ; échanges dans la langue cible sur ce qu'il serait nécessaire de clarifier pour en rendre possible une compréhension par un locuteur d'une autre culture ; etc. Ces quelques pratiques pédagogiques peuvent, dans de nombreux cas, se dérouler dans la langue cible et constituer l'objet même d'interactions dans cette langue permettant de développer des compétences communicatives<sup>9</sup>.*

Il s'agit donc non seulement d'accompagner l'élève dans le passage d'une langue à l'autre mais également de le former à exploiter l'ensemble des langues d'un répertoire plurilingue. Dans la perspective de **renforcer également les compétences de communications mobilisables dans l'ensemble des disciplines**, la médiation constitue un atout singulier à la croisée des autres champs de la communication langagière.



Le volume complémentaire du CECR propose des descripteurs de la médiation autour de trois enjeux complémentaires :

- 1) transmettre des informations spécifiques à l'oral/ à l'écrit, traiter un texte, expliquer des données, prendre des notes, analyser et critiquer des textes créatifs, etc.

<sup>9</sup> Education plurilingue et interculturelle – Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums, p. 73-74



- 2) faciliter les interactions, coopérer pour construire du sens, susciter un discours conceptuel, analyser et critiquer des textes de fiction, etc.
- 3) établir un espace pluriculturel, faciliter la communication dans des situations délicates, agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles, etc.

Le volume complémentaire du CECR s'est par ailleurs enrichi de descripteurs relatifs d'une part à la médiation et d'autre part à l'exploitation d'un répertoire pluriculturel.

Le jury invite les candidats à s'approprier quelques-uns de ces nouveaux descripteurs présents dans les annexes du volume complémentaire du CECR. Un des enjeux est de développer une vision globale des descripteurs pour opérer ensuite une sélection appropriée aux enjeux de formation.

Pour accompagner les candidats dans une lecture progressive de ces descripteurs, le jury propose ci-dessous une synthèse des échelles de la médiation mise en regard d'une synthèse de celles liées à l'exploitation d'un répertoire pluriculturel. Ce tableau permet tout particulièrement d'illustrer le rôle d'acteur social qui doit constituer l'objectif premier du parcours d'apprentissage des langues vivantes.

	<b>Exploiter un répertoire pluriculturel</b>	<b>Agir en médiateur</b>
<b>C2</b>	<b>L'utilisateur/apprenant peut expliquer avec tact le contexte, interpréter et débattre de certains aspects</b> des croyances, des valeurs et des pratiques culturelles, gérer les ambiguïtés sociolinguistiques et pragmatiques <b>et réagir de façon constructive et culturellement adéquate.</b>	<b>Peut médier de façon efficace et naturelle</b> , en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques, en repérant les nuances et sous-entendus, en endossant différents rôles selon les besoins des personnes et les situations.
<b>C1</b>		<b>Peut jouer le rôle de médiateur dans des rencontres interculturelles</b> , contribuer à une culture de communication partagée, en gérant les ambiguïtés, proposant des conseils et encouragements, et en prévenant les malentendus.
<b>B2</b>	<b>L'utilisateur/apprenant peut généralement réagir aux indices culturels les plus communément utilisés</b> , agir selon les conventions socio-pragmatiques, parler d'éléments de sa propre culture ou d'autres cultures et les expliquer. <b>Au niveau B2, il peut reconnaître et régler des malentendus.</b>	<b>Peut établir un environnement propice à l'échange d'idées et de points de vue.</b> Peut coopérer avec des personnes qui ont des orientations culturelles différentes, et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches.
<b>B1</b>		<b>Peut, dans des rencontres interculturelles, se conduire de façon positive</b> , reconnaître les sentiments et les différentes visions du monde des membres du groupe. Peut contribuer à une communication interculturelle en montrant de l'intérêt et de l'empathie par ses questions et ses réponses simples et exprimer son accord et

		sa compréhension.
<b>A2</b>	<b>L'utilisateur/apprenant est capable de (re)connaître les causes potentielles d'entraves culturelles à la communication</b> et d'agir de manière appropriée dans des échanges simples du quotidien.	<b>Peut contribuer à un échange interculturel</b> , demander, avec des mots simples, aux gens de s'expliquer et de clarifier ce qu'ils ont dit, et exploiter son répertoire limité pour transmettre des informations pertinentes.
<b>A1</b>		<b>Peut faciliter un échange interculturel</b> en accueillant les gens et en manifestant son intérêt avec des mots simples et des expressions non verbales, en invitant les autres à parler et en indiquant s'il/si elle comprend lorsqu'on s'adresse directement à lui/elle.

Voici par ailleurs quelques exemples de formulation de questions/tâches de médiation qui peuvent guider les professeurs et futurs candidats dans l'intégration d'activités de médiation dans l'épreuve d'exposé de la préparation d'un cours. Ces questions ou tâches de médiation culturelle proposent aux élèves d'articuler les langues ou les disciplines dans une perspective interculturelle.

identifier / reconnaître

- *Woran erkennt man, dass diese Szene in Deutschland (und nicht in Frankreich) spielt?*
- *Gibt es neben der Sprache andere (kulturelle) Elemente in dieser Situation, die die Verständigung zwischen den beiden Personen erschweren?*
- *Welche kulturellen Gegebenheiten aus diesem Text, Bild und/oder Film müsste man einem Franzosen erklären, der so gut wie nichts über Deutschland weiß?*

anticiper / comparer

- *Sie bereiten ein deutsch-französisches Treffen zum Thema X vor. Gibt es kulturelle Sichtweisen zu diesem Thema in der französischen und/oder in der deutschen Delegation, auf die Sie im Vorfeld die jeweiligen Teilnehmer aufmerksam machen wollen?*
- *Vergleichen Sie den französischen und den deutschen Text und heben Sie inhaltliche sowie kulturelle Unterschiede hervor.*

transférer / transposer

- *Sie sollen diese Filmszene ins Französische synchronisieren oder mit französischen Untertiteln versehen. Was lässt sich nicht wortwörtlich übersetzen und bedarf einer besonderen kulturellen Erläuterung bzw. einer kulturellen Übertragung? Denken Sie sich mit Ihrem deutschen Partner mehrere „Übertragungsmöglichkeiten“ aus.*
- *Sie sind für die Vermarktung dieses französischen Films im Ausland zuständig. Erstellen Sie ein Plakat für den deutschen und für den britischen Filmmarkt. Achten Sie dabei nicht nur auf die jeweilige kulturelle Übersetzung des Titels, sondern bauen Sie auch kulturelle Referenzen in das Design des Plakates ein.*

conseiller / éclairer

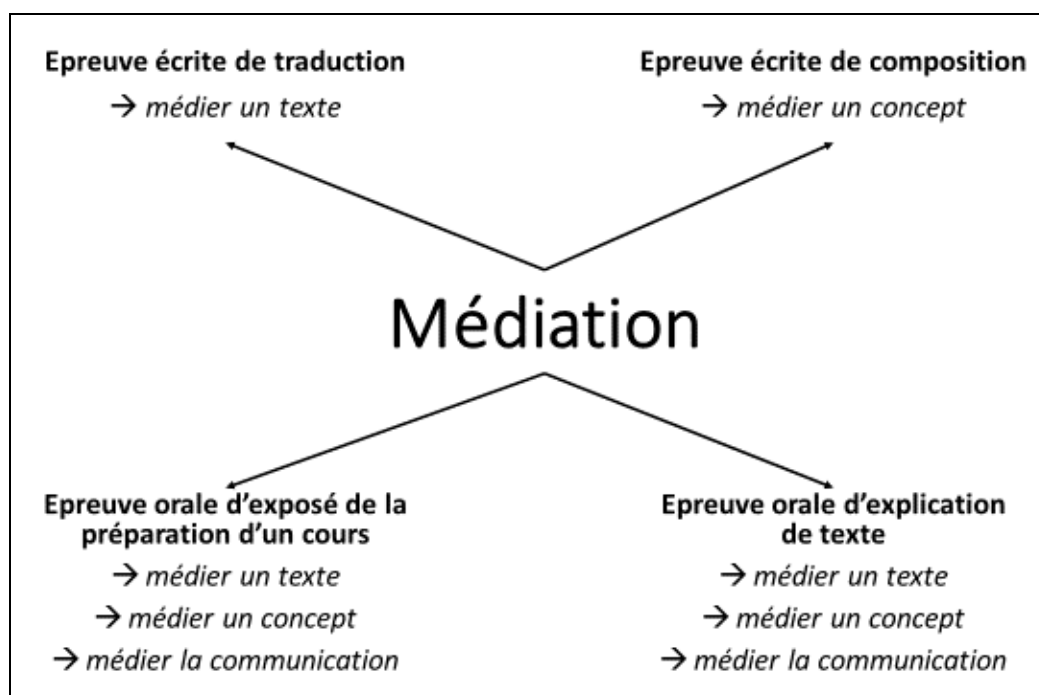
- *Ihre deutschen Partner arbeiten zurzeit zum Thema Y. Fassen Sie diesen französischen Zeitungsartikel für Ihre Partner zusammen, indem Sie insb. auf*

*kulturelle Besonderheiten achten, welche für Ihre Partner in Deutschland eine ergänzende Erklärung benötigen könnten.*

- *Sie sollen für den Geographieunterricht ein Referat zum Thema Z vorbereiten, in dem Sie das Problem aus deutscher Perspektive vorstellen wollen. Tauschen Sie sich mit Ihrem deutschen Partner aus, um kulturelle Besonderheiten zu diesem Thema herauszuarbeiten.*

Bien d'autres formulations sont possibles. Le jury invite les candidats à ne surtout pas voir dans ces consignes autre chose que de simples illustrations des activités de médiation qui entraînent l'élève à repérer des spécificités culturelles, à les analyser, à les expliciter voire à les transférer pour les rendre intelligibles à des personnes qui ne disposent pas des mêmes repères. En cela, l'activité de médiation permet à l'élève de valoriser ses connaissances et compétences afin d'agir en tant qu'acteur social. La médiation gagne à être proposée à tous les niveaux d'apprentissage, y compris à des niveaux d'utilisation élémentaire de la langue cible, par exemple en demandant à l'élève de repérer des marqueurs culturels.

Les enjeux présentés dans le volume complémentaire du CECRL peuvent décrire à la fois le rôle du professeur de langues vivantes, des objectifs de formation des élèves et des situations dans lesquelles sont évalués les candidats au concours interne de l'agrégation.



S'essayer à la médiation doit permettre :

au candidat de...	au professeur de...
fonder l'entraînement à la <b>traduction</b> sur une <b>réflexion comparée</b> du fonctionnement de l'allemand et du français	exploiter l'approche comparée des langues pour accompagner les élèves dans l' <b>utilisation de l'ensemble de leur répertoire</b> plurilingue et pluriculturel
exploiter l'entraînement à la <b>composition</b> pour réfléchir à la	former les élèves à la médiation textuelle en travaillant sur l' <b>articulation</b> entre

formulation de <b>problématisation</b> dans une perspective diachronique, historique, littéraire, culturelle, etc.	l'extrait et l'œuvre ou encore <b>entre l'œuvre et son adaptation</b> (musicale, cinématographique, etc.)
intégrer dans la préparation à l'épreuve d' <b>explication de texte</b> une réflexion sur les stratégies permettant de <b>médier un texte</b>	exercer les élèves à rendre compte d'un texte à destination d'un public n'ayant pas les <b>repères culturels</b> nécessaires pour le comprendre
<b>valoriser son expérience professionnelle</b> dans la construction et la réflexion sur la mise en œuvre d'un <b>projet de cours</b> à partir d'un dossier	apprendre aux élèves à <b>valoriser leurs expériences interculturelles</b> pour développer consciemment leur citoyenneté

Quelle que soit la situation ou activité de médiation, la **compétence langagière globale** y joue un rôle essentiel. Maîtriser la langue, être en mesure d'utiliser une métalangue pour expliquer son fonctionnement, prendre l'habitude de comparer le fonctionnement des langues et s'entraîner à exploiter la totalité de son répertoire constituent des mécanismes fondamentaux de la médiation.

Dans la continuité des réflexions abordées dans les précédents rapports de jury, nous invitons les candidats à pleinement prendre en compte les enjeux de la médiation afin :

- de penser la préparation et la passation du concours comme véritable levier de **développement personnel et professionnel** ;
- de mettre en perspective la **réflexion sur le fonctionnement des langues** ;
- de donner tout son sens à l'enseignement des langues vivantes, en particulier dans la perspective de la **formation générale et citoyenne des élèves**.

## *Rappel des épreuves*

### **Epreuves d'admissibilité**

Epreuves	Durée	Coeff.
1°) Composition en langue étrangère portant sur le programme de civilisation ou de littérature du concours	7h	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	5h	1

### **Epreuves d'admission**

Epreuves	Prép.	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.	3h	1h 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.	3h	1h max	2

## *Rappel du programme de la session 2018*

Depuis la session 2009 du concours il appartient aux candidat.e.s de se conformer dans leurs productions écrites aux normes orthographiques désormais en vigueur en Allemagne (« nouvelle orthographe »). Les textes qui leur seront proposés (sujets de composition, textes de version) respecteront l'orthographe de l'éditeur. Les citations dans les travaux remis au jury seront acceptées soit dans l'orthographe de l'auteur.e, soit dans une transcription respectueuse des règles actuelles, sous réserve de cohérence.

### **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. Heinrich Heine, Gedichte**

**Texte : Heinrich Heine, Gedichte. Hrsg. Bernd Kortländer, Stuttgart, Reclam, 208 S.  
ISBN: 978-3-15-008988-0**

L'œuvre lyrique de Heine sera analysée dans sa diversité et son évolution, dans ses paradoxes et dans sa volonté de cohérence. On accordera une attention particulière aux procédés mis en œuvre par le poète ainsi qu'à l'originalité d'une écriture aux multiples facettes (sentimentalité et ironie, retrait et engagement, observation critique et imaginaire poétique, reprises et ruptures...). On s'intéressera aussi bien aux motifs récurrents (notamment le Rhin et le Moyen Âge, le voyage, la mer, l'image de l'Allemagne, la figure du poète...) et aux thèmes fondamentaux (amour, mort, histoire, politique, religion, émancipation...) qu'à leur traitement formel. On veillera à prendre en compte le contexte littéraire, philosophique et politique de ces écrits. Pour approfondir l'étude, il conviendra de lire d'autres poèmes ne figurant pas dans ce recueil, en recourant par exemple au volume Sämtliche Gedichte (Reclam UB 18394). Les textes proposés pour l'explication de texte seront toutefois extraits du seul volume au programme.

### 3. Les relations entre l'Autriche et la Prusse de 1740 à 1815

#### Textes :

- Helmut Neuhaus (éd.), *Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung, Band 5, Zeitalter des Absolutismus. 1648-1789*, Stuttgart, Reclam, 488 S. ISBN 978-3-15-017005-2
- Walter Demel/Uwe Puschner (éds), *Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung, Band 6, Von der Französischen Revolution bis zum Wiener Kongreß. 1789-1815*. Stuttgart, Reclam, 427 S. ISBN: 978-3-15-017006-9

À la mort de l'Empereur Charles VI, les rivalités entre la monarchie prussienne et la maison d'Autriche s'exacerbent. Pendant la période envisagée, les relations entre l'Autriche et la Prusse prennent souvent la forme d'une confrontation diplomatique (blocage des institutions impériales par la Prusse, fondation du Fürstenbund) voire militaire (guerre de Succession d'Autriche, guerre de Sept Ans). Si le jury attend une connaissance générale des événements diplomatiques, militaires et politiques, les candidat.e.s sont invité.e.s à s'intéresser avant tout à leur incidence sur les échiquiers politiques européen et allemand, tant pour la période de la première modernisation des États allemands (despotisme dit « éclairé » de Marie-Thérèse puis Joseph II d'une part ; de Frédéric II de l'autre) que pour celle des guerres révolutionnaires et napoléoniennes. Ces dernières seront abordées sous l'angle de la menace que fait peser la France sur l'ordre politique absolutiste. L'évolution du dualisme austro-prussien sera étudiée dans le contexte de l'émergence d'un nationalisme allemand. On s'intéressera enfin au Congrès de Vienne et à l'instauration du « système Metternich » à la fois comme tentative de restaurer un statu quo ante et comme reconnaissance des changements apportés par la période napoléonienne.

**Le jury se réserve la possibilité de proposer à l'épreuve d'admission d'explication de texte d'autres textes relatifs à la thématique et à la période considérées, notamment en ce qui concerne l'histoire de l'Autriche. Les candidats sont ainsi invités à travailler aussi avec les documents historiques disponibles en ligne.**

## Epreuve écrite – Composition en langue étrangère

Moyenne des candidats	8,84 / 20
-----------------------	-----------

### Sujet :

„Selbst der preußische König [...] erkannte jetzt, dass Preußen die unabhängige Existenz Österreichs in Europa nötig hatte und es sich nicht leisten konnte, zu seinem Verschwinden aus dem Rate der Großstaaten beizutragen. Bis zum Ende der beiden Monarchien 1918 trieben sie ihren Gegensatz niemals auf die Spitze, selbst nicht in Zeiten offener Feindschaft, und es sollten noch lange Perioden der Zusammenarbeit eintreten.“

Nehmen Sie Stellung zu dieser Aussage eines Historikers unter besonderer Berücksichtigung der Periode 1740-1815!

### Rapport du jury présenté par Monsieur Jean-Michel POUGET

Comme les années précédentes, le jury se félicite des très bonnes prestations de quelques candidats maîtrisant la méthodologie de cette épreuve exigeante qu'est la composition et sachant mobiliser intelligemment leurs connaissances sur la question de civilisation au programme. Parmi le grand nombre de ceux qui ont montré qu'ils disposaient de connaissances indéniables, on observe hélas que les notes sont dans l'ensemble plutôt décevantes. Rappelons ici que la composition n'est pas un simple contrôle de connaissances et que le jury évalue prioritairement l'aptitude à traiter une problématique, c'est-à-dire à élaborer une pensée cohérente à partir d'une citation qui n'est somme toute qu'une amorce pour la réflexion. Une copie réussie est une véritable démonstration qui achemine progressivement le correcteur-lecteur vers un but clairement annoncé dès l'introduction. Ceci vaut pour les sujets de littérature comme pour ceux de civilisation. L'objectif n'était donc pas d'aligner les données factuelles arbitrairement présentées dans un plan « à tiroirs » mais d'opérer un tri pertinent parmi le foisonnement événementiel de la longue période historique 1740-1815 pour bâtir une démonstration. Avant de revenir sur le sujet de la session 2018, le jury souhaite donner quelques précisions d'ordre général sur l'épreuve de composition.

### Réussir l'épreuve de composition<sup>10</sup>

Rappelons tout d'abord aux futurs candidats que la durée de l'épreuve est de 7 heures, ce qui laisse largement le temps de la réflexion, étape indispensable avant de se lancer dans la rédaction. Cette phase préparatoire d'élaboration d'une problématique est décisive pour la réussite de l'épreuve, il ne faut pas hésiter à lui

---

<sup>10</sup> Nous renvoyons aux rapports des années précédentes également consultables en ligne et contenant de précieux conseils sur l'épreuve de composition.



consacrer le temps nécessaire et s'assurer que l'on a choisi une piste de réflexion viable. Une fois que l'on est engagé dans une voie, il est très difficile voire impossible de faire machine arrière. C'est ainsi que les productions de bon nombre de candidats n'ayant pas posé les bases d'une problématique solide, s'étiolent peu à peu et dérivent assez rapidement vers des développements purement factuels sans lien direct avec le sujet à traiter. Afin d'éviter cet écueil majeur, on mettra l'accent sur une réflexion approfondie à partir de la citation et des termes clés préalablement identifiés qu'elle contient (en évitant les analyses de détail sur les termes secondaires, comme certains l'ont fait avec l'adverbe « Selbst »). Dans cette phase préparatoire, on doit garder présent à l'esprit la formulation de la question dans le programme officiel publié dans le B.O. Celui-ci fixe en effet le cadre et définit les grandes orientations de la réflexion à mener pour les différentes questions. S'en inspirer pour élaborer une problématique est vivement conseillé. De même convient-il de tenir compte de la consigne accompagnant la citation (« Nehmen Sie Stellung... ») qui est une invitation à une réflexion personnelle et nuancée de l'assertion à commenter. On se gardera donc de prendre la citation pour argent comptant ou, inversement, de chercher à la réfuter. La citation doit toujours être abordée avec une distance critique sous l'angle de la question au programme. Pour la session 2018, le sujet de composition portait sur « Les relations entre l'Autriche et la Prusse entre 1740 et 1815 ».

### **Comment aborder et traiter le sujet ?**

Les candidats étaient invités à commenter une citation pour la période 1740-1815 exclusivement. Or, quelques-uns, sans doute influencés par la référence à la fin des deux monarchies en 1918, ont jugé bon de sortir du cadre temporel imposé, tombant *de facto* dans le « hors-sujet ». Le respect des bornes chronologiques était impératif.

### **1° étape : bien analyser la citation**

Cette citation de l'historien Hajo Holborn<sup>11</sup> soulève la question de l'antagonisme austro-prussien, mettant plus précisément l'accent sur la nature de ce dualisme. La première phrase fait référence à l'affaiblissement de la position de l'Autriche sur la scène européenne induite par la conquête de la Silésie par Frédéric II. Il n'était pas indispensable de savoir que l'adverbe « jetzt » renvoie à la 1<sup>ère</sup> guerre de Silésie en 1740 et que par conséquent le roi de Prusse dont il est question était Frédéric II, pour comprendre que l'enjeu était ici l'effritement de l'hégémonie de l'Autriche amorcé à partir de 1740 et prolongé jusqu'à la fin des guerres napoléoniennes. Longtemps puissance majeure en Europe, l'empire des Habsbourg a en effet subi une perte d'influence corrélative de l'ascension de la Prusse d'abord, de la suprématie de la France révolutionnaire et napoléonienne ensuite.

La première partie de la citation souligne que la Prusse fut forcée de reconnaître qu'il était dans son intérêt que l'Autriche restât une grande puissance sur l'échiquier européen (« Rate der Großstaaten »). Ce qui est sous-tendu ici, c'est le principe

---

<sup>11</sup> Citation extraite de : *Deutsche Geschichte in der Neuzeit : Das Zeitalter des Imperialismus*, Band 1 .

d'équilibre des forces (« Gleichgewicht der Kräfte ») au fondement des relations diplomatiques en Europe depuis le XVI<sup>e</sup> siècle (le jeu des alliances dynastiques doit permettre de faire contrepoids à l'hégémonie d'une seule dynastie/Etat). Cette allusion devait orienter les candidats vers cette problématique et tout particulièrement vers ce moment crucial que fut le « renversement des alliances » en 1756 : le rapprochement des Habsbourg et des Bourbon clôt leur rivalité séculaire qui conditionnait jusque-là l'équilibre des forces, la rivalité de la France et de l'Autriche cède la place à la rivalité austro-prussienne qui constituera désormais un facteur déterminant du nouvel équilibre des forces en Europe.

La deuxième partie de la citation est une appréciation portée sur ce fameux antagonisme ou dualisme austro-prussien qui se trouve nuancé, voire relativisé : il ne s'agirait pas en l'occurrence d'une opposition poussée à l'extrême, même en période d'hostilité ouverte, on aurait plutôt affaire à un antagonisme n'excluant pas la coopération des deux monarchies. Il s'agissait ici d'évaluer la pertinence de ce jugement en procédant à une analyse de la période 1740-1815 qui permette d'identifier les différentes formes prises par le dualisme austro-prussien selon la configuration historique du moment.

Un premier temps fort de cet antagonisme est constitué par les périodes d'hostilité ouverte (essentiellement entre 1740 et 1756 : 3 guerres de Silésie dont la guerre de sept ans) mais il ne fallait pas oublier la période ultérieure de (relative) coexistence pacifique entre 1756 et 1789 durant laquelle l'opposition des deux monarchies, moins marquée, se déploie sur fond d'appartenance commune au *Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation* (on évitera d'écrire HRRDN dans les copies). Cette dimension de « l'échiquier impérial », malheureusement absente dans de nombreuses copies, joue pourtant un rôle décisif dans le dualisme austro-prussien, elle n'est certes pas évoquée dans la citation mais on attendait des candidats qu'ils l'intègrent dans leur réflexion en se référant notamment au rôle de Frédéric II comme défenseur des intérêts impériaux (*Fürstenbund*) dans le but de contrecarrer les ambitions territoriales de l'Autriche. Cette seconde phase de coexistence plus ou moins pacifique des deux monarchies (1756-1789) est aussi celle de la première modernisation des deux Etats. Le danger était de tomber dans le piège du catalogue des réformes entreprises et d'une comparaison de la Prusse et de l'Autriche. Le jury a considéré de tels développements hors-sujet. Il était plus judicieux, comme certains l'ont d'ailleurs très bien fait dans leurs copies, de traiter ce point sous l'angle d'une rivalité/concurrence visant à surpasser l'autre, le dualisme jouant alors comme facteur d'émulation.

La Révolution française et ses conséquences sur l'ordre européen marquent une rupture historique qu'il fallait souligner à sa juste mesure. Ici aussi, le risque était grand de perdre de vue le sujet et de se laisser aller à faire le récit des innombrables événements qui s'enchaînent durant la période des guerres napoléoniennes. D'autant que les acteurs impliqués sont multiples et que le dualisme austro-prussien n'est qu'une dimension parmi d'autres au sein de configurations complexes et mouvantes. Toute la difficulté consistait, dans le dédale des guerres de coalition, à garder le cap de l'analyse de l'antagonisme: après une brève et peu glorieuse tentative de coopération contre la France révolutionnaire (1791/92), la Prusse et

l'Autriche suivent des voies séparées (Basler Friede, Campo Formio, Lunéville) pour à nouveau se rapprocher au moment des *Befreiungskriege* et finalement s'engager sur la voie d'une forme nouvelle de coopération, n'excluant pas la rivalité, durant la restauration de l'ordre européen lors du Congrès de Vienne. Malgré son importance capitale, la période historique qui s'étend de 1789 à 1815 a souvent été traitée superficiellement dans les copies, voire totalement ignorée, de nombreux candidats focalisant leur attention sur les rapports austro-prussiens à l'époque de Frédéric II et de Marie-Thérèse. Cette asymétrie dans le traitement du sujet est regrettable. Elle s'explique moins par l'étendue certes considérable de la période couverte par le programme que par un problème de réglage de focale : à défaut de garder présent à l'esprit une vision d'ensemble de la période 1740-1815, beaucoup de candidats se sont littéralement enlisés dans des considérations trop détaillées sur les guerres de Silésie et sur le contenu des réformes dans les deux Etats.

## **2° étape : élaborer un plan efficace**

Après le repérage des grandes orientations du sujet, les axes de la réflexion à mener doivent logiquement se dégager d'eux-mêmes. Ce sont eux qui constitueront l'ossature de la composition, ce fameux « plan » dont il faut bien comprendre qu'il ne se décrète pas arbitrairement mais découle de l'analyse de la citation. A la lumière de la réflexion précédemment esquissée, la démarche chronologique s'imposait à l'évidence, c'était la meilleure façon d'aborder le sujet. A condition toutefois que le découpage chronologique proposé soit pertinent par rapport à la problématique de l'antagonisme qui constitue le fil directeur de la pensée. Afin de s'assurer de la viabilité du plan, il peut être utile de décrire chaque partie au moyen d'une brève formule en cherchant à faire ressortir le lien avec la problématique. Si l'on adopte comme plan le découpage chronologique exposé à l'étape précédente, l'analyse des relations des deux puissances se déroule en trois temps :

- 1) 1740-1756 → confrontation militaire et diplomatique durant les trois guerres de Silésie;
- 2) 1756-1789 → rivalité et concurrence au sein du Saint Empire ;
- 3) 1789-1815 → coopération difficile face au défi de la Révolution puis de Napoléon.

Chacune des trois étapes correspond à un éclairage particulier de la problématique au sein d'une configuration historique homogène, ce qui permet de donner une assise solide à la réflexion et garantit sa progression. On se méfiera toutefois des approches trop englobantes et générales qui déforment plus ou moins la réalité historique. C'est ainsi que certains ont placé la période napoléonienne sous le signe exclusif d'une coopération entre la Prusse et l'Autriche, ce faisant ils en ont donné une vision caricaturale démentie par les faits historiques. Il faut toujours savoir garder le sens de la nuance et rester prudent dans la façon de présenter les choses. Au lieu de dire que les bouleversements consécutifs à la Révolution française entraînent une coopération austro-prussienne, on préférera des formulations moins péremptoires, plus ouvertes, le cas échéant sous la forme d'une interrogation : « S'achemine-t-on vers la fin du dualisme et l'émergence d'une coopération entre les deux

puissances ? ». Ce type de questionnement n'enferme pas la réflexion dans une seule option, il appelle une analyse nuancée.

Un plan n'étant qu'une façon d'organiser la pensée, les possibilités d'élaboration de ce cadre de réflexion sont multiples. La seule question à se poser est de savoir s'il est opérant, c'est-à-dire efficace pour résoudre la problématique. Quel que soit le plan choisi pour la composition de la session 2018, celui-ci devait permettre une analyse nuancée des temps forts du dualisme austro-prussien oscillant entre hostilité ouverte et coopération plus ou moins forcée et chaotique durant la période 1740-1815.

### **3° étape : bien rédiger**

Après avoir arrêté puis articulé les grands axes de la réflexion, on peut passer à la rédaction de la composition. L'introduction est tout d'abord un espace consacré à la contextualisation du sujet. Bon nombre de copies abordent la problématique du dualisme sans avoir au préalable « planté le décor » ni exposé en quelques lignes ce que sont la « Prusse » et l'« Autriche », le Saint Empire dont les deux monarchies font partie, ou encore le principe dynastique, le système des alliances, la notion d'équilibre des forces sur l'échiquier européen. Seule cette mise en perspective donne son sens au dualisme austro-prussien, à défaut le propos évolue dans le vide. La contextualisation permet de saisir les enjeux historiques, elle va également servir à introduire la citation que l'on commentera ensuite. Ce commentaire aboutira à une formulation de la problématique d'ensemble, que l'on proposera de traiter par étapes clairement annoncées et suffisamment explicitées : l'annonce du plan ne se limite pas, comme on l'observe souvent dans les copies, au numéro de la partie, assorti d'une notion générale (exemple : 1<sup>ère</sup> partie : les conflits, 2<sup>ème</sup> partie : la coopération).

Si les jalons de la composition ont été bien posés, la rédaction ne doit pas en principe causer de problème particulier. Il suffit de suivre le fil directeur, d'utiliser les connaissances à bon escient en évitant les propos vagues et généraux d'une part, les explications de détail et les remarques anecdotiques inutiles d'autre part. Le recours à des données factuelles doit toujours s'inscrire dans la stratégie d'argumentation propre à chaque partie. Tout sujet de civilisation nécessite par ailleurs l'utilisation d'une terminologie spécifique. On ne peut que conseiller aux futurs candidats de se constituer un lexique des principaux termes et notions. A la fin de chaque partie, il est très utile de récapituler brièvement ce que l'on a mis en évidence tout en ouvrant sur la partie suivante (la fameuse « transition »). Cela permet de s'assurer que l'on a bien rempli son objectif et sert de balisage pour le correcteur-lecteur.

Sur le plan formel, il n'est pas inutile de rappeler quelques évidences, à commencer par la présentation de la copie. Eux-mêmes correcteurs, les futurs candidats ne sont pas sans ignorer l'importance de l'effet visuel d'une copie. Il est donc impératif de soigner la présentation par une écriture aérée et lisible, sans rature, respectant les marges. Afin d'éviter de se perdre dans d'interminables développements comme on

en voit parfois, on peut conseiller d'adopter la règle « une idée – un paragraphe ». Elle sert de garde-fou contre toute dérive incontrôlée de la pensée !

Du point de vue linguistique, on s'assurera de l'intelligibilité de ce que l'on écrit : concision et sobriété syntaxique favorisent la clarté du propos tout en réduisant le risque de fautes grammaticales. Est-il besoin de rappeler que la qualité de langue est un critère de réussite essentiel ? Le jury a constaté cette année encore que la langue constitue un point d'achoppement pour de nombreux candidats. Une grande partie des fautes d'orthographe et grammaticales pourrait néanmoins être évitée par la simple relecture de la copie. Il convient donc de réserver le temps nécessaire à cette tâche importante en fin d'épreuve.

#### **4° étape : savoir conclure**

Souvent négligée par manque de temps, la conclusion est pourtant le point d'aboutissement de la composition, c'est le moment où l'on va récolter les fruits de son travail. On y récapitule les résultats de la démonstration que l'on vient de faire en adoptant une position en surplomb. Prenant de la hauteur par rapport aux développements que l'on vient d'exposer, on dresse le bilan de chaque partie pour répondre ensuite à la problématique de départ et évaluer la pertinence de la citation. Toute conclusion doit être ... conclusive, c'est-à-dire clore la discussion en apportant une réponse à l'interrogation initiale. Voici un exemple de propos conclusif relativement à l'épreuve de la session 2018 : « L'étude menée a permis de mettre en évidence les temps forts du dualisme austro-prussien sur la période 1740-1815. Les rapports entre les deux puissances y oscillent entre une hostilité ouverte et une coopération plus ou moins forcée et réussie. On souscrita donc à la citation de départ tout en nuancant l'assertion selon laquelle la Prusse et l'Autriche auraient longtemps coopéré. »

Pour définitivement mettre un point final au débat, il est d'usage d'élargir la perspective en toute fin de composition. La problématique du dualisme austro-prussien débouchait logiquement sur la question essentielle de l'unité allemande. Certains candidats ont ainsi habilement établi ce lien en soulignant que l'antagonisme des deux puissances persiste après 1815 au sein du *Deutscher Bund* et débouche sur l'unité allemande et la fondation d'un second Empire allemand sous l'égide de la Prusse excluant l'Autriche.

## Epreuve écrite – Traduction

Moyenne des candidats	10,92/20
-----------------------	----------

### Sujet :

#### I. Thème

Un jour, je me suis dit que ce qui manquait le plus au monde, et qui nous permettrait peut-être de prendre la mesure des choses et de changer pour agir de façon juste, c'était un phare. Un phare visible depuis l'autre côté de la Terre. Un repère universel de conscience qui nous unirait tous. Je songeais que si un phare pouvait guider le monde, il faudrait le construire sur une île. Cette île devrait à la fois n'appartenir à personne, demeurer inaccessible et nous donner envie de voir haut, de penser loin. Je la voyais postée au bord de l'océan Arctique, parmi les dernières grandes banquises qui coiffent la Terre, telle une sentinelle des glaces, une gardienne de la sagesse. Cette île existe. L'île Hans se trouve à mille kilomètres du pôle Nord, à mi-chemin des côtes canadiennes et danoises. [...] Cela fait des années que j'essaie de l'atteindre, sans succès, et c'est pourquoi je continue de la rêver. Le rêve d'une île qui appartiendrait à tous et qui serait une sorte de référence, de boussole intérieure, de point commun, que chacun de nous pourrait s'approprier moralement pour y projeter ce qu'il a de meilleur. Un symbole universel, un langage, un ancrage, comme un point de rencontre entre la Terre et le cosmos, entre le visible et ce que nous ne voyons pas encore. Si le monde doit être sauvé, je veux croire que ce sera grâce à une île perdue au milieu des glaces.

Emmanuel Hussenet, *Sur un radeau de glace*, in : *Le un*, n°144, 1er mars 2017

1. Traduire le texte ci-dessus en allemand.
2. Justifier en français votre choix de traduction pour chacun des segments soulignés. Vous vous appuyerez pour cela sur l'identification et l'explication linguistique des différences dans la façon dont la langue source et la langue cible construisent le sens des énoncés. Le segment souligné ainsi que la traduction retenue doivent être à chaque fois rappelés sur la copie.

*NB : On ne traduira pas le titre de l'œuvre*

## II. Version

„Gerade der Mitternachtsschuss. Schreien auf der Gasse und der Brücke. Glockenläuten und Uhrenschlagen.“ Aus Prag berichtet: Dr. Franz Kafka, Angestellter der Arbeiter-Unfallversicherung für das Königreich Böhmen. Sein Publikum sitzt im fernen Berlin, in der Etagenwohnung in der Immanuelkirchstraße 29, es ist nur eine Person, doch es ist für ihn die ganze Welt: Felice Bauer, fünfundzwanzig, etwas blond, etwas knochig, etwas schlaksig, Stenotypistin in der Carl Lindström A.G. Im August, es goss in Strömen, da hatten sie sich kurz kennengelernt, sie hatte nasse Füße bekommen, er sehr schnell kalte. Aber seitdem schreiben sie sich nachts, wenn ihre Familien schlafen, hochtemperierte, zauberhafte, seltsame, verstörende Briefe. Und nachmittags meist noch einen hinterher. Als Felice einmal ein paar Tage nichts von sich hören ließ, da fing er, als er aus unruhigen Träumen erwachte, verzweifelt „Die Verwandlung“ an zu schreiben. Er hatte ihr von dieser Geschichte erzählt, kurz vor Weihnachten war sie fertig geworden (sie lag jetzt in seinem Sekretär, gewärmt von den beiden Fotos, die ihm Felice von sich geschickt hatte). Doch wie schnell sich ihr ferner, geliebter Franz selbst in ein schreckliches Rätsel verwandeln konnte, das erfuhr sie erst mit diesem Silvesterbrief. Ob sie ihn wohl, so fragt er aus dem Nichts, mit dem Schirm kräftig schlagen würde, wenn er einfach im Bett liegen bliebe, wenn sie sich für ein Treffen in Frankfurt am Main verabredet hätten, um nach einer Ausstellung ins Theater zu gehen, so also fragt Kafka einleitend in einem dreifachen Konjunktiv. [...] Was für ein reizender Gedanke für einen Brautbrief. [...] Die Erklärung ist einfach: „Das macht die 13 in der neuen Jahreszahl.“ So also beginnt 1913 in der Weltliteratur: mit einer Gewaltphantasie.

Florian Illies, 1913: *Der Sommer des Jahrhunderts* S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main

1. Traduire le texte ci-dessus en allemand.
2. Justifier en français votre choix de traduction pour chacun des segments soulignés. Vous vous appuyerez pour cela sur l'identification et l'explication linguistique des différences dans la façon dont la langue source et la langue cible construisent le sens des énoncés. Le segment souligné ainsi que la traduction retenue doivent être à chaque fois rappelés sur la copie.

*NB: On ne traduira pas le titre de l'œuvre*

## Rapport du jury présenté par Madame Mélanie Loubet, Monsieur Gilbert Magnus et Monsieur David Thieulin

*Ce rapport ne se veut pas un corrigé, mais s'inscrit dans la continuité de ceux des précédentes sessions, que le jury incite vivement les futurs candidats à relire.*

### Enjeux de l'épreuve

L'épreuve de traduction et de traductologie reste particulièrement technique. Elle nécessite une préparation rigoureuse fondée à la fois sur une révision méthodique du lexique – il convient à cet égard d'explorer les champs lexicaux les plus divers – et également sur l'acquisition ou la réactivation de stratégies que seul un entraînement régulier, dans les conditions du concours, est susceptible de favoriser. Gageons que les meilleures copies que le jury a eu le plaisir de parcourir, caractérisées par une langue fluide et idiomatique, voire par quelques traits d'ingéniosité, étaient celles de candidats tout à fait familiers avec l'exercice de traduction. Si la maîtrise fine des codes de l'allemand et du français demeure primordiale, opérer dans la langue cible le choix du mot ou de la formule le plus respectueux de la lettre, du style et de l'esprit du texte source est non moins fondamental. Les candidats ne doivent pas surtout, perdre de vue qu'une traduction, pour être réussie, aboutit toujours à un texte autonome dont le contenu ne doit en aucune façon s'affranchir de celui du texte originel et la compréhension ne nécessite aucun retour au texte de départ. Le jury aimerait ainsi soumettre à la réflexion des candidats le principe méthodologique que l'éminent germaniste et traducteur Philippe Forget expose dans la présentation de la version française qu'il donne des *Tableaux nocturnes* d'E.T.A. Hoffmann : « *récusar autant la stratégie du calque servile que l'annexion du texte étranger* »<sup>12</sup>. Dans le présent rapport, le jury, après avoir rappelé l'importance de l'analyse des soulignements, insistera sur quatre points transversaux : l'indispensable cohérence interne du texte cible, les questions relatives au choix des modes et des temps, la qualité de la langue et quelques aspects plus proprement lexicaux.

### **I. Traductologie**

Trop de candidats font encore l'impasse sur le commentaire des soulignements qui, pourtant, représente une part non négligeable dans l'évaluation de l'épreuve. Le rapport du jury de la session 2016 a insisté sur les enjeux de la traductologie et nous ne pouvons que conseiller aux candidats de le relire très attentivement (pages 17 à 19). Puisqu'il convient d'analyser les segments soulignés dans la perspective de la traduction, le jury suggère aux candidats de commencer par cette partie, en s'attachant impérativement à proposer la même traduction que dans le texte final.

Voici quelques conseils complémentaires présentés sans hiérarchie :

- Rappelons d'abord que l'épreuve de traductologie ne doit pas consister à énumérer une série de propositions successivement envisagées puis écartées pour donner enfin une réponse. Surtout, **il convient d'aller bien au-delà d'une**

---

<sup>12</sup> E.T.A. Hoffmann, *Tableaux nocturnes*, présentation, traductions et notes de Philippe Forget, tome 1, Imprimerie nationale Editions, Paris, 1999), p.44. Du même Philippe Forget, la lecture de *Il faut bien traduire : marches et démarches de la traduction* (Elsevier Masson, 1994) peut aussi s'avérer très éclairante.



**simple description du soulignement** sans pour autant basculer dans l'explication de texte littéraire qui n'est ni une justification des choix de traduction ni une description de la langue. L'analyse de la rencontre amoureuse entre Kafka et Felice n'avait de sens que si elle servait explicitement la traduction *nasse / kalte Füße*.

- Il convient d'utiliser une métalangue simple pour le commentaire de traductologie et d'éviter un jargon non maîtrisé ou tout langage abscons et grammaticalement douteux, par exemple : « groupes conjonctifs à structure comparative » ou « l'hypothétique du futur ».
- Il est nécessaire de connaître les métatermes français et savoir les manier : ne pas dire, par exemple, 'subjunctif' pour un conditionnel français et ne pas parler de 'conjonctif'. Bien savoir distinguer les termes 'proposition', 'phrase' et 'énoncé', les notions d'hypotaxe et de parataxe, connaître le sens des termes 'anaphorique' et 'cataphorique'.
- Le changement de terminologie au sein de l'analyse où des métatermes « traditionnels » (proposition principale) et des appellations plus « modernes » se côtoient peut s'avérer problématique. Toute terminologie utilisée est recevable du moment qu'elle est précise et cohérente.
- Il ne faut pas non plus être systématiquement à l'affût de difficultés de traduction, mais savoir pointer des phénomènes pertinents, des constructions intéressantes et expliquer les choix de traduction. Le jury a ainsi apprécié les copies de candidats qui savaient distinguer les différents niveaux d'analyse (syntaxe, sémantique, morphologique, pragmatique, textuel...). Ces niveaux d'analyse s'appliquent différemment aux différents segments soulignés, l'un pouvant être plus développé que l'autre en fonction des remarques pertinentes à formuler à propos du segment concerné.
- L'analyse grammaticale de sa propre traduction est hors-sujet : l'analyse grammaticale apparaît dans l'épreuve d'explication de texte à l'oral.
- Le rappel d'évidences sur l'hypotaxe, les verbes forts, etc. est déconseillé. Ces connaissances sont censées être maîtrisées à ce niveau d'études et ne nécessitent plus de rappels.
- Les candidats ne peuvent se contenter de schémas ou de notes non rédigées.
- La qualité de l'orthographe est aussi prise en compte dans l'évaluation : revoir, par exemple, l'orthographe de 'juxtaposition', 'apposition'. Souvent, l'accord des participes passés n'est pas maîtrisé en français (« cette phrase est \*formé »).

Voici, à titre d'exemple, le commentaire qui aurait pu être fait à propos de deux soulignements du sujet de traduction session 2018 (thème et version), tout en sachant que, le jour de l'épreuve, les candidats ne sont pas censés fournir les références scientifiques qui figurent dans ce commentaire :

### Soulignement 1 du thème :

*...et qui nous permettrait peut-être de prendre la mesure des choses et de changer pour agir de façon juste*

. Identification : Relative appositive ou commentative (≠ relative sélective ou déterminative). Indice : présence du modalisateur *peut-être* qui est une trace de subjectivité de la part du narrateur.

. Mode et temps : conditionnel en français dans un contexte passé. L'équivalent de ce conditionnel présent est forcément une forme en *würde* + infinitif en allemand (« futur dans le passé »), un *Konjunktiv II Präsens* ne convenant pas ici.

. Syntaxe et sémantique : 2 Glnf dépendant du verbe *permettre*, base de la relative, qui est un groupe verbal. Groupes Infinitifs en *zu* (marqueur d'intégration du groupe infinitif) et non *um... zu*. Dans ce cas, la préposition *um* serait base du GPrép qui comporterait un membre à forme de Glnf.

Traduction littérale impossible pour ces 2 Glnf. Nous avons affaire à des locutions idiomatiques ou 'phrasèmes' (entre autres, objet d'étude de la phraséologie).

Critères permettant de définir un phrasème : polylexicalité (à relativiser, il existe en allemand des phrasèmes constitués d'une seule unité lexicale : *Bahnhof*, *Bleistift*), figement (blocage des catégories : pour Jean Fourquet, définitude et nombre pour le GN, temps et mode pour le GV), caractère figuré. Si ces trois critères sont réunis, on parle d'idiomes.

. Régime du verbe *changer* (intransitif ici) et régime de ses équivalents en allemand *sich ändern*, *sich verändern* (se construisent avec le réfléchi *sich*).

. Choix lexical pour la traduction de *permettre* : *ermöglichen* (le plus neutre et le plus proche du texte source, différence sémantique entre *ermöglichen* et *erlauben*).

### → Traduction retenue :

*... und es uns vielleicht ermöglichen würde, die Dinge richtig einzuschätzen und uns dahin gehend zu ändern, dass wir gerecht handeln*

### Soulignement 1 de la version :

*Im August, es goss in Strömen, da hatten sie sich kurz kennengelernt, sie hatte nasse Füße bekommen, er sehr schnell kalte.*

Succession d'énoncés autonomes avec une exploitation peu commune de l'avant-première position. C'est également un passage au passé dans un environnement d'énoncés au présent.

. *Im August* : groupe prépositionnel qui constitue le cadre temporel, qui plante le décor (cadratif). Peut être considéré comme un énoncé à part entière avec un sujet et un verbe elliptiques (*Das war im August*) : énoncé averbal (cf. Behr/Quintin 1996) ;

. *es goss in Strömen* : énoncé qui vient se greffer sur le premier élément et le précise, hiérarchie entre les deux. On peut donc considérer qu'il n'y a qu'une unité en avant-première position. Trouver une locution idiomatique équivalente (*il pleut à verse, il tombe/pleut des cordes, il pleut à seaux*, mais là aussi, on a en allemand : *es gießt wie mit/wie aus Kübeln/Kannen/Eimern*, langage familier pour Duden 11) ;

. Le tout est repris par un *da* anaphorique, plutôt temporel ou qui indique vaguement les circonstances dans lesquelles les deux amants ont fait connaissance. *Da* est en position pré-V2 (*Vorfeld*) dans son énoncé ;

. *Sie hatte nasse Füße, er sehr schnell kalte* : sens propre pour la première séquence, sens figuré par la suite. En fait, l'auteur joue sur les deux sens de la locution idiomatique (*kalte Füße bekommen/kriegen* : ein Vorhaben aufgeben, weil man Bedenken hat, weil man Angst bekommen hat, cf. Duden 11<sup>13</sup>) et pratique ainsi ce que l'on appelle la « remotivation » (alld. *Remotivierung*) d'un phrasème. Il s'agit d'un phénomène très fréquent dans le discours journalistique pour actualiser une expression idiomatique et l'adapter au contexte du moment, et ce afin de susciter la réaction du lecteur cultivé, qui de toute façon connaît le sens figuré de l'expression idiomatique.<sup>14</sup>

D'un point de vue rhétorique (figure rhétorique), nous avons ici un zeugma (ou zeugme), que l'on pourrait définir de la façon suivante : „Satzkonstruktion, bei der sich ein Satzteil auf mehrere andere bezieht, die semantisch nichts miteinander zu tun haben : „Er schlug die Scheibe und den Weg zum Bahnhof ein“<sup>15</sup> Hadumod Bußmann (*Lexikon der Sprachwissenschaft* 42008, S. 808) parle ici de „semantisch inkongruentes Zeugma, auch Syllepse (= Zusammenfassung, fr. une syllepse) genannt“.<sup>16</sup>

*Le Petit Robert* : « Construction qui consiste à ne pas énoncer de nouveau, quand l'esprit peut les rétablir aisément, un mot ou un groupe de mots déjà exprimés dans une proposition immédiatement voisine. » (ex. : « L'air était plein d'encens et les prés de verdure », V. Hugo).

C'est encore une forme d'ellipse, ou plutôt d'effacement, dans la mesure où, dans notre cas, nous sommes plus près de la définition française et que l'on parle d'effacement lorsque les éléments manquants sont présents dans le co-texte : la forme verbale *bekommen hatte* est « mise en facteur » et vaut pour les deux groupes nominaux *nasse Füße* et *kalte Füße*, et même *Füße* est « mis en facteur commun ».

→ Traduction retenue :

C'était en août, il pleuvait à verse, ils avaient fait brièvement connaissance, elle avait eu les pieds mouillés, et lui très vite peur de se jeter à l'eau.

## II. Cohérence interne du texte cible

- Des problèmes de gestion du temps sont indubitablement à l'origine de quelques productions inabouties ou fortement déséquilibrées. Le jury conseille donc aux candidats de s'entraîner régulièrement dans les conditions du concours, tenir compte des étapes de lecture et relecture nécessaires au début et à la fin de l'épreuve.
- Le jury recommande de lire le texte à plusieurs reprises pour repérer les particularités stylistiques et pour déchiffrer l'implicite. Concernant le passage *er*

---

<sup>13</sup> Duden 11, S. 226: „Die Wendung nimmt darauf Bezug, dass man gewöhnlich nach Hause geht, wenn man kalte Füße bekommt. Man wartet nicht länger, setzt einen Spaziergang o. dgl. nicht fort, um sich nicht zu erkälten.“

<sup>14</sup> Exemple de « remotivation » dans Harald Burger, *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin : Erich Schmidt Verlag, <sup>3</sup>2007, S. 171 :

[Bericht über PDS und die Frage, ob sie sich an einer Regierung beteiligen will]

Off-Stimme : Genossentreff am Werbellinsee. Die PDS *steht im Regen*.

[Bild : Menschen sitzen und gehen unter Schirmen im Regen.]

(Heute-Journal ZDF, 12.08.1996).

<sup>15</sup> Dieter Gutzen *et al*, *Einführung in die neuere deutsche Literaturwissenschaft*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, <sup>3</sup>1979, (1976), S. 98.

<sup>16</sup> L'exemple de H. Bußmann : „Es ist leichter, den Mund zu halten als eine Rede“.

- sehr schnell kalte*, il fallait déceler le jeu de mots sur *kalte Füße bekommen* et faire le rapport avec la mauvaise météo lors de la rencontre de Kafka avec Felice (*sie hatte nasse Füße bekommen*).
- Il est nécessaire à la lecture d'une phrase présentant une construction assez complexe de s'attacher à la structure syntaxique. La lecture inattentive entraîne en effet des erreurs d'étourderie :
    - Exemple dans la version : *wenn sie sich für ein Treffen in Frankfurt am Main verabredet hätten*, irréel du passé qui n'est pas au même niveau temporel que *wenn er einfach im Bett liegen bliebe*.
    - Deux exemples dans le thème d'erreurs récurrentes gênantes dues à une analyse insuffisante du français :
      - Dans « Cela fait des années que j'essaie de l'atteindre, sans succès... », la mauvaise intégration de l'adverbe *vergeblich* : \**Seit Jahren versuche ich, sie vergeblich zu erreichen* au lieu de *Seit Jahren versuche ich vergeblich, sie zu erreichen* ou, avec l'adverbe hors-construction, *Seit Jahren versuche ich, sie zu erreichen, vergeblich...* constitue un grave faux-sens.
      - Dans « Le rêve d'une île... », la mauvaise interprétation de la préposition 'de' a conduit nombre de candidats à traduire 'd'une île' par un groupe nominal au génitif (ce qui signifierait que l'île « fait un rêve ») plutôt que par un groupe prépositionnel. Or, la préposition 'de' est en valence figée, c'est-à-dire qu'elle est fixée d'avance dans le programme valenciel de la base nominale 'rêve' (cf. aussi 'rêver de quelque chose'). La construction allemande équivalente donne : *der Traum von einer Insel*.
  - Sur le plan de la progression thématique, l'organisation avec laquelle s'enchaînent le thème et le rhème dans le texte d'Emmanuel Hussenet devait constituer un élément facilitateur. Il est ainsi surprenant que le pronom complément 'la', qui renvoyait sans ambiguïté aucune à 'l'île' dans « Je la voyais postée au bord de l'océan Arctique », ait pu être confondu avec un 'le' qui eût repris « un phare ». Non seulement l'accord du participe passé au féminin singulier 'postée' aurait dû alerter les plus distraits, mais aussi la progression linéaire simple entre « Je la voyais postée » et « cette île existe » dans le passage d'une phrase à l'autre.
  - Il est demandé de prêter une attention particulière au type de texte et de ne pas oublier l'analyse stylistique. Dans la version, le lexique était celui des sentiments et de la confusion si bien que la place de l'émotion dans la narration devait être prise en compte pour la traduction.
  - Le texte traduit doit être cohérent et ne pas comporter de ruptures stylistiques : la traduction par *mich dünkte* pour « je songeais » dans le thème en est une illustration. Il suffisait de rendre 'songer' par *denken*. De même le non respect des registres de langue a conduit certains candidats à traduire '*schlagen*' par 'taper' qui véhicule une connotation enfantine.
  - Plusieurs relectures sont indispensables à la fin de l'épreuve afin de :
    - vérifier la cohérence de l'ensemble, par exemple : *etwas knochig, etwas schlaksig* ; traduction proposée dans une copie : « Felice est à la fois charpentée et maigrichonne », éviter l'incohérence, même si le terme est inconnu.
    - éviter les omissions (repérage des connecteurs, des modalisateurs et mots du discours). Nous avons trouvé des omissions dans un grand nombre de copies, en particulier des adverbes (*nur, doch, selbst*).

- vérifier la conjugaison (choix des temps du récit, alternance entre narration, discours direct et indirect...). Ce point sera développé ci-dessous.
- contrôler l'orthographe (notamment les pluriels) et la ponctuation.

### III. Temps et modes

L'emploi des temps et des modes mérite un examen attentif. Nous renvoyons ici au rapport de jury de l'agrégation interne 2015 sur le choix des temps du récit.

- Il convient de respecter d'une manière générale les temps utilisés par l'auteur. Dans la version par exemple, les verbes *schreiben* et *schlafen* sont conjugués au présent à la différence de *ging...an*, une forme de prétérit.
- Quand les verbes allemands sont conjugués au prétérit, il faut s'interroger sur les différentes valeurs de ce temps pour les rendre en français par un passé simple, un imparfait ou un passé composé. La traduction de *Es goss in Strömen* («\*il a plu ») impose l'imparfait de description, et un peu plus loin : *als Felice einmal ein paar Tage nichts von sich hören ließ*, le recours au passé simple s'imposait, d'autant que l'adverbe *einmal* était présent.
- Nous rappelons la nécessité de maîtriser l'imparfait et le passé simple en français. Nous avons ainsi pu relever dans certaines copies des formes verbales comme « \*elle l'appris » et même « \*\*\*elle l'apprena »).
- Dans le thème, la traduction automatique d'un imparfait de l'indicatif par un prétérit pouvait occasionner un contre-sens. Voici deux exemples :
  - Dans « Je me suis dit que ce qui **manquait** le plus au monde [...], c'était un phare », traduire 'manquait' par *fehlte* et 'était' par *war* était erroné. Si le passage du discours direct (« Ce qui **manque** le plus au monde [...], c'est un phare ») au discours rapporté avec un verbe principal au présent de l'accompli (« Je me suis dit ») entraîne en français un changement dans le temps du verbe subordonné (présent 'manque' → imparfait 'manquait'), cette **concordance des temps** ne se retrouve pas en allemand où le présent est maintenu : *Ich habe mir einmal gedacht, dass das, was der Welt am meisten fehlt [...], ein Leuchtturm wäre*. Le glissement vers l'hypothétique *wäre* peut se justifier par la contamination du subjonctif II utilisé en allemand pour restituer l'incertitude marquée contenue dans 'permettrait peut-être'.
  - Dans « Je songeais que si un phare **pouvait** guider le monde, il faudrait le construire sur une île », il était nécessaire, pour identifier la valeur de l'imparfait, de repasser par le discours direct : « Si un phare **pouvait** guider le monde, il faudrait le construire sur une île » et non « Si un phare peut guider le monde, il faudra le construire sur une île. » Cette fois, l'imparfait français est employé dans un **système hypothétique** qui sera rendu en allemand par le subjonctif II : *Wenn ein Leuchtturm die Welt leiten könnte, [...] dann müsste man ihn auf einer Insel bauen*.

### IV. Qualité de la langue

- Parfois, nous constatons que les candidats font preuve d'un manque de distance critique dans le choix des expressions en français ou en allemand. C'est ainsi que *Rätsel* a pu être traduit par 'mots croisés' ou 'devinette'.
- Une transposition directe des structures de la langue source dans la langue cible peut être aussi envisagée, même si parfois une réorganisation de la phrase

s'impose. Par exemple, pour la traduction de l'énoncé *Doch wie schnell sich ihr ferner..., das erfuhr sie erst mit diesem Silvesterbrief*, il était nécessaire en français, pour que la phrase soit compréhensible, de commencer par la dernière partie de l'énoncé, le français ne présentant pas la même « souplesse syntaxique » que l'allemand. En d'autres termes, dans un énoncé assertif allemand, des éléments rhématiques peuvent tout à fait précéder des éléments thématiques, du moment que la forme verbale conjuguée est en position 2. Une construction de ce genre serait beaucoup plus hasardeuse en français.

- Entre autres techniques, les candidats savent qu'il est parfois utile d'opérer un changement catégoriel pour obtenir une traduction satisfaisante et idiomatique dans la langue cible, un adjectif se traduisant, par exemple, par un nom ou un verbe par un nom, et vice-versa.
- Il faut aussi veiller à bien traduire les prépositions en fonction du contexte. Exemples en thème : 'depuis' dans « depuis l'autre côté de la Terre » ne pouvait pas être traduit par *seit*, mais par *von... aus* ; pour 'parmi' dans « parmi les dernières grandes banquises », *unter* était particulièrement ambigu. Nous proposons *inmitten* + Génitif.
- Nous avons aussi pu relever un grand nombre de germanismes dans la version « cris sur la ruelle », « elle n'apprit qu'à travers cette lettre... ». Cette fois-ci, cela concerne l'emploi des prépositions en français.

## V. Lexique et structures

Nous avons eu le plaisir de lire de belles réussites. En voici quelques exemples :

- *kalte Füße bekommen* : avoir peur de se jeter à l'eau, prendre ses jambes à son cou (avec explication en traductologie)
- *als er aus unruhigen Träumen erwachte* : au sortir de rêves agités
- *in einem dreifachen Konjunktiv* : à grand renfort de conditionnels, en ayant recours à une triple hypothèse
- telle une sentinelle : *gleich einer Wächterin*
- nous permettrait : *uns anspornen würde*

Le thème recelait un lexique concret propre à la navigation et aux zones froides ('phare', 'boussole', 'banquises', 'ancrage', 'repère', 'glaces', etc.), mais aussi un certain nombre de **tournures métaphoriques** (« prendre la mesure des choses », « voir haut, penser loin », « sentinelle des glaces », « s'appropriier moralement », etc.) dont la transposition a soulevé d'évidentes difficultés habilement levées par certains candidats.

Certains candidats ont pu omettre la nuance existant entre des mots issus d'une même racine, ou le cas régi par certains verbes ou prépositions:

- *sich eignen* ≠ *sich aneignen*
- *krönen* ≠ *bekrönen*
- *sich bemächtigen* + Génitif
- *auf halbem Weg(e)* ≠ *halbwegs* (= à peu près)
- *gehören* + Datif. ≠ *gehören zu*
- *inmitten* + Génitif

Une bonne connaissance des noms géographiques et des noms propres est nécessaire.

- *Böhmen* : royaume de Bohême et non royaume de \*Böhme, \*Boème ou \*Bohème...
- *Prag* : Prague et non \*Prag ou \*Pragues
- Pour *Arktis* confusion entre Arctique et Antarctique

– *Nordpol* : Pôle Nord et non la Pologne du nord

Nous avons aussi pu relever des sur-traductions concernant les noms de rue et de places qui restent dans la langue d'origine (*Immanuelkirchstraße* : Immanuelkirchstrasse). Pour *Silvesterbrief* : lettre de la Saint-Sylvestre, on a relevé de nombreuses erreurs sur ce nom composé comme « lettre de Saint Sylvain »

Le jury insiste enfin sur la nécessité d'une réflexion culturelle contextualisée. Franz Kafka ne s'est jamais marié ! *Brautbrief* ne pouvait donc pas se traduire par « lettre de mariée » ou par « demande en mariage ».

Autres exemples : le titre « Docteur Franz Kafka » fait penser en France à un docteur en médecine et non au titulaire d'une thèse de doctorat, ou le titre de la nouvelle *La Métamorphose* traduit par *La Transformation*, *Les Métamorphoses*, *La Transition*...

## **Traductions**

### **Thème**

#### Situation de l'extrait et analyse préliminaire :

Le texte du thème proposé cette année au concours était extrait d'une contribution journalistique de l'écrivain voyageur Emmanuel Hussenet intitulée *Sur un radeau de glace* et publiée en mars 2017 dans le numéro 144 de l'hebdomadaire *Le 1* intégralement consacré à l'Arctique (*die Arktis, das Arktische Mittelmeer, der Arktische Ozean, das Nördliche Eismeer, etc.*) présenté comme le « thermomètre mondial du réchauffement climatique ».

Auteur entre autres de deux essais : *Le Testament des glaces* (2008) et *Le Nouveau Monde, regard sur la disparition des banquises et sur le sens des choses* (2012), Emmanuel Hussenet est aussi l'initiateur d'un projet visant à conférer à l'île Hans (*die Hans-Insel*) un statut de territoire indépendant de tout état, mais dédié à l'humanité tout entière. En amont du passage de l'article à traduire, l'auteur se demande « comment empêcher la disparition des glaces et la chute progressive du monde dans un effondrement écologique et vraisemblablement civilisationnel ». Cet article revêt ainsi à la fois le caractère d'un appel à l'éveil des consciences et celui d'une méditation.

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

Ce texte ne représente pas la seule traduction envisageable, mais est constitué par les différentes propositions des candidats trouvées dans les copies.

Ich habe mir einmal gedacht, dass das, was der Welt am meisten fehlt und es uns vielleicht ermöglichen würde, die Dinge richtig einzuschätzen und uns dahin gehend zu ändern, dass wir gerecht handeln, ein Leuchtturm wäre. Ein Leuchtturm, der vom anderen Ende der Welt aus sichtbar wäre. Ein Anhaltspunkt, an dem sich das Gewissen der Welt orientieren und der uns alle einen würde. Wenn ein Leuchtturm die Welt leiten könnte, dachte ich, dann müsste man ihn auf einer Insel bauen. Diese Insel dürfte zugleich niemandem gehören, müsste unerreichbar bleiben und uns dazu anregen, den Blick nach oben zu richten und über die Grenzen hinauszudenken. Ich sah sie vor mir: Sie stand gleich einer Wächterin am Rand der Arktis, einer Hüterin der Weisheit inmitten der letzten großen Packeisgebiete, welche die Erde bedecken. Diese Insel gibt es. Die Hans-Insel befindet sich tausend

Kilomètre vom Nordpol entfernt, auf halbem Weg zwischen der kanadischen und der dänischen Küste. [...] Seit Jahren versuche ich, sie zu erreichen, vergeblich, und deshalb erträume ich sie mir immer noch. Ich träume von einer Insel, die jedermann gehören würde und eine Art Anhaltspunkt wäre, eine Art innerer Kompass, eine Art gemeinsames Gut, das sich jeder von uns innerlich aneignen könnte, um das Beste von sich hineinzuprojizieren. Ein universales Symbol, eine Sprache, eine Verankerung, eine Art Treffpunkt zwischen der Erde und dem Weltall, zwischen dem Sichtbaren und dem, was wir noch nicht sehen. Soll die Welt gerettet werden, dann will ich glauben, dass dies einer abgelegenen Insel mitten im Eis zu verdanken ist.

Emmanuel Hussenet, *Sur un radeau de glace*, in : *Le un*, n°144, 1<sup>er</sup> mars 2017

## **Version**

### Situation de l'extrait et analyse préliminaire :

Le texte de la version était extrait d'un roman de Florian Illies paru en 2012 *1913: Der Sommer des Jahrhunderts*. Dans ce roman, une image (souvent un tableau contemporain de cette époque) introduit chaque chapitre, représentant lui-même un des douze mois de l'année 1913.

Florian Illies s'attache à décrire au présent de narration et avec une certaine ironie cette année 1913. Il joue avec les citations, les références afin de broser un tableau réaliste.

1913 marque la fin d'un monde, le début d'un siècle de guerre et d'extrémisme. Le lecteur côtoie ainsi Rilke, Freud, Stravinski, peintres, écrivains, penseurs... Outre l'aspect biographique passionnant, ce sont les relations humaines qui suscitent l'intérêt : [Oskar Kokoschka](#) et [Alma Mahler](#), [Sigmund Freud](#) et [Carl Gustav Jung](#), [Rainer Maria Rilke](#) et Sidonie Nádherný, [Gottfried Benn](#) et [Else Lasker-Schüler](#), mais aussi [Franz Kafka](#) et [Felice Bauer](#).

L'extrait proposé se situe au début du livre. Franz Kafka, en 1913, est amoureux et écrit des lettres à la fois bouleversantes et interminables à Felice Bauer...

### Proposition de traduction :

Ce texte ne représente pas la seule traduction envisageable, mais est constitué par les différentes propositions des candidats trouvées dans les copies.

« Coup de feu de minuit à l'instant. Cris dans la rue et sur le pont. Sons de cloches et de pendules. » Ce compte rendu nous vient de Prague, du Dr. Franz Kafka, employé de la compagnie d'assurance pour les accidents du travail du royaume de Bohême. Quant à son public, il se trouve dans le lointain Berlin, dans l'appartement à l'étage de la Immanuelkirchstrasse au numéro 29, il ne s'agit que d'une seule personne, mais pour lui, elle est le monde entier : Felice Bauer, vingt-cinq ans, un peu blonde, un peu osseuse, un peu dégingandée, secrétaire sténotypiste pour la société Carl Lindström.

C'était en août, il pleuvait à verse, ils avaient fait brièvement connaissance, elle avait eu les pieds mouillés, et lui très vite peur de se jeter à l'eau. Mais, depuis lors, ils s'écrivent la nuit, pendant que leurs familles dorment, des lettres ardentes, merveilleuses, étranges, troublantes. Et le plus souvent une autre suit dans l'après-



midi. Quand il advint que Felice pendant quelques jours ne donnât pas de ses nouvelles, il commença, en se réveillant au sortir de rêves agités et en proie au désespoir, à écrire *La Métamorphose*. Il lui avait parlé de cette histoire qu'il avait terminée peu avant Noël. Elle reposait maintenant dans son secrétaire, bien au chaud entre les deux photos d'elle que Felice lui avait envoyées. Mais ce fut seulement avec cette lettre de la Saint-Sylvestre qu'elle apprit à quelle vitesse son Franz bien-aimé si loin d'elle pouvait lui-même se métamorphoser en une effroyable énigme. Est-ce qu'elle le frapperait violemment avec son parapluie, voilà ce qu'il lui demande à brûle-pourpoint, s'il restait tout simplement au lit, alors qu'ils se seraient donné rendez-vous à Francfort-sur-le-Main, pour aller au théâtre après avoir vu une exposition, voilà ce que lui demandait Kafka dès le début de sa lettre avec force conditionnels et sans aucune forme de procès. Quelle charmante pensée dans une lettre à sa fiancée. L'explication en est simple : « C'est l'effet du 13 présent dans les chiffres de la nouvelle année. » Voici donc comment débute l'année 1913 dans la littérature mondiale : par un fantasme empreint de violence.

Florian Illies, 1913. *Der Sommer des Jahrhunderts*

## Epreuve orale – Explication de texte

	Agrégation interne	CAERPA
Moyenne des candidats présents	12,01 / 20	11,50 / 20
Moyenne des candidats admis	14,47 / 20	14,00 / 20
Note maximale	20 / 20	16,00 / 20
Note minimale	05,00 / 20	06,00 / 20

### **Partie explication de texte**

#### **Rapport présenté par**

**Madame Christine Gilles, Madame Miriam Freitag et Monsieur David Dodelier**

### **Présentation générale de l'épreuve**

L'épreuve d'explication de texte, comportant trois heures de préparation pour une heure de passage, a été quelque peu modifiée cette année dans son déroulement et s'articule de la manière suivante :

<b>Langue utilisée</b>		<b>Durée</b>
<i>allemand</i>	<b>Explication de texte</b>	20 min
<i>allemand</i>	Entretien sur l'explication de texte	15 min
<i>français</i>	<b>Analyse des soulignements</b>	10 min
<i>français</i>	Entretien sur les soulignements	5 min
<i>allemand</i>	Prise de connaissance du texte à traduire	3 min
<i>allemand</i>	Dictée au jury de la <b>traduction</b> proposée	4 min
<i>français</i>	Questions du jury sur la traduction proposée	3 min

Le candidat dispose donc dorénavant de 20 minutes pour présenter son explication de texte, cette dernière étant suivie de 15 minutes d'entretien avec le jury. L'analyse grammaticale des segments soulignés du texte doit être présentée en 10 minutes, suivies de 5 minutes d'entretien. Enfin, le jury porte à l'attention du candidat, pendant une durée de 3 minutes, un court texte (n'excédant pas 100 mots) à traduire du français vers l'allemand. Le candidat dispose ensuite de 4 minutes pour dicter une proposition de traduction au jury, proposition qui pourra être revue et éventuellement modifiée ponctuellement par le candidat lors des 3 minutes dévolues à l'entretien portant sur cette dernière partie d'épreuve. Cette modification, visant avant tout à mieux équilibrer les différentes parties de l'épreuve, donne davantage de place à l'analyse grammaticale de segments soulignés extraits du texte à expliquer, tout en assurant une meilleure cohérence à l'alternance entre les deux langues d'interrogation. Cette épreuve, à la fois exigeante et polyvalente, oblige à fournir un effort continu et requiert une bonne gestion du temps, fruits d'un entraînement régulier de la part des candidats. En effet, aucune des parties de l'épreuve ne se doit d'être négligée au profit d'une autre, ni d'être le produit d'une quelconque improvisation. En ce qui concerne l'analyse des soulignements notamment, nous renvoyons les candidats à la partie du rapport lui étant dévolue, mais nous insistons

dès maintenant sur la nécessité d'accorder une part significative du temps de préparation à cette partie.

### **Constats et enjeux**

Le jury se félicite de la réussite de nombre de candidats qui ont été en mesure, cette année encore, d'offrir de belles prestations équilibrées, nourries d'une réflexion à la fois approfondie et articulée, et réellement portée par les candidats.

Rappelons en effet ici que l'épreuve ne saurait en aucun cas être réduite à un discours universitaire, même très pertinent, portant sur le document traité. Si le candidat ne s'est pas approprié les connaissances nécessaires à sa confrontation avec l'épreuve, il ne saura transférer des contenus professionnels. La démarche argumentative fait bien partie intégrante des compétences professionnelles attendues à ce niveau. Au terme de ses trois heures de préparation, le candidat est en effet en "situation de savoir" et doit être en mesure de transmettre ce savoir, ce qui implique de se mettre en réelle situation de communication et de mettre à profit son expérience d'enseignant. L'entretien avec le jury, dont nous rappelons la profonde bienveillance, se joue entre professionnels, ce qui signifie également que toute attitude de refus de répondre aux questions ou de blocage face à ces dernières ne peut être que contre-productive. Les questions du jury font partie intégrante de l'épreuve et ne sont nullement un signe de mauvais augure. Elles ne sont là que pour permettre au candidat de revenir sur certains points, en vue de préciser sa position et éventuellement d'améliorer sa prestation. Il importe donc de faire preuve à la fois d'une concentration soutenue et d'un esprit d'ouverture face aux questions des membres de la commission, et ce jusqu'au terme de l'épreuve.

### **Explication d'un texte littéraire**

Cette année encore, le jury a eu la joie d'assister à d'excellentes prestations, réalisées par des candidats faisant preuve d'une réelle maîtrise de ce type d'épreuve. Ces candidats ont su en effet rendre compte de la singularité du texte littéraire et de ses enjeux propres.

Un des écueils à éviter reste cependant celui de vouloir "plaquer" des connaissances générales sur l'auteur et son œuvre, en réduisant le texte à un simple prétexte et en proposant une problématique très large qui aurait pu s'appliquer à n'importe quel extrait. Or, si les connaissances académiques sont absolument nécessaires pour ne pas présenter une explication de texte "hors-sol" (cf. rapport 2016), il importe avant tout de les articuler autour d'une réflexion pertinente, prenant appui sur une problématique précise - et précisée lors de l'introduction - qui servira de fil conducteur, et évitera toute digression peu opportune. Si la mise en perspective de l'extrait avec d'autres textes de l'auteur s'avère judicieuse, il est aussi plus pertinent de se concentrer sur quelques aspects essentiels du texte à présenter lors de l'introduction, afin de dégager sa dynamique propre.

Exemple : *Das Wunderkind* ou *Der Bajazzo* trop souvent réduits à la thématique générale *Künstler/Bürger*, alors que le fonctionnement de l'ironie dans le texte est, par exemple, passé sous silence.

Plus simplement, les candidats ne doivent pas oublier de parler du texte qu'ils ont sous les yeux, d'en citer des passages pour étayer leur propos. Le texte ne doit pas servir d'illustration à une réflexion plus générale sur l'œuvre dont il est extrait, mais doit au contraire servir de point de départ à celle-ci.

En outre, les candidats éviteront de formuler un jugement personnel sur le texte qui ne relève pas du commentaire littéraire, en qualifiant de « joli » ou « intéressant » un passage sans que ce commentaire donne lieu ensuite à une réelle analyse. Il paraît important au jury de rappeler aussi aux candidats la nécessité de maîtriser les différents registres de langue.

Un autre écueil reste celui de la simple paraphrase qui, justement, ne rendrait pas compte de la structure du texte, ni de sa dynamique. Il ne s'agit pas en effet de "marcher à côté du texte", mais bien d'en dégager les enjeux et spécificités dans leur fonction.

Certains candidats se contentent de "raconter l'histoire" du texte en le suivant pas à pas. Si, au niveau méthodologique, le jury ne privilégie pas particulièrement l'analyse thématique au détriment de l'analyse linéaire, le candidat ayant opté pour cette dernière se devra toutefois impérativement d'indiquer les différentes parties qui structurent le texte. Ainsi, les candidats ayant réalisé les meilleures prestations sur le poème *Das Hohelied* de Heine par exemple, sont ceux qui ont su mettre à profit des remarques stylistiques pertinentes en se servant de ces dernières pour corroborer leur propos, articulé autour d'une problématique, posée en introduction et à laquelle le candidat a su répondre en fin d'exposé (exemples : « *die Verflechtung Fleisch/Geist im Gedicht* », ou encore : « *Der Dichter als Schöpfer/Gott?* »).

Nous précisons également qu'un texte en vers ne se commente pas comme un texte en prose et que toute remarque concernant la versification ou la métrique est la bienvenue dans les explications de poèmes de Heine. Toutefois, la forme n'est pas à séparer du fond et toute remarque formelle doit être formulée pour appuyer un propos. De même, la terminologie employée doit être appropriée. Les termes « *Erzähler* » et « *lyrisches Ich / Sprecher* » doivent être distingués.

Dans les textes en prose, une réflexion sur la perspective narrative ou sur le type de discours est souhaitable. Beaucoup de candidats confondent « *direkte Rede* », « *indirekte Rede* » ou « *erlebte Rede* ». Le jury est en droit d'attendre une maîtrise de cette terminologie.

Rappelons, enfin, qu'une réflexion sur le titre du texte s'avère très souvent pertinente et fructueuse lors de la re-contextualisation, comme par exemple dans le poème *Carl I.* de Heine (pourquoi ce choix de la part de l'auteur ?).

### **Explication d'un texte de civilisation**

Cette année, le sujet de civilisation portait sur les relations entre l'Autriche et la Prusse de 1740 à 1815.

Avant tout, nous rappelons que le jury est en droit d'attendre des candidats une connaissance minimale du contexte historique de chacun des textes choisis pour l'épreuve. Les mauvaises prestations sont une fois encore essentiellement dues soit à des connaissances insuffisantes sur la période traitée, soit au travers majeur qui consiste à aborder un document de civilisation comme un texte littéraire. Cette approche donne lieu à des analyses stylistiques et sémantiques souvent inappropriées, ainsi qu'à un traitement linéaire qui induit fatalement des répétitions. Parmi les meilleurs exposés que le jury ait entendus, la plupart étaient structurés de façon thématique et abordaient d'emblée le texte à travers une problématique précise, tout en ne négligeant pas l'aspect discursif quand le texte s'y prêtait. Par ailleurs, si les connaissances du contexte historique s'avèrent indispensables, il ne faut pas oublier de toujours partir du texte pour revenir au texte, afin de construire une argumentation convaincante. Lorsqu'il s'agit de discours par exemple, il est judicieux de se demander au départ à qui ce dernier est avant tout destiné. Ceci peut

débloquer des enjeux importants de la réflexion.

Ainsi, le texte de Kaunitz a été analysé, dans une très bonne prestation, sous l'angle argumentatif, car il s'agissait bien là, au-delà du regard d'expertise porté sur la situation de l'Autriche dans le fragile équilibre des forces en présence sur le continent européen en 1749, de convaincre l'auditoire sur la meilleure stratégie à adopter. Une réflexion sur les accents parfois dramatiques du texte s'avérait alors tout à fait pertinente.

### **Conseils de préparation**

Sur ce point, nous rappelons les éléments du rapport 2017. Avant toute chose, une bonne préparation passe par une lecture approfondie des ouvrages au programme. Le jury invite par ailleurs les futurs candidats à acquérir une large connaissance du contexte historique et culturel, mais aussi à étudier un maximum d'extraits ou de poèmes susceptibles d'être proposés en concentrant tout particulièrement leurs efforts sur la problématisation du passage à expliquer, la construction d'un plan logique qui soit en cohérence avec la problématique formulée et la mise en relation permanente entre le fond et la forme (car en aucun cas un catalogue des figures de style ne peut être une fin en soi), tout en actualisant leurs connaissances terminologiques. Enfin, la meilleure préparation passe par des entraînements multiples à l'épreuve, dans les conditions de celle-ci et en se chronométrant. Chaque occasion offerte pour s'entraîner, même en binômes, est donc bonne à prendre.

Un entraînement régulier peut d'ailleurs permettre aux candidats une meilleure gestion de leur temps. Le jury déplore en effet que bon nombre de prestations n'aient pas couvert l'intégralité des 20 minutes dévolues à l'explication de texte. Une réflexion approfondie doit permettre d'éviter d'offrir des prestations trop courtes.

### **Pistes et conseils plus généraux pour mener à la réussite**

Le jury renvoie au rapport 2017 pour l'utilisation des connaissances et souhaite ajouter quelques éléments.

Parfois, les candidats semblent dire ce qu'ils pensent que le jury attend d'eux et s'interdisent la formulation de certaines remarques ou intuitions. Le jury attend certes qu'une méthode – dont nous rappelons les points essentiels dans le présent rapport – soit appliquée, mais invite aussi à une véritable réflexion personnelle par rapport à la question traitée. Celle-ci évitera à n'en pas douter de tomber dans l'écueil mentionné précédemment de plaquer des connaissances sur un texte qui ne s'y prête pas toujours complètement.

Par ailleurs, la place de l'entretien est essentielle. Si bien sûr, toute idée fantaisiste est à proscrire, le jury encourage à envisager cette étape de l'épreuve comme une discussion, un échange entre collègues sur le texte. Chaque question posée est une perche tendue pour valoriser la prestation du candidat et l'amener à donner le meilleur de lui.

Pour autant, un savoir totalement exhaustif est inenvisageable. Si certaines connaissances sont inévitables, le jury peut comprendre l'une ou l'autre lacune et engagera alors le candidat sur un autre terrain.

## ***Partie traduction***

Là encore, pour garantir la réussite à cette partie très technique et très rapide de l'épreuve, le jury recommande un entraînement régulier, si possible hebdomadaire au minimum, par exemple en tandem. Un travail systématique sur le lexique est encouragé ainsi qu'une lecture fréquente de l'allemand, notamment de littérature critique.

Lors des trois minutes dévolues à la prise de connaissance du texte, nous recommandons de ne pas chercher à tout rédiger et de réfléchir à la transposition, en prenant des notes uniquement sur les passages les plus complexes. Lorsqu'un mot est inconnu, il est conseillé de penser à un synonyme ou une formulation autre pour débloquer la réflexion. Pour aboutir, en ce laps de temps très réduit, à une traduction aussi idiomatique que possible, il ne faut par ailleurs pas hésiter à transformer les groupes syntaxiques. Lorsque le candidat dicte sa proposition de traduction, il veillera au rythme, à la clarté ainsi qu'à la cohérence et s'assurera que le jury ait le temps de tout prendre en note.

Enfin, les candidats peuvent et doivent compter sur la collaboration du jury en entretien. Les questions du jury sont là pour donner aux candidats une chance de s'améliorer. En aucun cas, les demandes de précisions du jury ne doivent être considérées comme un contrôle de quelque nature que ce soit. Nous rappelons aux candidats que les sujets de thème sont choisis en adéquation avec l'extrait donné en explication de texte : certaines réponses pouvaient même se trouver dans le texte allemand (Exemple : Paillasse / *Bajazzo*, Prince électeur / *Kurfürst*).

## ***Partie commentaire grammatical***

### **Rapport présenté par Madame Marie-Laure Durand et Monsieur Gilbert Magnus**

L'épreuve de commentaire grammatical de la session 2018 a connu un changement important par rapport à la session 2017 : la présentation des candidats dure désormais dix minutes (au lieu de cinq) et est suivie – comme auparavant – de cinq minutes d'entretien. Chaque texte comporte trois séquences soulignées proposées au commentaire, assez longues. Après l'explication de texte et l'entretien portant sur l'explication de texte (en allemand), cette partie de l'épreuve se déroule en français, comme le thème qui la suit. Le temps de présentation supplémentaire permet d'examiner avec plus de précision les différents niveaux d'analyse pertinents pour la séquence à considérer.

Le rapport de la session 2017 insistait sur l'articulation entre les séquences soulignées et le texte dans lequel elles figurent. On ne communique pas ici par des phrases mais par un texte, et les séquences à commenter ne doivent pas être considérées comme déconnectées de celui-ci. Plus généralement, la prise en compte du cotexte ou de la situation du discours, et la compréhension de l'interaction entre grammaire et texte font partie des compétences professionnelles attendues d'un enseignant car elles participent à la construction de stratégies de compréhension.

Dans cette épreuve, les soulignements choisis – mais pas tous – soutiennent souvent l'interprétation ou la structuration du texte. Des notions permettant de décrire la progression textuelle peuvent être utiles. De nombreux candidats ont en tout cas su intégrer les niveaux textuels et discursifs à leur commentaire, et se sont efforcés, lorsque la séquence s'y prêtait, d'établir un lien entre l'analyse grammaticale du segment et la visée communicative du texte (par exemple, les indices de l'ironie dans les textes de Thomas Mann ou Heine) ou son insertion dans le mouvement argumentatif (par exemple dans le mémorandum du comte Kaunitz<sup>17</sup>).

Quelques exemples pour illustrer de quelle façon le commentaire grammatical peut prolonger l'explication de texte à partir d'outils d'analyse morphosyntaxique : le participe 2 substantivé *der Betörte*, qui désigne Aschenbach dans *Der Tod in Venedig* a un sens passif (*Aschenbach wurde betört*) qui renvoie à l'impuissance du personnage.

Dans *Gladius dei*, le GN *ein massiges und übergewaltiges Etwas* (*Das, was infolge dieses Befehls auf dem Schauplatze erschien, war ein massiges und übergewaltiges Etwas*) a pour base un pronom indéfini nominalisé, censé désigner un référent non humain. Il participe à la réification du personnage que les deux adjectifs épithètes caractérisent par sa corpulence hors normes (*über-*). Le narrateur adopte ici le point de vue de Hieronymus observant la masse qui s'approche de lui, ce qui explique l'effet d'attente ressenti par le lecteur.

Chez Heine, le genre poétique crée une contrainte forte sur l'ordre des mots, qui mérite souvent commentaire. Une attaque rhématique ne met pas nécessairement en valeur l'élément en première position ; elle permet, entre autres, de faire apparaître les unités de sens les plus pertinentes en fin d'énoncé (*Gefährdet ist das Palladium / Des sittlichen Staats, das Eigentum*).

---

<sup>17</sup> „Denkschrift des Grafen Wenzel Anton Kaunitz über das ‚auswärtige System‘ (24. März 1749)“.

Enfin, les textes de civilisation au programme se rattachent à des genres différents (traités, discours, etc.) ; il est intéressant de repérer le rôle des connecteurs dans la structuration du texte, les temps et modes dominants, les phénomènes de focalisation, les termes d'adresse et pronoms déictiques renvoyant aux allocutés et à la situation de discours, etc. Une subordonnée concessive telle que *welche Opfer auch von einzelnen gefordert werden mögen*, placée en avant-première position (*Aber welche Opfer auch von einzelnen gefordert werden mögen, sie wiegen die heiligen Güter nicht auf*), renforce la « vérité inconditionnelle » de l'assertion qui suit et s'inscrit donc dans une logique argumentative que l'explication de texte doit mettre en évidence.

Si la façon dont la séquence s'inscrit dans le texte mérite d'être expliquée, il n'en reste pas moins que le commentaire grammatical doit reposer sur une phase d'analyse morphosyntaxique rigoureuse. Ce savoir-faire s'avère indispensable lorsque la construction syntaxique constitue une entrave à la compréhension. Par exemple, toujours dans le texte de Kaunitz, l'un des soulignements (*Wann aber auch die Einkünften zu verschmerzen wären, so findet doch solches bey denen allzugegründeten Betrachtungen nicht statt*) montre des marques de pluriel et de cas sensiblement différentes de celles en vigueur en allemand contemporain. Une analyse morphosyntaxique approfondie et critique permet de lever les ambiguïtés et d'éviter, par exemple dans le cas de *denen*, la confusion entre un pronom relatif au datif pluriel et un déterminatif au datif pluriel. Ce soulignement comporte également un groupe nominal de base *Betrachtung-* qui est développé sous forme de complétive en *daß*, très longue, non soulignée. La prise en compte du cotexte amont et aval facilitait grandement la compréhension de la séquence soulignée.

Pour mener une analyse morphosyntaxique rigoureuse, nous rappelons que la métalangue de la grammaire française n'est pas toujours pertinente pour décrire le fonctionnement de l'allemand, par exemple qu'il n'y a pas de COD ou de COI, mais des compléments d'objet à l'accusatif ou au datif ; les temps verbaux se nomment parfait (et non passé composé) et prétérit (et non imparfait) ; l'on distingue participe 1 et 2, et non pas participe présent ou passé. Les germa-linguistes utilisent les dénominations allemandes qui réfèrent à des formes verbales *stricto sensu* et l'étiquette « participe passé » n'est pas toujours pertinente dans la mesure où, par exemple dans « Jetzt wird gearbeitet! », il n'y a pas l'idée de passé dans le participe 2.

Quant à l'organisation du commentaire grammatical, nous répétons que celui-ci n'est pas une description linéaire d'un mot après l'autre comme dans un exercice de lecture ; il s'agit au contraire de distinguer les principaux groupes, puis les « sous-groupes » qui en sont membres. Tout groupe est organisé autour de relations hiérarchiques ou d'emboîtements qu'il s'agit de mettre en évidence. Par ailleurs, la paraphrase ou la traduction ne constituent pas en elles-mêmes un commentaire grammatical ; elles ne sont pertinentes que lorsqu'elles éclairent l'analyse voire mettent en évidence une différence de fonctionnement entre le français et l'allemand. L'analyse doit distinguer la nature du groupe et sa fonction syntaxique. Il est indispensable de connaître les fonctions syntaxiques qui expliquent en allemand l'usage du cas porté par un groupe nominal, par exemple la fonction attribut du sujet qui implique le nominatif. Par ailleurs, la notion d'apposition reçoit une définition trop vague et a tendance à être appliquée pour tout segment détaché supprimable, qu'il se rapporte ou pas à un support.



De la même façon, la description de la morphologie d'un mot composé qui permet de lever certaines entraves lexicales et constitue un élément facilitant la compréhension, ou les procédés de dérivation, entre autres la dérivation nominale qui peut expliquer le genre d'un nom, font partie des compétences attendues de la part d'un enseignant d'allemand.

Comme l'an dernier, la session 2018 a montré que les candidats connaissent mal les différents types de mots du discours (connecteurs, appréciatifs, modalisateurs, particules de focalisation et particules illocutoires). Nous renvoyons à l'article de Marcel Pérennec<sup>18</sup>. Ces distinctions sont d'autant plus importantes que la différence entre un mot plein et un mot fonctionnel constitue une entrave à la compréhension pour les élèves.

Enfin, comme pour toute épreuve orale, nous rappelons l'importance de l'aptitude à la communication de la part d'enseignants en exercice. La précision de l'expression et du niveau de langue (même si l'exercice oral autorise quelques libertés par rapport à l'écrit) est essentielle. La présentation doit être organisée, montrer une méthode, une capacité à raisonner et des « compétences grammaticales ». Certains candidats savent même communiquer leur plaisir de la langue et le jury s'en réjouit.

Le court entretien (5 minutes) est un moment de dialogue qui dirige l'attention du candidat vers les approximations ou les corrections à apporter. Il s'agit de permettre au candidat d'améliorer sa prestation, en lui offrant une nouvelle occasion de montrer son aptitude à réfléchir sur la langue. Les reprises ne doivent pas nécessairement amener le candidat à « renier » ce qu'il vient de dire.

En conclusion, le commentaire grammatical, basé sur l'analyse morphosyntaxique, doit montrer comment la description linguistique aide à la compréhension et à l'explication d'un texte. Cette épreuve permet au candidat d'utiliser des éléments de son enseignement de l'allemand en collège ou en lycée, enrichis de connaissances grammaticales de type universitaire. Le jury insiste d'ailleurs sur la qualité de la préparation dans les différentes universités.

Comme toujours, les précédents rapports complètent les remarques faites ici et seront d'une aide précieuse pour les futurs candidats au concours.

---

<sup>18</sup> Pérennec, Marcel (1994). « Présentation des mots du discours en allemand ». In : L. Basset/M. Pérennec (éds.), *Les Classes de mots : traditions et perspectives*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 285-311.

*Exemples de sujets*

Exemple 1 :

**SESSION 2018**

**AGREGATION INTERNE D'ALLEMAND  
ET CAERPA**

**Explication de texte**

**Durée de la préparation : 3 heures**

**Durée de l'épreuve : 1 heure**

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

## Carl I.

Im Wald, in der Köhlerhütte sitzt  
Trübsinnig allein der König;  
Er sitzt an der Wiege des Köhlerkinds  
Und wiegt und singt eintönig:

5 Eiapoepia, was raschelt im Stroh?  
Es blöken im Stalle die Schafe –  
Du trägst das Zeichen an der Stirn  
Und lächelst so furchtbar im Schläfe.

10 Eiapoepia, das Kätzchen ist tot –  
Du trägst auf der Stirne das Zeichen –  
Du wirst ein Mann und schwingst das Beil,  
Schon zittern im Wald die Eichen.

15 Der alte Köhlerglaube verschwand,  
Es glauben die Köhlerkinder –  
Eiapoepia – nicht mehr an Gott  
Und an den König noch minder.

20 Das Kätzchen ist tot, die Mäuschen sind froh –  
Wir müssen zuschanden werden –  
Eiapoepia – im Himmel der Gott  
Und ich, der König auf Erden.

Mein Mut erlischt, mein Herz ist krank,  
Und täglich wird es kränker –  
Eiapoepia – du Köhlerkind  
Ich weiß es, du bist mein Henker.

25 Mein Todesgesang ist dein Wiegenlied –  
Eiapoepia – die greisen  
Haarlocken schneidest du ab zuvor –  
Im Nacken klirrt mir das Eisen.

30 Eiapoepia, was raschelt im Stroh –  
Du hast das Reich erworben,  
Und schlägst mir das Haupt vom Rumpf herab –  
Das Kätzchen ist gestorben.

35 Eiapoepia, was raschelt im Stroh?  
Es blöken im Stalle die Schafe.  
Das Kätzchen ist tot, die Mäuschen sind froh –  
Schläfe, mein Henkerchen, schlafe!

Heinrich Heine, *Carl I.*, in: *Romanzero*,  
in: *Gedichte*, Stuttgart, Reclam, S. 89-90.

### Texte à traduire

Esprit négateur, conscient de vivre dans une époque sans envergure et sans idéal, celle de la Restauration, il attaque avec une même jubilation le despotisme, la sottise, la mièvrerie sentimentale, les illusions colportées. Mais avide de vivre, jouisseur, conscient d'appartenir aussi à ce monde, il tourne son ironie contre lui-même, contre ses propres compromissions, ses propres humiliations, et ne tombe jamais dans un pessimisme larmoyant. Acteur se regardant jouer, il est pour lui-même un critique caustique, bien que toujours convaincu d'être au-dessus de la mêlée. Champion de causes désespérées, [...] il est convaincu d'avoir œuvré pour l'humanité ...

in : Pierre Deshusses, *Littérature allemande*, Paris, 1991, p.214-215

Exemple 2 :

## **SESSION 2018**

# **AGREGATION INTERNE D'ALLEMAND ET CAERPA**

### **Explication de texte**

**Durée de la préparation : 3 heures**

**Durée de l'épreuve : 1 heure**

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

Wieder einmal ist ein Tag zu Ende, ein Tag, dem nicht abzusprechen ist, Gott sei Dank, daß er Inhalt hatte; der Abend ist da, die Vorhänge des Fensters sind geschlossen, auf dem Schreibtische brennt die Lampe, es ist beinahe schon Mitternacht. Man könnte zu Bette gehen, aber man verharret halbliegend im Lehnssessel, und die Hände im Schoße gefaltet, blickt man zur Decke empor, um mit Ergebenheit das leise Graben und Zehren irgend eines halb unbestimmten Schmerzes zu verfolgen, der nicht hat verscheucht werden können.

Vor ein paar Stunden noch habe ich mich der Wirkung eines großen Kunstwerks hingegeben, einer dieser ungeheuren und grausamen Schöpfungen, welche mit dem verderbten Pomp eines ruchlos genialen Dilettantismus rütteln, betäuben, peinigen, beseligen, niederschmettern... Meine Nerven beben noch, meine Phantasie ist aufgewühlt, seltene Stimmungen wogen in mir auf und nieder, Stimmungen von Sehnsucht, religiöser Inbrunst, Triumph, mystischem Frieden, – und ein Bedürfnis ist dabei, das sie stets aufs neue emportreibt, das sie her austreiben möchte: das Bedürfnis, sie zu äußern, sie mitzuteilen, sie zu zeigen, »etwas daraus zu machen«...

Wie, wenn ich in der That ein Künstler wäre, befähigt, mich in Ton, Wort oder Bildwerk zu äußern – am liebsten aufrichtig gesprochen, in allem zu gleicher Zeit? – Aber es ist wahr, daß ich allerhand vermag! Ich kann, zum guten Beispiel, mich am Flügel niederlassen, um mir im stillen Kämmerlein meine schönen Gefühle vollauf zum Besten zu geben, und das sollte mir billig genügen; denn wenn ich, um glücklich zu sein, der »Leute« bedürfte – zugegeben dies alles! Allein gesetzt, daß ich auch auf den Erfolg ein wenig Werte legte, auf den Ruhm, die Anerkennung, das Lob, den Neid, die Liebe?... Bei Gott! Schon wenn ich mich an die Scene in jenem Salon zu Palermo erinnere, so muß ich zugeben, daß ein ähnlicher Vorfall in diesem Augenblick für mich eine unvergleichlich wohlthuende Ermunterung bedeuten würde.

Wohlüberlegt, ich kann nicht umhin, mir diese sophistische und lächerliche Begriffsunterscheidung zu gestehen: die Unterscheidung zwischen innerem und äußerem Glück! – Das »äußere Glück«, was ist das eigentlich? – Es giebt eine Art von Menschen, Lieblingskinder Gottes, wie es scheint, deren Glück das Genie und deren Genie das Glück ist, Lichtmenschen, die mit dem Widerspiel und Abglanz der Sonne in ihren Augen auf eine leichte, anmutige und lebenswürdige Weise durchs Leben tändeln, während alle Welt sie umringt, während alle Welt sie bewundert, belobt, beneidet und liebt, weil auch der Neid unfähig ist, sie zu hassen. Sie aber blicken darein wie die Kinder, spöttisch, verwöhnt, launisch, übermütig, mit einer sonnigen Freundlichkeit, sicher ihres Glücks und Genies und als könne das alles durchaus nicht anders sein...

Was mich betrifft, ich leugne die Schwäche nicht, daß ich zu diesen Menschen gehören möchte, und es will mich, gleichviel ob mit Recht oder Unrecht, immer aufs neue bedünken, als hätte ich einstmal zu ihnen gehört: vollkommen »gleichviel«, denn seien wir ehrlich: es kommt darauf an, für was man sich hält, für was man sich giebt, für was man die Sicherheit hat, sich zu geben!

Vielleicht verhält es sich in Wirklichkeit nicht anders, als daß ich auf dieses »äußere Glück« verzichtet habe, indem ich mich dem Dienst der »Gesellschaft« entzog und mir mein Leben ohne die »Leute« einrichtete. An meiner Zufriedenheit aber damit ist, wie selbstverständlich, in keinem Augenblick zu zweifeln, kann nicht gezweifelt werden, darf nicht gezweifelt werden – denn um es zu wiederholen, und zwar mit einem verzweifelten Nachdruck zu wiederholen: Ich will und muß glücklich sein! Die Auffassung des »Glückes« als eine Art von Verdienst, Genie, Vornehmheit, Lebenswürdigkeit, die Auffassung des »Unglücks« als etwas Häßliches, Lichtscheues, Verächtliches und mit einem Worte

Lächerliches ist mir zu tief eigentlich, als daß ich mich selbst noch zu achten vermöchte, wenn ich unglücklich wäre.

Wie dürfte ich mir gestatten, unglücklich zu sein? Welche Rolle müßte ich vor mir spielen? Müßte ich nicht als eine Art von Fledermaus oder Eule im Dunkeln hocken und neidisch zu den »Lichtmenschen« hinüberblinzeln, den liebenswürdigen Glücklichen? Ich müßte sie hassen, mit jenem Haß, der nichts ist, als eine vergiftete Liebe, – und mich verachten!

»Im Dunkeln hocken«! Ah, und mir fällt ein, was ich seit manchem Monat hin und wieder über meine »Außerhalb-Stellung« und »philosophische Vereinsamung« gedacht und gefühlt habe! Und die Angst meldet sich wieder, die übelbekannte Angst! Und das Bewußtsein irgend einer Art von Empörung gegen eine drohende Macht...

– Unzweifelhaft, daß sich ein Trost fand, eine Ablenkung, eine Betäubung für dieses Mal und ein anderes und wiederum ein nächstes. Aber es kehrte wieder, alles dies, es kehrte tausendmal wieder im Laufe der Monate und der Jahre.

Thomas Mann, „Der Bajazzo“, in: *Frühe Erzählungen 1893-1912*,  
Frankfurt am Main, Fischer, S. 141-143.

## Texte à traduire

La leçon à tirer de *La Mort à Venise* serait donc : si l'artiste refuse de continuer à mourir par la création, il mourra plus sûrement encore par le monde. [...]

Aschenbach se rapprocherait plutôt de la figure négative du « Paillasse », du « dilettante » qui s'observe, se « sent sentir », et s'essaye de temps à autre à la création, sous l'empire de l'enthousiasme. [...] Car chez Mann, le type idéal de la « vie » est représenté par l'homme pratique, qui, tout occupé à gérer ses affaires et faire vivre sa famille, ne se compromet pas avec les choses de l'art et voit d'un mauvais œil, comme le sénateur Thomas Buddenbrook, que son fils puisse se passionner pour la musique.

Yves Landerouin, *Le roman de la quête esthétique ou les leçons d'une littérature centenaire*,  
Paris, 2011, p. 128.

Exemple 3 :

**SESSION 2018**

**AGREGATION INTERNE D'ALLEMAND  
ET CAERPA**

**Explication de texte**

**Durée de la préparation : 3 heures**

**Durée de l'épreuve : 1 heure**

- 1) Commentez le texte en allemand.**
- 2) Commentez en français les trois séquences soulignées.**

## **Denkschrift des Grafen Wenzel Anton Kaunitz über das „auswärtige System“ (24. März 1749)**

[...] So viel nun die zweyte Classe, nemlich die jenige Europaeische Mächten, so unter die natürlichen Feinde des Durchlächtigsten Ertzhaußes zu rechnen, fordtersamst aber die Ottomannische Pforte anbetrifft, so kan von derselben künfftigen Unternehmungen umso weniger ein gesichertes Urtheil gefället werden. [ . . . ]

Soviel nun den König in Preussen anbetrifft, so verdienet Er sonder Zweiffel in der Classe der natürlichen Feinden oben an, und noch vor der Ottomannischen Pforten gesetzt, mithin als der ärgste- und gefährlichste Nachbar des Durchlächtigsten Ertzhaußes angesehen zu werden.

Was die Monarchie durch den Verlust von Schlesien für einen weesentlichen, und ungemeynen großen Schaden erlitten, deßfalls enthalte mich billig, das empfindliche Angedencken vieles zu erneuren. Wann aber auch die Einkünfften zu verschmertzten wären, so findet doch solches bey denen allzugegründeten Betrachtungen nicht statt, daß durch Schlesien nicht etwa ein auswärtiges Glied, sondern ein haupt-Theil des Cörpers abgerißen, und andurch einem Feind, der eine an der Zahl überlegene, mit allem wohlversehene, wohl exercirt- und disciplinirte Armée beständig auf denen Beinen, und zugleich das Geld, noch etliche solche Arméen aufzurichten, und zu unterhalten, in denen Coffres liegen hat, die Weege frey gemacht, und eröffnet worden, bey anderwärts entstehenden Unruhen, und wann Er es nur seinem Interesse gemäß befindet, in das Hertz der Erb-Länder einzubrechen, und der gantzen Monarchie den Letzten tödtlichen Streich beyzubringen.

Da Er auch keinen Augenblick zweiffeln, und sich in alleweege darauf versehen wird, daß Schlesien dem Durchlächtigsten Ertzhauß gantz ohnverschmertzlich falle, und zu dessen Wiederherbeybringung keine thunliche Gelegenheit werde absäumet werden; so folget hieraus von selbst, daß die Preußische Politique, zu Erhaltung Ihrer Conquete, beständig dahin gerichtet seye, Österreich immer mehrers zu schwächen, mithin ihm die Kräfte und Mittel, zu ausführung seiner weitem Absichten zu benehmen, und daß solchergestalten die beyden Höfe, auch für das Künfftige in der grösten Eifersucht, und ohnversöhnlichen Feindschafft fortleben werden.

Ein mehrers ist schon von denen Preußischen gefährlichen Vergrößerungs-Absichten bey Gelegenheit des Rusßischen Hofes angemercket worden. [ . . . ]

Engelland allein, und ohne Holland ist, so lang das genannte alte Systema empor gekommen, noch nie zu vermögen gewesen, dem Durchlächtigsten Ertzhauß beyzuspringen; Und bey berührung der Englischen Gebrechen, und deren vermuthlichen Ursachen, habe bereits meine wenige Gedancken geäußert, was sich in dergleichen Fällen von der ernannten Cron zu versprechen seye; deßfalls das jenige, was bey dem Krieg A[nno] 1733 vorgefallen, die nähere Belehrung giebet.

Die gröste Hoffnung, beruhet nach den dermahligen Umständen, auf Rußland; Sie ist aber für sich allein nicht zureichend, und der Gefahr der Veränderung unterworfen; Auch werden dem ernannten Hof die Nordische Unruhen, wann sie in würcklichen Krieg ausbrechen, ohnndem genugsame Beschäftigung geben. [...]

Daß, weilen der Verlust von Schlesien nicht zu verschmertzten, und der König in Preußen, als der gröste, gefährlichste, und unversöhnlichste Feind des Durchlächtigsten Ertzhaußes anzusehen; Also auch dießseits die erste, gröste, und beständige Sorgfalt dahin zu richten, wie sich nicht nur gegen des ernannten Königs feindliche Unternehmungen zu verwahren, und sicher zu stellen, sondern wie Er geschwächet, seine Übermacht beschräncket, und das Verlohrne wieder herbey gebracht werden könne. [...]



Daß auch der König von Preussen sich einen starcken Anhang in Engelland erworben, und von dieser Cron keine directe, und ernstliche Mitwürckung, um dem besagten König Schlesien wieder zu entreißen, anzuhoffen seye, bestärcken verschiedene bereits angezogene, und andere wichtige Betrachtungen. [ . . . ]

Es ist also meines wenigen Ermessens, nach Beschaffenheit der jetzigen Staats-Umständen in keinem Fall einige Möglichkeit, zu Ausführung der bemerkten großen Absichten, vorzusehen, es seye dann, daß die Cron Franckreich auf ein- oder die andere Art vermöget werden könnte, nicht nur denen dießseitigen Unternehmungen sich nicht zu widersetzen, sondern zu solchen directè, oder wenigstens indirecte die Hände zu biethen, und andurch den Ausschlag zu geben.

Ich bescheide mich hiebey von selbst, daß, die Sache in bemerkte Weege einzuleiten, wegen der zu übersteigenden großen Schwierigkeiten, fast ohnmöglich anscheinen müße; Zumahlen Franckreich, wie bereits angemercket worden, so grossen, und essentialen Nutzen in der Erhaltung der jetzigen Königl[ich-] Preussischen Macht findet [...]

Gleichwie aber dieses Suppositum sich nicht nur auf Euer Kayser[liche] Königl[iche] May[es]t[ät] sondern zu gleich auf die Generalität, und alle übrige Mächten erstreckt; So kan auch hieraus mit aller Wahrscheinlichkeit der fernere Schluß gezogen werden, daß, wann Franckreich ein grösseres, und annehmlicheres Interesse bey dem Umsturtz, als bey Erhaltung des Königs in Preußen fände, alsdann auch jene Cron gar wohl zu vermögen seyn dürffte, sich so eyffrig für das Letzte anzuwenden, als es bishero das Erstere mit vieler Angelegenheit befördert. [...].

Quelle: *Expansion und Gleichgewicht. Studien zur europäischen Mächtepolitik des ancien régime*. Herausgegeben von Johannes Kunisch. Berlin: Duncker & Humblot, 1986, S. 168-239.

Abgedruckt in Helmut Neuhaus, Hg. *Zeitalter des Absolutismus 1648-1789*. Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung. Herausgegeben von Rainer A. Müller, Band 5. Stuttgart: P. Reclam, 1997, S. 301-309.

## Texte à traduire

« [Kaunitz], qui avait été le négociateur du traité de paix, ne cacha pas les avantages d'un rapprochement avec les Bourbons, même si Fleury avait eu en 1741 une conduite scandaleuse, au mépris de la foi jurée. On pourrait, moyennant des compensations en Italie au profit des Bourbons d'Espagne, amener la France à rester neutre en cas de guerre austro-prussienne. Pour attirer la bienveillance de Louis XV, Kaunitz fut nommé ambassadeur à Versailles, poste qu'il occupa trois ans (1750-1753) et où il sut gagner Mme de Pompadour, déjouant l'hostilité des ministres français. » (90 mots)

Jean Bérenger, *Histoire de l'Empire des Habsbourg*, Paris, Fayard, 1990, p. 486.

## Epreuve orale – Exposé de la préparation d'un cours

	Agrégation interne	CAERPA
Moyenne des candidats présents	09,93 / 20	11,00 / 20
Moyenne des candidats admis	12,64 / 20	16,67 / 20
Note maximale	20,00 / 20	18,00 / 20
Note minimale	04,00 / 20	04,00 / 20

### **Rapport présenté par Madame Patricia Wildau Lenief et Monsieur Olivier Bord**

#### **Introduction**

Le rapport du jury de la session 2017 introduisait dans la réflexion sur le concours la notion de développement professionnel. L'agrégation interne est le seul concours qui met en jeu de manière aussi appuyée la complémentarité entre expertise académique et expertise professionnelle. Apprendre à utiliser sa culture de germaniste à des fins d'enseignement/apprentissage, trouver l'équilibre entre l'analyse universitaire et la démarche pragmatique sont les fondements d'une formation didactique qui se veut exigeante et méthodique.

Le présent rapport se réfèrera sur certains points à ceux des sessions précédentes. Dans une première partie, nous apporterons certains compléments à ces points en regard des prestations des candidats de la session 2018 et des constatations faites par les jurys à cette occasion. Puis nous développerons l'analyse de trois dossiers plus spécifiquement (P1, P26 et P6) et cette analyse permettra de mettre en lumière les axes de réflexion qui pourront faire partie de la formation et de la préparation à l'épreuve. Ils sont au nombre de trois :

- **L'analyse de l'image et le développement artistique et sensible de l'élève :**

Nous envisagerons plus particulièrement dans cette partie l'analyse de l'image et des documents vidéo du point de vue de leur construction, des références culturelles qu'ils convoquent et du sens qui en émerge, mais également de la manière dont on donne didactiquement accès à ces références et à ce sens. Cela nous permettra de questionner la fonction de ces documents en regard de leur typologie et de leur placement dans la séquence d'enseignement/apprentissage et d'aborder (à nouveau) la notion de séquence comme projet.

- **Le projet linguistique :**

En parallèle au traitement d'une thématique et d'une problématique, toute séquence poursuit des objectifs linguistiques propres. Nous tenterons, en nous appuyant sur l'étude des différents dossiers et l'analyse des documents, de montrer combien ce projet linguistique est diversifié, spécifique à chaque dossier, et combien il dépasse les simples notions de lexique ou de faits grammaticaux. Nous le mettrons également en perspective avec le projet de la séquence et les compétences requises pour la réalisation d'une tâche finale.

- **La dimension éducative :**

En répondant à la consigne du dossier : « Vous expliquerez en quoi votre projet pédagogique [...] contribue à la formation générale et citoyenne de l'élève », il s'agit de montrer comment une séquence permet de mener la classe vers une réflexion par étapes sur la thématique éducative qui se dégage du dossier et qui concourt à construire le parcours, notamment citoyen, de l'élève.

Au-delà de la compétence disciplinaire, le candidat se doit de développer **des compétences de communication** nécessaires à son positionnement et son épanouissement professionnel. Le professeur, quelle que soit sa discipline, en collège comme en lycée, est amené à construire chez les élèves des compétences d'expression orale pour une prise de parole devant un jury (DNB, oral du baccalauréat). Ce sont des compétences analogues qui sont attendues des candidats en situation de concours. Nous reviendrons donc sur ce point.

Dans le cadre de cette introduction, nous souhaitons également souligner que les meilleures prestations sont celles qui, sur la base des documents, mènent une réflexion et une démonstration personnelles, nourries parfois d'interrogations. Nous rappelons que les dossiers sont tous singuliers et qu'ils doivent inviter à des choix et décisions individuelles. Pour cette raison, toute application d'un protocole préalablement établi, si celui-ci peut servir d'outil et de guide d'investigation du dossier, ne peut produire à elle seule du sens et une démonstration, bref un exposé. C'est à chaque candidat de construire, à l'aide des éléments signifiants prélevés, un discours argumenté qui suscitera ainsi écoute et intérêt.

Dans cette même perspective, les propositions avancées dans ce rapport évitent d'être ancrées dans une classe précise ou dans un niveau déterminé. Les dossiers ont plusieurs entrées possibles, peuvent s'inscrire dans différentes notions, peuvent dessiner des parcours d'apprentissages divers. Le candidat devra donc faire des choix et les rendre pertinents par son analyse et la démarche didactique qu'il décide de suivre.

## **I. Les axes récurrents de la réflexion didactique**

Dans cette première partie du rapport seront abordées certaines rubriques que celui-ci a en commun avec ceux des sessions précédentes. Nous souhaiterions cependant les considérer sous l'éclairage des dossiers proposés cette année et en référence aux prestations des candidats.

### **1. La notion d'entrave**

Chez beaucoup de candidats, la présentation des entraves à la réception/compréhension d'un document prend la forme d'une liste de repérages faits au fil des textes. Les meilleures prestations sont celles qui parviennent à établir une typologie, à définir une hiérarchie et des priorités, à lever progressivement les entraves pour donner accès au document.

A titre d'illustration, nous centrerons ici notre analyse sur le chapeau et les dix premières lignes du document 2 du dossier P6. Plusieurs éléments peuvent rendre difficile l'accès au texte :

- Les strates temporelles : le présent des verbes « entdeckt » et « wohnt » (voir chapeau) alors qu'il fait référence à deux époques différentes ;
- L'identification des lieux et du contexte : l'Allemagne du Nord, la Prusse orientale, les populations allemandes déplacées ;
- L'identification des personnages associés aux strates temporelles et aux lieux évoqués ;
- Le lexique spécifique des premières lignes lié à une architecture régionale ;
- Les phrases en « Plattdeutsch » ;
- Les références culturelles : outre le fait historique, la référence induite par le terme « Polacken », le statut social des « déplacés » issus d'une famille de hobereaux de Prusse orientale (« dreihundert Jahre ostpreußischen Familienstammbaum im Rücken »), la tension que cela génère et qui sera peut-être résolue par une culture commune (« Land der dunklen Wälder »).

D'évidence, la concentration d'entraves en ouverture du texte est importante. Il est dès lors indispensable que le professeur détermine des priorités selon l'enjeu que représente chaque entrave dans l'accès au sens :

- Le lexique spécifique peut être donné en bas de page : ce sera un facilitateur de lecture ;
- L'identification des temps et lieux et des personnages peut être soumise à repérages : ce qui est d'habitude une stratégie convenue peut être ici producteur de réflexion et d'échanges ;
- Les phrases en « Plattdeutsch » peuvent faire l'objet d'un guidage pour le décryptage (propositions – mise en cohérence – vérification). Les phrases posent la problématique du texte en référence à la notion d'inclusion développée dans le dossier ;
- Les références culturelles seront construites progressivement afin de faire émerger la relation entre Ida, la paysanne, et Hildegard, issue d'une ancienne famille de propriétaire terriens : interpréter les raisons de l'attitude méprisante de la paysanne (le terme dépréciatif de « Polacken ») ou de la mère en partant de l'analyse des niveaux de langue (« mit ruhiger Stimme und der korrekten Artikulation einer Sängerin... : « Meine Tochter bräuchte dann bitte... »)

Un élément demeure cependant important : à moins que l'étude du texte initie la séquence, sa réception se fera dans la perspective énoncée par les autres documents et en synergie avec eux. Cela est déjà un guidage en soi, car cela détermine un horizon de réception.

## 2. Réception des documents et projet

Une attention particulière doit être portée à la cohérence du parcours d'apprentissage qui est proposé au travers du traitement des documents du dossier et de leur enchaînement. Comme cela a été dit dans les précédents rapports, il n'est pas absolument nécessaire de proposer une tâche finale, mais il est important néanmoins que la séquence soit conçue comme **projet** et qu'elle ait **un enjeu pour l'élève**. D'où la nécessité de déterminer une problématique à laquelle le

cheminement au travers des documents permettra d'amener des éléments de réponse. En ce sens, le principe qui préside à l'enchaînement des documents et qui doit permettre de construire une progression doit être plus dynamique que successif ou cumulatif.

Dans cette perspective, si la séquence est comprise comme projet, alors celui-ci ne doit pas être seulement celui de l'enseignant qui a prévu un programme d'enseignement, mais également celui de la classe et des élèves individuellement qui mènent collectivement le projet. Il paraît donc nécessaire que les élèves sachent quel est l'enjeu de la séquence et qu'ils prennent conscience de la fonction de chaque document et activité au regard du but fixé. Cela n'est pas sans implication quant à l'enchaînement des supports et des actes pédagogiques qui sont liés.

Dans la plupart des cas, les candidats proposent de donner accès aux documents, qu'ils soient sonores ou écrits, en développant chez les élèves des stratégies propres à chacune des activités langagières de réception. Cela consiste notamment à procéder à des relevés d'éléments identifiés ou à un guidage de repérages à partir duquel on va reconstituer le contenu du document et en élaborer le sens dans la perspective déterminée par la problématique. Cette perspective qui s'attache aux spécificités des documents et aux réseaux de sens qu'ils proposent contribue à construire progressivement une compétence générique de réception. Il faudra toutefois veiller à ce que la mise en synergie des documents soit bien assurée et que l'on évite des transitions ainsi formulées : « On va étudier maintenant un texte » - « on va écouter un petit document ». Ces points ont été développés avec beaucoup de précision dans les précédents rapports, et notamment celui de la session 2016 (pages 26-27), et nous invitons candidats et formateurs à s'y reporter.

De manière complémentaire, si on veut renforcer le lien de cohérence entre les documents et favoriser des enchaînements comme autant d'étapes du projet, il peut être utile de déterminer quelle est la fonction d'un document dans l'économie de la séquence, c'est-à-dire quelles réponses, informations ou quels éléments attendus il apporte. La réception d'un document est ici finalisée par les besoins immédiats dans un contexte précis, par ce qu'on appelle un projet (ou intentionnalité) de réception/compréhension (« Erwartungshorizont »). D'où la nécessité d'établir un lien de cohérence et de progression dans l'enchaînement des supports (scénarisation du parcours). On pourrait parler ici de lien de continuité dynamique. Ceci a en outre l'avantage de permettre de cibler quel niveau de compétence on vise selon le scénario de la séquence, ce niveau pouvant être dès lors différent d'une séquence à l'autre alors que le support reste identique.

Une remarque supplémentaire porte sur la proposition d'une série de candidats de répartir la compréhension d'un document sur plusieurs groupes d'élèves en différenciant d'une part la nature des informations recherchées et d'autre part le profil des élèves.

En ce qui concerne le découpage d'un texte par exemple, il peut, sous certaines conditions, favoriser la mise en communication des élèves, ceux-ci échangeant, pour construire le projet commun, des informations que les autres ne détiennent pas. Il s'agit ici d'une co-construction par répartition des tâches, mais on conviendra que cette manière de procéder est plus pertinente quand la répartition porte sur des supports différents et complémentaires, qui ont un enjeu commun. En effet, un texte forme généralement un tout : en cas de découpage, la question à se poser est : peut-

on comprendre ce passage sans connaître le reste ? Dans le cas d'une consigne différente par groupe, peut-on se limiter aux parties du texte qui y répondent en faisant abstraction du reste ?

Quant à une répartition en profils d'élèves (A2, B1), souvent proposée par les candidats notamment dans la compréhension des textes écrits, elle risque de compromettre toute évolution, les élèves étant systématiquement cantonnés à ce qu'ils sont supposés savoir faire. Il faut ici réfléchir à une organisation du travail qui tienne à la fois compte de la diversité des élèves et de leur collaboration entre eux.

Au terme du parcours d'apprentissage conduit par la séquence, de nombreux candidats proposent de poser la tâche finale comme l'objet de l'évaluation. Dans ce cas, il faut alors se poser la question de ce qui est évalué : si la production finale est élaborée progressivement, elle est le résultat d'une construction qui ne renseigne pas forcément sur le degré de transfert des connaissances et des compétences acquises ou en voie d'acquisition sur la durée de la séquence. Dans le cas, différent, où la production finale nécessite la mobilisation des connaissances et compétences acquises tout au long de la séquence, il faut alors s'assurer qu'il y a adéquation entre ce que la tâche induit de compétences et de connaissances disponibles et celles construites par le parcours. Cette perspective donne toute son importance à la notion de projet linguistique sur laquelle nous revenons plus loin. Si on place au final l'évaluation au niveau de la validation de connaissances et de compétences, alors celle-ci ne peut s'opérer que par la mesure du transfert de ces connaissances et de ces compétences dans des situations inédites qui ne relèvent pas de la notion de tâche finale, mais de celle de compétence générique de réception ou de production.

Nous rappelons que le lien entre tâche finale et évaluation a été déjà abordé dans le rapport 2017 (page 47) et qu'il convient donc de s'y reporter.

## **II. L'analyse de l'image et le développement artistique et sensible de l'élève**

### **1. La formation globale de l'élève**

La forte présence de l'image (fixe et animée) dans chaque dossier oblige le candidat à se replacer dans l'équipe pédagogique et dans **la formation globale de l'élève**. On trouvera dans le rapport de l'agrégation interne d'allemand session 2014 (pages 2 à 9) des éléments de réflexion sur cette question.

S'il est courant d'entendre que, lors de la mise en œuvre, tel ou tel travail peut être mené en collaboration avec le professeur d'histoire-géographie ou d'éducation musicale ou d'arts plastiques, il reste extrêmement rare que soit prise en considération la réalité de leur enseignement dans la formation de l'élève. Pourtant, l'élève se doit d'être entraîné à « identifier les caractéristiques (plastiques, culturelles, sémantiques, symboliques) inscrivant une œuvre dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique » (B.O n°11 du 26 Novembre 2015). Le professeur de langue peut quant à lui et sans entrer dans une démarche académique de l'analyse de l'image, utiliser les questions fondamentales abordées dans les cycles du collège et contribuer aux trois questionnements que sont la représentation (les images, la réalité et la fiction), la matérialité de l'œuvre (l'objet et

l'œuvre), l'œuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur (B.O n°11 du 26 Novembre 2015). Le défi est donc de concilier l'apprentissage linguistique et la perception sensible et artistique de l'élève, car il s'agit bien là d'amener celui-ci « à être sensible aux questions de l'art » et de contribuer simultanément et de façon transversale à « ouvrir à l'altérité », à « expliciter la pratique individuelle ou collective, à écouter et accepter les avis divers et contradictoires ». Replacer ainsi l'utilisation de l'image dans un cours de langue permet de mieux exploiter les potentialités dans le domaine de la réception et de l'expression au cœur du projet linguistique. Celui-ci reste l'axe fondamental de toute construction didactique. (cf les pages 10 et 11 de ce rapport). Ainsi les candidats qui demandent à leurs élèves de faire à la maison des recherches sur internet sur tel courant artistique ou tel artiste outrepassent les compétences linguistiques de leurs élèves si la recherche se fait en allemand et dépassent les objectifs qui se dégagent des trois documents. Le tableau de Jörg Immendorf (P1) a donné lieu par exemple à des propositions de recherche sur le mouvement expressionniste et la Nouvelle Objectivité, ce qui pouvait être justifié par les caractéristiques artistiques du tableau, mais ignorait la problématique du dossier sur l'engagement de l'artiste dans la société.

L'image permet d'entrer dans la thématique par **l'approche sensible**. Cela ne signifie pas que, dans la mise en œuvre, on commence par l'exploitation pédagogique de la vidéo ou de l'image sous prétexte que celles-ci sont « plus accessibles » ou bien que l'on « voit » quelque chose que l'on peut décrire. C'est le projet, notamment linguistique, qui justifie le choix de l'ordre effectué par le candidat. Il s'avère que les jurys ont trop peu entendu de propositions qui reposaient sur l'exploitation d'une analyse sensible ou sémantique. Trop souvent, le candidat se limite à une brève description qui ne lui permettra pas de dégager l'intérêt particulier du document et ses potentialités. Or cet intérêt est bien celui qui donnera sa pierre à l'édifice pédagogique à construire.

Le document où figure l'œuvre de street-art (P26) comporte de nombreuses entraves :

- au contexte externe : lieu (Tempelhof)
- au contexte interne : le rapport entre les éléments de la peinture murale (crâne/mains/triangle), entre les éléments photographiés et l'œuvre (visiteurs, cube, environnement), focalisation.

Il s'avère que peu de candidats ont relevé ces difficultés. Partant d'une certaine évidence du sens (s'appuyant sur le titre « open mind »), ils n'ont pas été en mesure de dégager des activités langagières à partir du document ; ils ont préféré avoir recours à des recherches sur internet à propos de Tempelhof ou du festival alors que le document proposé avait l'intérêt d'offrir beaucoup d'éléments sur « la présence matérielle de l'œuvre dans l'espace » (B.O.n°11 du 26 novembre 2015) : le titre, le cartel détaillé et la définition du festival inscrivent l'œuvre dans son espace, qui est public. Ils viennent de plus enrichir une probable interprétation de l'œuvre « open mind » : la création artistique est elle-même à quatre mains (Diaz, Portoricain et Case Ma'Claim, Allemand), le festival américain s'établit en Europe à Berlin, les expressions et genres artistiques contemporains s'y mêlent. Il est évident que toute cette effervescence artistique parle à l'élève. De tous ces éléments ressort nécessairement une des définitions possibles de « open mind ».

## 2. L'approche sensible

Peu de candidats ont pensé à exploiter ce même document comme **une photo** – ce qu'il est pourtant. Or, cela replace l'œuvre dans son format et son support et définit un angle de perception particulier. En se limitant à la description, les candidats oublient de prendre en considération le point de vue du spectateur, donc de l'élève : la mise en perspective allant du spectateur aux visiteurs du festival entrant dans l'œuvre était pourtant une approche possible : « Was passiert, wenn ich auch hingehe? », « Warum gehen sie alle hin? Was ist da zu sehen? ». En plaçant l'élève dans l'œuvre, la perception du document change et l'oblige à s'interroger sur le lieu où il est. L'attention va se tourner vers l'œuvre (open mind) et vers le lieu du festival (Flughafen Tempelhof). Les interrogations ne viennent alors plus du professeur, mais des élèves : « Warum diese Hände? », « Warum hat der Schädel ein Loch? ».... Cette manière de procéder permet **une exploitation autant sémantique que descriptive**, l'une étant ici inextricablement liée à l'autre : les mains de couleurs de peau différentes qui se croisent, s'élancent et finissent métissées dans une verticalité écartent avec leur pouce les deux moitiés d'un crâne humain percé au niveau du cerveau. Les mains, le crâne sont un langage universel, la gestuelle par les doigts laisse passer un message auquel l'élève doit parvenir par la démarche didactique. L'approche sensible permet de laisser place chez les élèves aux interrogations (savoir poser une question), aux exclamations, aux impressions (ich finde/denke/ mir fällt auf..), aux émotions (es macht mir Angst, es wundert mich...), ouvre à la polysémie d'une œuvre (Ex : das heißt / kann...bedeuten / darstellen / symbolisieren...). On voit là la richesse de l'exploitation linguistique possible qui dépasse la seule formulation de l'hypothèse si souvent citée dans le projet linguistique.

Ce qui vient d'être développé pose, de manière plus générale d'ailleurs, la question du cheminement du regard dans la découverte de l'image. Le document iconographique proposé dans le dossier P21 frappe par la profusion des éléments représentés. Son apparente hétérogénéité a souvent décontenancé les candidats pour les mêmes raisons que celles qui peuvent être évoquées à propos des autres documents iconographiques des différents dossiers : la simple description par plans et positionnements des objets mis en scène dans l'image neutralise les liens et les synergies (associations) que ces objets opèrent entre eux. La perspective sensible, comme guide au cheminement dans l'image, peut contribuer à la mise au jour de l'enjeu du document et donc de la problématique qu'il vise.

Le point de départ de l'exploration de l'image du dossier P21 peut être l'élément placé au centre, le hachoir, notamment en raison des couleurs vives des éléments qui le délimitent. La manivelle et la dénomination « Dialektwolf » en désignent la fonction tandis que le terme « Kiezdeutsch » indique la production visée. Le dialecte dont il est question ici est déterminé par certains éléments introduits dans le hachoir : la ville et le quartier qui sont censés en être la provenance et y restent associés (Berlin, Kreuzberg). Le spectateur est alors naturellement amené à mettre en lien ce qui est introduit dans le hachoir et ce qui en sort : un texte construit avec ses particularités (le « so » en rouge comme rappel de ce qui est mis dans le hachoir et comme élément structurant d'un discours oral).

Se pose dès lors la question de la nature du résultat : produit transformé, éléments hétérogènes homogénéisés, affinés ? Il est intéressant de remarquer ici que ce qui permet au hachoir d'être stable, c'est le Duden consacré à l'orthographe allemande. Or, cet ensemble explicite la dichotomie selon laquelle l'image est conçue : la relation



d'interdépendance et d'opposition entre la langue officielle « Hochdeutsch » et le « Kiezdeutsch » auquel est prêté un caractère subversif : l'expression de la violence de l'autorité défendant la langue officielle ou de la jeunesse marginale imposant ses codes (scène en haut à droite de l'image), l'attitude dubitative d'un écrivain (Christoph Hein) devant un chanteur de rap (Alpa Gun). Le « Kiezdeutsch » proposant simultanément son propre formalisme (« Verblexikon ohne Pronomen und mit stärkeren Endungen ») en opposition à ce qui ne peut avoir statut de langue accréditée (« Fehler ») selon l'idée communément admise (« Laiensicht »). Nous voyons bien ici quel est l'enjeu du document : ouvrir un débat non pas tant sur l'évolution d'une langue que sur la contiguïté de plusieurs langues au sein d'une même aire linguistique : langue officielle, langue de la littérature, dialectes régionaux, sociaux ou générationnels.

Pour en revenir au dossier P26, le document vidéo (Edeka Vielfalt) peut de la même façon utiliser l'approche sensible comme source de réflexion. C'est d'ailleurs la démarche adoptée par Edeka. La particularité de ce spot est d'être construit sur l'étonnement : les clients du magasin s'exclament et s'interrogent sur les rayons vides desquels les produits étrangers ont disparu (« Es is' nix da! » - « Kaffee nicht, kein Tee, keine Schokolade » « Oh, keine Schokolade! » - « Nein ! »). Trop de candidats oublient l'essentiel et se focalisent très vite sur un élément sémantique. Attirer l'attention des élèves sur « Unsere Auswahl kennt keine Grenzen » et faire porter la réflexion sur « Grenzen » relèvent d'une démarche réflexive certes intéressante, mais trop frontale, le document devenant alors prétexte à un discours professoral. Exploiter au contraire l'étonnement suscité par la situation conduit nécessairement au message sur la diversité et à la compréhension des « cartons » (ex : « wir lieben Vielfalt ») qui expliquent la démarche pédagogique de l'entreprise. Le titre Edeka #Vielfalt montre une volonté d'engager une discussion sur les réseaux sociaux. Ainsi le genre même du document vidéo incite à l'interaction à l'intérieur de la classe autour de la diversité en partant de nos habitudes alimentaires. Chaque phrase d'Edeka (Ex : « Dieser Supermarkt ist Geschichte. Wir lieben Vielfalt ») peut ensuite donner lieu à un travail de groupe dont les objectifs doivent être clairement définis par le candidat en fonction de son projet : il peut choisir de faire travailler l'élève sur la définition ( Vielfalt ist...), l'argumentation (« es gibt ja auch die Vielfalt unter Menschen », denn..., wenn ...), l'explication (« wir sind doch ein offenes Land » - « erst recht nicht german first »), sur l'hypothèse (« wir werden viel ärmer, wenn... »). Nous renvoyons ici à la partie du présent rapport consacré à la question du projet linguistique.

L'analyse successive des deux documents basés sur l'image au sein d'un même dossier (P26) permet de revenir sur **la synergie** qui s'opère entre les deux et qui peut aider à déterminer **la fonction** de chacun. L'image (fixe) est souvent utilisée comme élément initiateur du thème ou de la problématique (« Einstieg »). Or, si elle peut avoir effectivement cette fonction, il ne faut pas négliger le fait qu'elle peut constituer également un élément de la progression ou bien ouvrir la thématique dans la dernière phase de la séquence. Cela correspond d'ailleurs à deux des fonctions du document iconographique dans la conception des épreuves écrites des baccalauréats, LV1 et LV2. Dans le cas présent, on pourra se poser la question du choix du document le mieux adapté à l'entrée dans la thématique et qui permet de faire émerger une problématique : si le choix du candidat porte par exemple sur la thématique de la diversité (« Vielfalt »), alors il semble que le document 3, justement parce qu'il va susciter étonnement et interrogation des élèves, peut ouvrir la

séquence. Si on demande ensuite aux élèves d'étendre leur réflexion à d'autres domaines, il paraît probable que la question de la diversité humaine sera posée et le discours de Joachim Gauck apte à y répondre. Proposer au final le document 1 en troisième position, c'est non seulement ouvrir le questionnement à d'autres horizons, mais également proposer de partir à la recherche des indices signifiants qui permettent de comprendre dans quelle mesure et comment il éclaire de manière nouvelle le débat. Or, cette recherche d'indices signifiants nécessite de mettre en œuvre toutes les démarches décrites précédemment tout en leur donnant du sens et une finalité.

Les jurys ont particulièrement apprécié les candidats qui proposent une mise en œuvre prenant en considération la **dimension éducative** du dossier. Ainsi certains candidats ont proposé des tâches ou tâches intermédiaires qui permettaient à l'élève d'avoir un regard réflexif sur ses goûts et la société dans laquelle il vit. Nous aborderons plus loin cette question de la dimension éducative.

L'approche sensible n'est pas la seule clé pour l'exploitation de tout document artistique ou parlant de l'art. Le jury souhaite ici attirer l'attention sur la complémentarité entre analyse et approche sensible.

### **3. Le rôle du texte dans l'image : la focalisation**

Le sujet P1 peut, comme le sujet P6, s'adresser à des élèves de cycle 4 ou de lycée, leur notion étant « l'art de vivre ensemble » (classe de seconde), « rencontres avec d'autres cultures » (collège). P1 a comme fil rouge une réflexion sur le métier d'artiste. Chaque document met en scène l'artiste dans son rapport au monde. Cette tension entre l'individu et la société est palpable à des degrés différents et permet à l'élève de changer la perspective, de réfléchir sur l'égoïsme de l'artiste, son engagement dans la société, le sens qu'il donne à sa vie. Si pour beaucoup de candidats cela est apparu assez clairement, très peu ont su tirer profit de la façon dont la figure de l'artiste est mise en scène pour élaborer le projet linguistique. Dans le tableau de Jörg Immendorf, beaucoup de candidats se sont limités au titre et à la représentation de l'artiste, ignorant trop souvent le texte qu'écrit Immendorf pour mettre en scène la figure du peintre et créer ainsi la distance critique sur ce rêve de jeunesse autour du mot « Egoismus ». D'autres, au contraire, se sont focalisés d'abord sur le texte et le titre, le dissociant ainsi de l'image. Cette dichotomie les a ainsi conduits à une lecture du tableau qui fausse le point de vue de l'artiste : au lieu d'une autocritique du peintre apparaît alors le fantasme d'un personnage quelconque rêvant de devenir artiste. Le pronom « ich » a dans cette interprétation changé de référent. Suivant cette logique, la toile blanche qui se trouvait face à l'artiste, et non dans la bulle symbolisant le rêve, a été perçue comme la mise en scène d'un rêve de jeunesse non-réalisé dans l'absolu incitant les candidats à s'orienter vers la thématique de la maturité en tant que dépassement de fantasmes mégalomanes, et non en tant que capacité à faire évoluer un travail artistique en lui donnant une dimension plus sociale et engagée. Cet exemple montre combien accorder la primauté au texte peut entraver une bonne lecture de l'image et comme il est nécessaire de regarder d'abord l'image dans sa globalité.

L'artiste utilise ici l'espace et le temps comme matériaux de l'œuvre, associe le point de vue du spectateur à sa perspective. Là encore, il s'agit de perspective

narrative et de liens interphrastiques entre le titre, l'image et le texte qui vont pouvoir susciter chez l'élève une réflexion sur le rêve et la réalité. On se trouve dans « l'expérience sensible de l'espace de l'œuvre ». Les candidats ont su proposer une mise en œuvre où cette tension était mise en valeur, mais il a trop souvent manqué la perspective de l'auteur : l'assertion au prétérit « Ich wollte Künstler werden », le verdict du texte explicatif « Mein Leitfaden war der Egoismus », la reprise parodique du tableau de Spitzweg ont été souvent ignorés alors que le mot « Egoismus » permettait de déclencher les réactions des élèves et de faire réfléchir sur l'engagement de l'artiste. Le portrait antithétique (passé/présent-Egoïsme/engagement) se retrouve dans la confrontation de ce document au texte de H. Hesse où l'enfant est le spectateur (et la victime) de l'égoïsme de l'artiste incarné par le père.

#### **4. Le script de la vidéo**

Le dossier P1 propose une vidéo intitulée « Puzzle des Lebens » dans laquelle on assiste à un spectacle de magie prenant appui sur le discours du magicien. Il s'agit ici d'une démonstration : l'artiste met en scène le sens de sa vie, la place qu'y prennent l'art, mais aussi les siens, à partir d'un carré contenant un puzzle. Chaque élément de la vie doit trouver sa place à l'intérieur du carré, c'est en cela que consiste le tour de magie. Comme indiqué précédemment, il s'agit de respecter le genre du document : on assiste ici à un spectacle où la forme de communication essentielle est gestuelle et où la musique douce accompagne et souligne la performance sereine de l'artiste. La notion de plaisir est ici inhérente au document et est malheureusement trop rarement évoquée : une candidate convaincante a su mettre l'accent sur le fait qu'il ne fallait « pas voler le plaisir aux élèves de voir la vidéo en entier ». L'approche sensible étant annoncée comme fondamentale, elle s'appuie donc sur le visuel et non sur le script qui ne peut être l'objet de la mise en œuvre didactique. Or peu de candidats ont réussi à exploiter la vidéo lui préférant l'utilisation rapide et souvent confuse du script. Nous rappelons que le script est dans le dossier dans un souci de gestion du temps, l'objet de l'exploitation didactique reste bien le document vidéo. Ainsi le texte oral du magicien devient-il l'objet d'une compréhension où le geste va souligner chaque élément important. Chaque étape de la narration « der kleine Teil hier... Hier... Das hier... » est accompagnée d'un geste désignant un morceau du puzzle qui trouvera sa dénomination (meine Familie, Freundschaft, Liebe, Wünsche). Le débit de parole est lent et la prononciation claire puisque la démonstration doit s'adresser à tous et sans doute aussi aux enfants. Quand les entraves lexicales et syntaxiques s'accumulent en parlant des problèmes, l'élève-spectateur se concentre sur l'art du magicien et participe au suspens pour entendre « die Probleme ins Leben zu integrieren ». La compréhension de l'oral s'avère ainsi très sélective. L'intérêt du document est bien dans l'entraînement à la compréhension sélective qui relève ici de la reconnaissance de lexique du niveau A2 et dans la réflexion sur la place de l'artiste qui partage avec son public sa philosophie de la vie. Aussi un candidat a-t-il proposé comme problématique : « Wie wichtig ist der Rahmen für unser zukünftiges Leben? » ce qui entraîne à réfléchir sur ce qu'est ce cadre.

## 5. Description et sens

Dans les deux dossiers précédents, les images pouvaient faire l'objet d'une description qui s'avérait être restrictive faute d'oser une autre approche. Dans le dossier P6, le document vidéo de l'association « Aktion Mensch » propose, par le dessin animé, une définition du terme « Inklusion » en différents tableaux. Comme dans le « Puzzle des Lebens », le geste souligne le mot et les deux formes de langage permettent à tous l'accès au sens. Le spectateur est pris dans la démarche créative de scènes simples et quotidiennes qui se dessinent au crayon et s'animent avec tendresse devant ses yeux. La vidéo incite naturellement à la description de ces scènes qui vont permettre la réflexion sur l'inclusion en opposition à l'intégration. Décrire l'espace pour effacer les obstacles qui excluent, définir les mots en se référant à la réalité, expliquer comment on peut effacer les obstacles, tels peuvent être les axes du projet linguistique.

A l'inverse, le tableau quasi abstrait de Paul Klee oblige le candidat à reconsidérer une approche trop souvent perçue par le jury comme mécanique du document iconographique. En quoi ce tableau, comme les précédents, serait-il déclencheur de parole si les élèves n'ont pas les moyens de le décrire ? La question typique posée aux élèves : « Que voyez-vous ? » s'avère vite inopérante si elle n'est pas relayée par une approche sensible, car c'est le titre « Kamel in rhythmischer Baumlandschaft » qui dirige le regard et incite à la recherche des indices descriptifs.

A bien y regarder, il représente en effet un chameau dont les autres éléments du tableau aident à la fois à révéler et à dessiner les contours. Nous avons donc bien ici un phénomène d'inclusion, thème explicitement formulé dans le document vidéo. Cette inclusion donnée à voir dans le tableau est intéressante à deux niveaux. Au niveau culturel tout d'abord : le rythme évoqué dans le titre se matérialise par la portée que symbolisent les lignes horizontales et les notes de musique représentées par les arbres. Or, on sait que les artistes du Bauhaus, et notamment Paul Klee et Vassily Kandinsky, ont aidé à développer le concept initié par Richard Wagner d'œuvre d'art total (« Gesamtkunstwerk ») appelant à la symbiose des formes artistiques ou de manière plus contemporaine à leur hybridité. La référence culturelle dépasse donc le seul fait d'une représentation accidentelle dans sa forme, mais trouve son fondement dans l'histoire de l'art allemand. Au niveau didactique ensuite : si on tente de décrire (ou de faire décrire) l'image, la spatialisation par plans ou par localisation des objets représentés les uns par rapport aux autres semble impossible puisque le tableau procède justement par déconstruction de l'image et de ses plans. On peut donc avancer que c'est l'impossibilité de décrire qui fait ici émerger le sens et cela pose évidemment la question des moyens linguistiques à mettre en œuvre pour exprimer cette impossibilité et ce sens. Un va-et-vient est alors nécessaire entre les différents éléments du document (titre et graphisme) : « rhythmisch » suggère l'idée de musique, « Kamel » devrait permettre d'identifier l'animal dans ses formes, « Baumlandschaft » de s'interroger sur son lieu de vie, ce qui ouvre le regard sur les jeux des couleurs et des formes polysémiques. Une candidate est parvenue à mettre en lumière la musicalité de la peinture en insistant sur les lignes horizontales perçues comme les lignes de portée. L'aspect musical de l'ensemble du dossier a été entrevu puisque la candidate l'a défini comme un ensemble polyphonique. De là, il n'y a qu'un pas pour réfléchir à l'inclusion et permettre à tous les élèves de la classe de réfléchir aux moyens de ne laisser personne sur le seuil de la porte.

### **III. Le projet linguistique**

On entend par projet linguistique ce qu'une séquence permet de construire de la langue, que ce soit du point de vue purement linguistique ou de celui des compétences liées aux activités langagières. Chez de nombreux candidats et à partir des dossiers qui leur sont proposés, les mêmes axes reviennent souvent : un temps (le prétérit), une fonction (la concession ou bien l'expression de l'opinion ou de l'accord/désaccord), entre autres.

Pour ce qui concerne le prétérit, il paraît évident que, la plupart des dossiers proposant des textes de fiction, l'occurrence du prétérit soit généralisée. Le prétérit doit-il être dès lors un axe récurrent du projet linguistique ? Bien sûr, il est important que les élèves puissent identifier cette forme verbale, car elle risque sinon de masquer tout accès au récit. Mais, est-ce bien une des premières fois qu'ils la rencontrent avec tel document précisément alors qu'elle est présente dès les débuts d'apprentissage avec les contes et tout récit fictionnel ? Ou bien : serait-elle, dans un dossier singulier, une forme grammaticale constitutive du sens du document ?

Pour ce qui concerne la concession ou l'expression de l'opinion, ces moyens langagiers sont souvent considérés comme nécessaires à la construction du discours argumentatif. Mais si on poursuit la réflexion, on s'apercevra que ce sont des éléments qui sont applicables à n'importe quelle séquence dès lors qu'elle repose sur un enjeu argumentatif.

La question que l'on peut alors se poser est de savoir comment on détermine l'axe ou les axes du projet linguistique d'une séquence. Deux perspectives complémentaires sont tout d'abord à considérer : en activité de réception d'une part, en considérant le projet linguistique suggéré par les textes oraux ou écrits qui composent le dossier ; en activité de production, d'autre part, en tenant compte du projet linguistique induit par la consigne (c'est-à-dire le contrat d'énonciation dans lequel l'élève est placé).

Ceci posé, nous souhaitons partir des deux axes – le lexique et la grammaire – sur lesquels les candidats fondent souvent leur projet d'enseignement/apprentissage de la langue et voir comment la notion de projet linguistique peut aider à en faire évoluer la perception et la fonction qu'on leur attribue communément.

#### **- Le lexique :**

Dans la majeure partie des cas, les candidats considèrent que le projet lexical d'une séquence est lié à la thématique. Pour les dossiers que nous étudions, les thématiques abordées sont générales, comme par exemple la langue (P 21) ou les arts (P 1, P 24), mais elles sont surtout d'ordre notionnel : la construction de soi (P1), l'inclusion (P6), la diversité (P 26). C'est donc une première approche, déjà différenciée, de la question lexicale liée au thème.

Une deuxième approche touche à la réception des documents. Le projet linguistique d'un texte de fiction peut également relever du champ lexical : le document 2 du dossier P1 n'est pas tant un texte narratif que descriptif, dans une situation déterminée (la présence dans l'atelier), de la relation qu'un enfant entretient avec

son père peintre (observation, réaction) : dès lors, ce qui importe ce sont les champs lexicaux de la perception (« zusehen » - « er sah seine Augen gespannt starren » - « dazu noch er die starke Werkstattluft », etc) et des émotions (« es war töricht gewesen » - « die Enttäuschung ließ des Knaben Gesicht erschlaffen » - « Eine Minute lang stand er gedankenlos und traurig »). A travers ces deux aspects émerge l'implicite du texte : le manque de communication, l'indifférence du père qui se closent sur l'incapacité de l'enfant de se concevoir un avenir. D'un point de vue textuel, le transfert de l'un à l'autre se fait d'ailleurs sur un mode essentiellement paratactique.

#### - **La grammaire :**

La grammaire participe en grande partie au **projet discursif** des textes en réception et en production.

**Dans le domaine de la réception**, il est utile de considérer l'axe discursif qui porte le sens et l'enjeu d'un texte. Avant d'aborder les dossiers proposés en annexe, nous aimerions évoquer ici, sans entrer dans les détails, mais là où ils sont particulièrement significatifs, les moyens linguistiques de documents constitutifs d'autres dossiers tels que ceux induits par l'explicitation de la dialectique chez Marx au début du Manifeste : « In demselben Maße, wie Maschinerie und Teilung der Arbeit zunehmen, in demselben Maße nimmt auch die Masse der Arbeit zu, sei es durch Vermehrung der Arbeitsstunden, sei es durch Vermehrung der in einer gegebenen Zeit geforderten Arbeit ». Ou bien l'emploi massif du passif dans des textes sur la manipulation que ce soit dans l'ancienne RDA ou par l'emprise des nouvelles technologies.

C'est dans cette même perspective que peut être analysé le document 3 du dossier P1. Le numéro de Martin von Barabü se présente sous forme de document vidéo. Nous assistons à une démonstration (discours explicatif et argumentatif) à la fois verbale et gestuelle, d'où la forme hypotactique initiale (« Wenn man hier anfängt,..., dann werden Sie feststellen »), puis paratactique du discours qui désigne et fait constater (« Wie Sie sehen... » - « Der ist übrigens fest » - « Das hier » - « Aber es gibt nicht nur das. Es gibt auch das hier »).

**Dans le domaine de la production**, on constatera à propos du dernier sujet évoqué que la prise de parole des élèves ne consistera vraisemblablement pas à faire rejouer le numéro et à réinvestir donc ce même champ discursif sous la même forme linguistique. Il conviendra plutôt d'en expliciter la démarche (ce que conditionne le « wenn man... » ou ce que désigne le « das hier », le « nicht nur das » et le « auch das hier ») et d'en formuler la philosophie implicite, d'engager le débat sur une conception déterminée de la vie alors que les élèves sont en train de construire la leur. Ce débat peut déboucher sur les notions de choix et de responsabilité : « Wenn ich mich für diese Lösung entscheide oder wenn etwas dazwischen kommt (kommen sollte), dann werde ich das oder das machen sollen/können ». Du point de vue linguistique, on constate la complexité des énoncés produits en termes de choix des temps/modes et de syntaxe.

Dans le domaine de la production, qu'elle soit orale ou écrite, le projet linguistique est donc également déterminé par **le contrat d'énonciation** dans lequel l'élève est placé par la consigne qui lui est donnée et qui détermine **son discours** (la narration,

la relation, l'explication, la description, l'argumentation, le débat) ainsi que **les modalités de son discours.**

Pour ce qui concerne le document 1 du dossier P1, il est possible de réfléchir au sens qui émerge du croisement des différentes composantes de l'objet iconographique. Si les élèves ont à formuler une appréciation, ils doivent aller au-delà de la simple citation (« Er wollte etwas « Neues » in der Kunst machen ») pour aller vers le sens : « Er dachte, er würde etwas « Neues » in der Kunst machen » où l'irréel exprime l'illusion (ou le fourvoiement). Il en est de même pour le document 3 du dossier P 26 si on pose la question à la classe : « Was würde passieren, wenn wir nur deutsche/französische Produkte zu kaufen hätten? ».

Dans le cas du document 3 du dossier P6, le discours sollicité peut être l'explication/argumentation, mais ce discours se traduit par un acte de parole : « définir » et qui en s'appliquant au thème de l'inclusion nécessite l'évocation d'une situation (« Inklusion ist, wenn... ») et la relation d'un exemple (« zum Beispiel, wenn... ») afin de procéder à la transformation d'une notion évoquée sous forme de substantif (« Unterschiedlichkeit » - « Nebeneinander » - « Miteinander ») en énoncé. De même, la notion d'inclusion induit la relation actif/passif (ausgeschlossen/ausgeschlossen werden, berücksichtigen/berücksichtigt werden, integrieren/integriert werden, fördern/gefördert werden, etc.) ou la comparaison (« dann sind wir stärker, offener, toleranter, usw. »).

Nous constatons donc que la grammaire propre aux discours donne une fonction aux faits grammaticaux. L'important pour l'enseignant n'est pas tant de savoir quel chapitre de grammaire il traite avec sa classe et s'il les a progressivement tous traités, mais d'aider à construire des discours dans le maximum de situations originales qui nécessitent une maîtrise appropriée de la grammaire et des faits grammaticaux.

En miroir de ce que nous venons de dire, nous pouvons également analyser le document 2 du dossier P26. Il s'agit d'un discours, celui de l'ancien président fédéral Joachim Gauck, prononcé à l'occasion des soixante-cinq ans de la loi fondamentale et de la naturalisation de personnes d'origine étrangère vivant en Allemagne. Ce qui est intéressant ici, ce sont les modalités discursives (Diskurs) que le locuteur (le président) donne à son discours (Rede). En effet, par un changement de perspective (« [in]meinem Dienstsitz, Ihrem Schloss » - « Ich freue mich, dass Sie...diesen Tag schön machen » - « Unser Land » - « Das erfüllt mich mit Dank und Freude »), il infléchit le statut des sujets naturalisés en les reconnaissant acteurs de leur naturalisation, dans une démocratie qui permet cette ouverture et qui en bénéficie. D'où l'exclusivité des formes actives et non passives à leur endroit, cette forme étant réservée à la fonction et au processus intégratifs de la loi fondamentale : « Mit dem Grundgesetz wurde das Fundament geschaffen für ein friedliches, pluralistisches und demokratisches Gemeinwesen ». On conviendra que cette perspective a un enjeu et une portée politique forts.

Ce qui vient d'être dit concerne l'accès au sens du document, donc à sa réception. Dans la verbalisation de ce sens, en production donc, il est cependant vraisemblable que le locuteur élève aura besoin pour sa relation des faits et leur interprétation de la forme passive : « gefeiert werden » - « begrüßt werden » - « eingebürgert werden » - « verfolgt werden », etc.

Cet exemple vise à rendre sensible la différence entre les caractéristiques linguistiques du document et le projet linguistique de la classe.

Nous avons vu à l'occasion du document 3 du dossier P1 qu'un discours (explicatif ou argumentatif, par exemple) peut nécessiter le recours à des actes de parole spécifiques en fonction des objectifs de ce discours : définir, donner un exemple, comparer. On peut imaginer que puisse être ainsi pris en compte l'aspect performatif de certains types de discours par le recours à des moyens langagiers liés à des actes de paroles appropriés (les particules illocutoires pour convaincre, prendre à témoin, par exemple). Mais cet aspect performatif relève également du **code** dans lequel ce discours et cet acte de parole sont produits.

Dans le discours de Joachim Gauck, on relèvera ainsi :

- L'adresse directe au public, le vouvoiement et le niveau de langue : « Seien Sie alle herzlich willkommen... » - « Liebe Ehrengäste »
- Le statut du locuteur : le discours ne s'adresse pas uniquement aux personnes présentes, mais également à l'opinion publique. Dans son message (tel que nous l'avons analysé), il est donc un élément de politique intérieure (« ... dass ich mir manchmal denke : « Mehr davon ! – egal, woher es auch kommen mag. »)

Ici, le code (discours/Rede) et sa fonction impressive déterminent la construction du texte et les formes linguistiques utilisées. Ceci participe du projet linguistique de la séquence, car les conventions et stratégies du code dans lequel le professeur peut être amené à vouloir faire s'exprimer les élèves ne sont pas immédiatement disponibles et doivent être construites. On conviendra qu'un discours, un article de journal, une publicité ou un courrier électronique ne relèvent pas du même code. Or cette maîtrise des codes est importante en réception et aussi en production dès lors qu'elle détermine le format de la tâche finale proposée aux élèves.

En conclusion, la nomenclature proposée comme relevant du projet linguistique renforce l'idée d'une appréciation serrée des connaissances et des compétences que les élèves auront à mettre en œuvre lors de l'éventuelle production finale ou de l'évaluation afin que ces éléments puissent être pris en compte dans la séquence et le parcours proposés.

Parallèlement, ces axes sont largement repris dans la partie du volume complémentaire du CECR paru en français en 2018 consacrée à la médiation. En plaçant la production de langue dans la perspective d'**une situation et d'un contrat d'énonciation faisant du locuteur un acteur social** et en attribuant ainsi à chaque fait de langue une fonction communicative, on peut convenir qu'il y a bien, dans tout échange, médiation de contenu.

Le jury invite les candidats à articuler ces pistes sur le passage de l'apprenant à l'acteur social avec les éléments de réflexion proposés dans le zoom sur la médiation à la page 6 de ce rapport.



#### IV. La dimension éducative

« 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 et s'inscrirait dans une démarche éducative. Tous les dossiers proposés offrent au candidat la possibilité de construire un projet qui s'inscrit dans les valeurs de l'école républicaine et participe 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 et à la page 30 du rapport de 2016.

Il apparaît clairement que le sens de la citoyenneté est rarement omis dans la présentation du dossier, mais il est encore trop rarement mis en pratique ou se limite à l'énonciation d'une tâche finale déconnectée de la réalité linguistique du dossier présenté. Force est de constater que certaines activités proposées répondent peu aux enjeux éducatifs annoncés et renforcent même parfois les clichés. Le tableau ci-dessous pointe quelques écueils à éviter et propose quelques pistes à adapter selon les choix didactiques opérés par le candidat. Les exemples s'appuient sur les dossiers traités dans ce rapport 2018 : P26, P6 et P1 et certaines pistes s'appuient sur des bonnes prestations de candidats.

Devenir citoyen, c'est aussi passer du rôle d'apprenant à celui d'acteur social. Parmi les pistes proposées, le jury a ajouté des exemples de situations de médiation qui peuvent permettre à l'élève de mobiliser ses connaissances et compétences pour faciliter la communication et aider ou accompagner autrui.

Thème	Ecueils	Pistes
Inklusion (P6)	<p>Une mise en œuvre qui enferme l'élève dans des catégories :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diriger l'interprétation de l'œuvre de Paul Klee (approche sémantique et conceptuelle)</li> <li>- Mettre en place des activités différenciées (A2/B1/B2) qui limitent à certains aspects du document.</li> </ul> <p>Ex. : découper le texte en plusieurs parties et répartir par niveaux de compétence (A2/B1/B2) entravant ainsi la mise en relation d'indices signifiants et l'accès au sens, l'élève ne découvrant jamais le texte dans sa globalité. (Démarche expliquée page 3 de ce rapport qui enferme les élèves dans un groupe de compétence et qui les prive d'échange avec les autres groupes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favoriser l'approche sensible</li> <li>- Différencier les activités de réception tout en permettant l'accès au sens global du document</li> <li>- Favoriser le travail collaboratif et l'interaction orale entre les groupes : développer ainsi le sens de l'écoute, de la reformulation ; compétence de médiation comme vecteur d'inclusion (rapport 2015)</li> </ul> <p>Exemple de situation de médiation :  <i>Sie sollen eine Bastelaufgabe in einer deutschen Grundschule leiten. Es geht darum, mit Erstklässlern ein Puzzlespiel zu Paul Klees Gemälde zu basteln. Entwerfen Sie in Gruppen ein Projekt, um die Grundschüler zu motivieren.</i>          Cette tâche nécessite un projet linguistique et communicatif complémentaire.</p>
Vielfalt (P26)	<p>Le dossier ne présente la diversité que du point de vue positif. Les écueils sont donc :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- débat autour de la naturalisation des étrangers, ce qui pourrait amener à travailler sur le refus de l'intégration des étrangers.</li> <li>- choisir des activités qui focalisent sur les problèmes et non sur la richesse de la diversité.</li> </ul>	<p>Partir de l'élève et de son environnement, puis élargir vers une réflexion citoyenne :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « We love Vielfalt » : travail de groupe, participatif, où chacun note ce qu'il associe au terme</li> <li>- Warum ist Vielfalt in deinem Leben toll? : travail individuel</li> <li>- « Wozu Vielfalt? » : créer l'affiche du festival Lollapalooza (travail individuel ou en binôme)</li> <li>- die Dankesrede/Brief eines eingebürgerten Ehrengastes (travail de groupe ou en binôme en classe) (intérêt expliqué page 11 de ce rapport)</li> </ul> <p>Exemple de situation de médiation :  <i>Sie arbeiten für das französische Fernsehen und sollen eine ein-minütige Reportage zur Einbürgerungsfeier zusammenstellen. Wählen Sie die für ein französisches Publikum aufschlussreichsten Auszüge aus Gaucks Rede und bereiten Sie den Text zum französischen Off-Kommentar vor. Stellen Sie dann der Klasse Ihre Entscheidungen auf Deutsch vor.</i></p>

Thème	Ecueils	Pistes
Engagement (P1)	<p>Une mise en œuvre qui respecte peu le questionnement individuel sur sa place dans la société :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire adopter la perspective de l'adulte à l'élève (faire rédiger à l'élève une lettre à son père dix ans plus tard)</li> <li>- Faire une vidéo où l'élève explique son puzzle de la vie, ce qui peut être très intrusif</li> <li>- Donner une tâche portant sur le métier à venir sans l'associer au rôle dans la société</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- débat sur le rôle de l'artiste dans la société</li> <li>- activités qui contribuent à montrer le décalage entre les rêves et la réalité :</li> </ul> <p>Ex. : donner des hypothèses sur le souhait de Pierre « Am liebsten wär'ich ein Vogel... »</p> <p>Ex. : s'imaginer un métier de rêve et l'inscrire dans notre monde</p> <p>Exemple de situation de médiation :</p> <p><i>In einem gemeinsamen Erasmus-Projekt mit europäischen Partnerschulen bereiten Sie eine wandernde Ausstellung zum Thema „Lebensträume“ vor. In einer E-Mail an alle europäischen Partner schlagen Sie vor, gemeinsam von Immendorfs Gemälde ausgehend ein Plakat zu dieser Ausstellung zu erarbeiten. Zu Ihrer Argumentation versuchen Sie universale Motive und übertragbare Elemente im Gemälde hervorzuheben.</i></p>
Autres sujets	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser l'image dans les tâches sans réflexion préalable en lien avec le type d'image(s) retenu ; exemple : se filmer, filmer les autres, exposer peuvent être des tâches problématiques</li> </ul>	<p>Responsabiliser l'élève en tant que médiation de l'image : proposer aux élèves médiateurs de travailler par exemple sur l'impact et/ou l'acceptation de l'image avec les autres élèves et réfléchir ainsi à ce qui est acceptable ou non. Le travail en allemand sur l'image s'inscrit dans une éducation aux médias.</p>

## Conclusion : les compétences de communication

C'est sans doute une lapalissade de dire que les épreuves orales évaluent aussi des compétences de production orale et a fortiori de communication. Chaque rapport souligne l'importance des qualités discursives pour l'exposé, de la posture du candidat pendant l'épreuve et de la capacité à établir un échange constructif lors de l'entretien. Le jury ne peut que confirmer qu'il a grand plaisir à écouter certaines prestations orales de qualité et à mener un entretien avec un professeur qui sera « capable de prendre du recul et de porter une analyse réflexive sur son positionnement et ses activités » (B.O. N°13 du 26 mars 2015). Répétons que l'entretien permet de confronter le candidat à des questions méthodologiques, didactiques, linguistiques, éducatives donc entre autres de :

- définir des termes spécifiques
- expliciter sa démarche
- corriger un aspect de l'exposé
- reformuler des énoncés
- approfondir certains points
- construire différemment ou continuer de construire le projet

Il s'agit donc bien, comme le dit l'introduction, de construire au sein d'un concours son parcours professionnel. Certains candidats montrent un stress très palpable qui peut expliquer une aisance amoindrie face à un jury. Mais il est beaucoup plus inquiétant quand ils font preuve d'une incapacité à s'adapter à leur auditoire ou quand ils se bloquent face aux questions ou persistent dans leurs choix. Dans certains cas extrêmes, des candidats se montrent très réticents à engager une réflexion sur leur pratique individuelle. Il est utile de rappeler que, dans le référentiel des compétences professionnelles, on peut lire que le professeur doit :

- « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » ;
- « Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques » ;
- « Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques » ;
- « Réfléchir sur sa pratique – seul et entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » ;
- « Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles. » (B.O. du 18 juillet 2013).

Par ailleurs, les candidats sont eux-mêmes les évaluateurs de leurs élèves et connaissent les différentes compétences qu'ils ont à développer en production orale grâce aux descripteurs précis et détaillés du CECRL. La définition générale donnée dans le volume complémentaire (Février 2018) souligne la fonction importante de l'oral dans les domaines académiques ou professionnels et rappelle que les compétences afférentes ne sont pas innées : « On n'acquiert pas naturellement cette capacité à parler de façon formelle ; c'est l'éducation et l'expérience qui nous l'apprennent. Cela implique l'apprentissage des attentes et les conventions du genre en question. » Au-delà du stress, le candidat doit ainsi démontrer dans sa prestation sa maîtrise d'une terminologie précise, prendre en compte son auditoire en étant

souple et structuré, gérer les questions dans un domaine qui lui est devenu familier, bref faire preuve d'expertise. L'excellence de certains candidats prouve que des enseignants se sont formés à un travail régulier de réflexion didactique en équipe et savent réagir sans crainte aux questions du jury en développant un vrai projet didactique. Le jury tient à les féliciter de cet engagement professionnel.

# Sujet P1

## SESSION 2018

# AGREGATION INTERNE D'ALLEMAND ET CAERPA

## Exposé de la préparation d'un cours

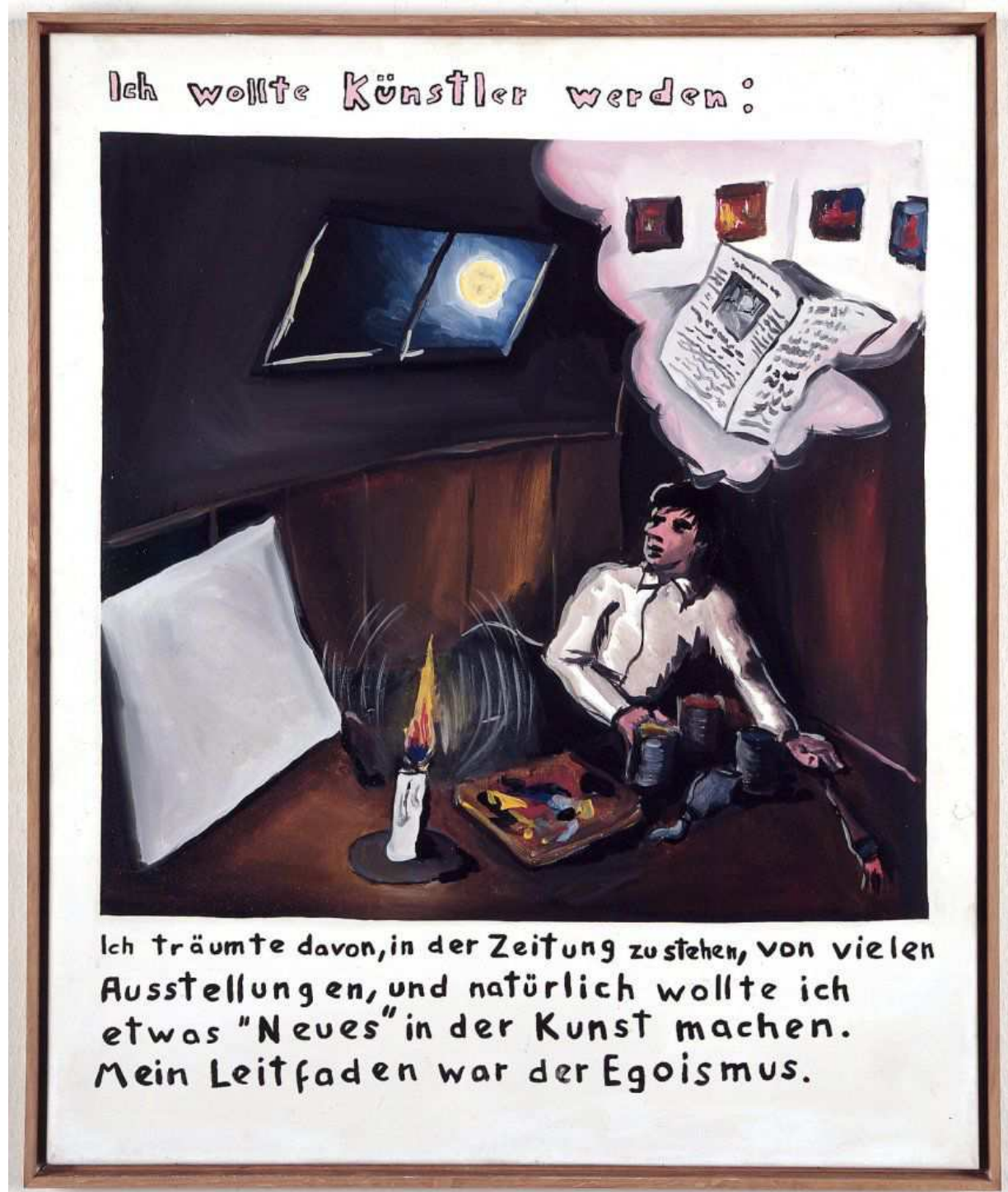
**Durée de la préparation : 3 heures**

**Durée de l'épreuve : 1 heure**

**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 notamment culturelles et linguistiques 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 permet une progression linguistique de la classe et contribue à la formation générale et citoyenne de l'élève.

DOCUMENT 1



Jörg Immendorf, *Ich wollte Künstler werden*, 1972, Galerie Michel Werner, Köln.

## DOCUMENT 2

*Der siebenjährige Pierre ist der Sohn des berühmten Malers Johann Veraguth.*

- „Willst du ein wenig bei mir sein und zusehen?“ fragte der Vater freundlich. Zugleich wandte er sich wieder seinem Bild zu. Pierre sah zu. Er sah den Maler auf seine Leinwand blicken, sah seine Augen gespannt starren und seine starke, nervöse Hand mit dem dünnen Pinsel zielen. Dazu roch er die starke Werkstattluft, die er nie gern gehabt hatte.
- 5 Er kannte das alles, diesen Geruch und diese Augen und diese Grimassen der Aufmerksamkeit. Der Vater arbeitete und dachte an nichts in der Welt als an seine dummen Bilder. Es war töricht gewesen, hier hereinzukommen. Die Enttäuschung ließ des Knaben Gesicht erschlaffen. Er hatte es ja gewußt.
- 10 Eine Minute lang stand er gedankenlos und traurig. Dafür hatte Papa Zeit, für ihn nicht. „Was ist, Pierrot? Willst du nicht ein wenig bei Papa bleiben?“ Pierre nickte schwach. „Hast du mir etwas sagen wollen?“ fragte der Maler freundlich. „Komm, wir setzen
- 15 uns zusammen, dann erzählst du mir. Du siehst ein bisschen verschlafen aus, mein Junge! Also was tun wir jetzt? Wollen wir zeichnen?“ Pierre schüttelte den Kopf. „Ich mag nicht. Ich mag nur gern bei dir sein, weißt du. Aber es riecht hier so schlecht.“
- 20 Veraguth streichelte ihn und lachte. „Ja, das ist ein Unglück, wenn du keine Farben riechen magst und ein Malerskind bist. Da wirst du wohl nie ein Maler werden?“ „Nein, ich will auch nicht.“ „Was willst du denn werden?“ „Gar nichts. Am liebsten wär' ich ein Vogel oder so etwas“

Nach: Hermann Hesse, *Roßhalde*, 1914.



## DOCUMENT 3

### SCRIPT VIDEO Puzzle des Lebens

Und bei all dem Spaß, den wir hier heute Abend haben, darf man vielleicht auch mal so ein klein wenig ernst sein. Und das möcht' ich jetzt auch. Ich möcht' mit Ihnen übers Leben reden und geh' sogar noch'n Schritt weiter: ich hab' mein Leben sogar dabei.

Zugegeben, es sieht ein bisschen unordentlich aus. Aber! Wenn man hier anfängt, alle Lücken zu schließen, dann werden Sie feststellen, mein Leben ist sehr kompakt und gradlinig. Vor allem außen rum - die Form nicht von ungefähr. Die Form ist vorgegeben, von mir selbst, durch... durch den Rahmen, den ich meinem Leben gebe. Wie Sie sehen, passt mein Rahmen hervorragend um mein Leben und mein Leben hervorragend in diesen Rahmen.

Der ist übrigens fest, stabil, lässt sich nicht bewegen. Vielleicht wenn Sie den so ein bisschen testen würden, ruhig mal anfassen. Ich komm' drauf zurück.

Das hier ist übrigens nicht nur mein Leben. Es ist jeder Manns und jeder Frau's Leben, denn alle unsere Leben bestehen aus einzelnen kleinen Teilen, die für jeden von uns ´was bedeuten. Das hier z.B., ein sehr wichtiger Teil für mich. Es ist der Teil meiner Familie und somit die Basis von allem. Hier das Thema Freundschaften und Liebe. Wünsche und Gedanken an die Zukunft. Das hier ist auch ´was Wichtiges - können Sie sich vorstellen! Thema Zauberei und Variété! Und der kleine Teil hier, der ist vielleicht genau das, was er sein soll, nämlich die kleinen Geheimnisse, die jeder von uns hat. Und so hat auch jeder andere Teil seine Aufgabe, seinen Platz. Und wenn auch nicht immer exakt am selben Platz, wichtig ist auf jeden Fall, dass die Form in den Rahmen hineinpasst.

Aber es gibt nicht nur das hier. Es gibt auch das: die kleinen und großen Probleme, die jeder von uns das eine oder andere Mal hat. Ein kleines Teil im Verhältnis zum großen Ganzen, das unser Leben aber kräftig durcheinander bringen kann. Da hilft es vielleicht mal, die Perspektive zu wechseln. Das Ganze ein bisschen von weiter weg anzuschauen. Und nicht selten fangen Menschen dann an, ihr Leben wieder neu aufzubauen. Und stellen dabei das eine oder andere ein klein wenig um und schaffen es, dadurch auch die Probleme ins Leben zu integrieren.

Aber es gibt nicht nur das. Es gibt auch das hier. Das hier sind die schönen Momente im Leben, die Freude, meist und hoffentlich doppelt so groß wie jedes Problem, das es zu lösen gilt. Und wer es schafft, in seinem Leben Probleme zu lösen, der schafft es wahrscheinlich auch mit ein wenig Geschick, der Freude einen Platz zu geben.

Das absolut Zaubhafte aber an all unserem Leben ist, obwohl immer wieder neue Teile dazukommen, dass der Rahmen, den wir einst unsrem Leben gegeben haben, dass dieser Rahmen immer noch passt.

Martin von Barabü

# SUJET P6

## SESSION 2018

### AGREGATION INTERNE D'ALLEMAND ET CAERPA

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

Durée de la préparation : 3 heures

Durée de l'épreuve : 1 heure

**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 notamment culturelles et linguistiques 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 permet une progression linguistique de la classe et contribue à la formation générale et citoyenne de l'élève.

DOCUMENT 1



Paul Klee – *Kamel in rhythmischer Baumlandschaft*, 1920

## DOCUMENT 2

*Kurz nach dem 2. Weltkrieg in Norddeutschland: Vera von Kamcke entdeckt das Haus von Ida Eckhoff, in dem Vera heute noch wohnt.*

Vom Fachwerk der Fassade war die Farbe abgeblättert, und die rohen Eichenständer steckten wie graue Knochen in den Mauern. Die Inschrift am Giebel war verwittert, aber Vera wusste, was da stand: *Dit Huus is mien un doch nich mien, de no mi kummt, nennt't ook noch sien.*

5 Es war der erste plattdeutsche Satz, den sie gelernt hatte, als sie an der Hand ihrer Mutter auf diesen Altländer Hof gekommen war.

Der zweite plattdeutsche Satz kam von Ida Eckhoff persönlich und war eine gute Einstimmung gewesen auf die gemeinsamen Jahre, die noch kommen sollten: „Woveel koomt denn noch vun jau Polacken?“ Ihr ganzes Haus war voll von Flüchtlingen, es reichte.

10 Hildegard von Kamcke hatte keinerlei Talent für die Opferrolle. Den verlausten Kopf erhoben, dreihundert Jahre ostpreußischen Familienstammbaum im Rücken, war sie in die eiskalte Gesindekammer neben der Diele gezogen, die Ida Eckhoff ihnen als Unterkunft zugewiesen hatte.

15 Sie hatte das Kind auf die Strohmattatze gesetzt, ihren Rucksack abgestellt und Ida mit ruhiger Stimme und der korrekten Artikulation einer Sängerin den Krieg erklärt: „Meine Tochter bräuchte dann bitte etwas zu essen.“ Und Ida Eckhoff, Altländer Bäuerin in sechster Generation, Witwe und Mutter eines verwundeten Frontsoldaten, hatte zurückgefeuert: „Von mi gift dat nix!“

20 Vera war gerade fünf geworden, sie saß frierend auf dem schmalen Bett, die feuchten Wollstrümpfe kratzten, der Ärmel ihres Mantels war getränkt vom Rotz, der ihr unaufhörlich aus der Nase lief. Sie sah, wie ihre Mutter sich sehr dicht vor Ida Eckhoff aufbaute und mit feinem Vibrato und spöttischem Lächeln zu singen begann:

*Ja, das Schreiben und das Lesen ist nie mein Fach gewesen. Denn schon von Kindesbeinen befasst' ich mich mit Schweinen...*

25 Ida war so perplex, dass sie sich bis zum Refrain nicht vom Fleck rührte. *Mein idealer Lebenszweck ist Borstenvieh, ist Schweinepeck*, sang Hildegard von Kamcke, holte in ihrer Flüchtlingskammer zur großen Operettengeste aus und sang noch, als Ida längst kalt vor Wut an ihrem Küchentisch saß.

30 Als es dunkel wurde und im Haus alles ruhig war, schlich Hildegard durch die Diele nach draußen. Sie kam zurück mit einem Apfel in jeder Manteltasche und einem Becher kuhwarmer Milch.

35 *Von mi gift dat nix.* Ida Eckhoff war ein Mensch, der Wort hielt, aber sie wusste, dass die *Person* jede Nacht in ihren Kuhstall ging. Irgendwann stellte sie neben den alten Becher in der Diele eine Kanne. Es musste beim nächtlichen Melken nicht auch noch die Hälfte danebengehen. Sie zog den Schlüssel für das Obstlager abends nicht mehr ab, und manchmal gab sie dem Kind ein Ei, wenn es mit dem viel zu großen Besen die Diele gefegt oder ihr beim Bohnenschneiden *Land der dunklen Wälder* vorgesungen hatte.

Nach: Dörte Hansen, *Altes Land*, Albrecht Knaus Verlag, 2015



## Concours de recrutement du second degré

### Rapport de jury

---

#### DOCUMENT 3

##### SCRIPT VIDEO „INKLUSION“ - 1'18

Was ist eigentlich Inklusion?

Inklusion ist, wenn alle mitmachen dürfen.

Wenn keiner mehr draußen bleiben muss

...naja, fast keiner.

Wenn Unterschiedlichkeit zum Ziel führt.

Wenn „Nebeneinander“ zum „Miteinander“ wird.

...und Ausnahmen zur Regel werden.

Wenn Anderssein normal ist.

Das ist Inklusion.

Aktion Mensch, das WIR gewinnt.

Nach *Aktionmensch.de*

## **SUJET P21**

### **SESSION 2018**

# **AGREGATION INTERNE D'ALLEMAND ET CAERPA**

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

**Durée de la préparation : 3 heures**

**Durée de l'épreuve : 1 heure**

**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 notamment culturelles et linguistiques 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 permet une progression linguistique de la classe et contribue à la formation générale et citoyenne de l'élève.

DOCUMENT 1



Foto : Michael Mainka, SZ-Grafik

Aus: Süddeutsche Zeitung, 8. Februar 2012, *Jugenddialekt Kiezdeutsch*

#### DOCUMENT 2

#### Der Werwolf

1 Ein Werwolf eines Nachts entwich  
von Weib und Kind und sich begab  
an eines Dorfschullehrers Grab  
und bat ihn: „Bitte, beuge mich!“

5 Der Dorfschulmeister stieg hinauf  
auf seines Blechschilds Messingknäuf  
und sprach zum Wolf, der seine Pfoten  
geduldig kreuzte vor dem Toten:

10 „Der Werwolf“, sprach der gute Mann,  
des Werwolfs, Genitiv sodann,  
dem Wemwolf, Dativ wie man's nennt.  
den Wenwolf, – damit hat's ein End.“

Dem Werwolf schmeichelten die Fälle,  
er rollte seine Augenbälle.

15 „Indessen“, bat er, „füge doch  
zur Einzahl auch die Mehrzahl noch!“

Der Dorfschulmeister aber mußte  
gestehn, daß er von ihr nichts wußte.  
Zwar Wölfe gäbe es in großer Schar,  
20 doch "Wer" gäbe es nur im Singular.

Der Wolf erhob sich tränenblind –  
er hatte ja noch Weib und Kind!!  
Doch da er kein Gelehrter eben,  
schied er dankend und ergeben.





## Concours de recrutement du second degré

### Rapport de jury

#### DOCUMENT 3

#### SCRIPT VIDEO - Poetry Slam

Ich werde jetzt versuchen, das auch unter Beweis zu stellen, in meinem Fall war's so: ich war verliebt in eine Chinesin und wollte ihr ein Liebesgedicht schreiben. Diese Frau verstand leider kein Deutsch. Und deshalb hab' ich diese Liebeserklärung auf Chinesisch geschrieben.

*Ich wank´ an deiner Bungalowwand lang und sing ´nen  
Sting Song. Klingel "dingdong" an dei´m Eingang.  
Wag ein Alleingang und senke die Klinke.  
Es ist zu. - Zu dumm. Ich denke: Bingo!  
Denn krumme Langfingerdinger dreh´n war eh noch nie mein Ding.  
Ich schwing wie King Kong aus´m Bungalowwindfang.  
Gefang´ von dein´m Look guck ich untern Vorhang,  
Ich schau voll Verlang´ dein "Teng" und Tanga an.  
Ich belager dein Terrain mit´m Manga in der Hand  
Und bring aus´m „Lamäng" ´n paar Poeme.  
Häng an dei´m Geländer, mach ein auf King aller Länder  
und trag uns´ren Tag ein in mein Kalender.  
Denn wenn dein Twingo vor´m Bungalow einbiegt,  
Liegt ein feines Bouquet Gladiolen im Gang.  
Es schmiegt sich an deine Wange zum Empfang.  
Und da baumelt ein Band mit ´ner Einladung dran.  
Jetzt bin ich Gangleader, ich singe Slamlieder  
und häng nie wieder in der Tangobar mit Kangolkäppi.  
Bin im Bad bei keiner Packung Fango mehr happy.  
Ich sag´ "Game Over" zu mein´m Jing-Jang-Logo Pullover.  
Fahr´ nun Rover und bagga wie´n Doofer.  
Ich stell mein Minnegesang nun wegen Mangel an Anklang ein.  
Hab´ aber ein´ klein´n Singsang allemal in Petto.  
Bin gegen die Kollegen im Ghetto unterlegen.  
Aber unter dei´m Beton-Balkon, da gelingt mir glatt der Big Gig.  
Und bislang mißlang mir mein Mandolinenlick von vornherein.  
Nun winkst du meine kleine Wenigkeit hinein.  
Ich lang zu, lang zu... beim Chandon Moët.  
Bin ein Mann ohne Manko, aber voll loll und all.  
Ein Poet will Dein sein. Sag nicht nein. Schenk dir ein  
Einschenken von reinem Wein, in den ich ´rein wein.  
Denn...Ich werd´ ihr eine kleine,  
Eine kleine Einladung schenken.  
Ich hoff´ sie kann dann  
an kein´n ander´n Mann mehr denken.*

Aus: Bas Böttcher, Liebeserklärung an eine Chinesin, 3sat, [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

## **SUJET P26**

### **SESSION 2018**

# **AGREGATION INTERNE D'ALLEMAND ET CAERPA**

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

**Durée de la préparation : 3 heures**

**Durée de l'épreuve : 1 heure**

**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 notamment culturelles et linguistiques, 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.



## Concours de recrutement du second degré

### Rapport de jury

---

- Vous expliquerez en quoi votre projet pédagogique permet une progression linguistique de la classe et contribue à la formation générale et citoyenne de l'élève.

#### DOCUMENT 1



*Open Mind* von Alexis Diaz (Puerto Rico) und Case Ma ' Claim (Frankfurt),  
LOLLAPALOOZA FESTIVAL, Berlin Tempelhof, 2015  
Lollapalooza ist ein amerikanisches [Festival](#) mit Musik ([alternative rock](#), [rap](#),  
[punkrock](#), [dance](#)), [Comedy](#), [Mode](#) und [Kunst](#). Im Jahr 2015 fand das Lollapalooza  
erstmals in Europa statt, auf dem Gelände des ehemaligen [Flughafens Tempelhof](#) in  
[Berlin](#).



## Concours de recrutement du second degré

### Rapport de jury

## DOCUMENT 2

*Schloss Bellevue, 22. Mai 2014*

Seien Sie alle herzlich willkommen an einem Tag, der uns einen doppelten Grund zur Freude gibt: Morgen wird unser Grundgesetz 65 Jahre alt. Und heute werden 23 unter Ihnen Staatsbürger einer Republik, die auf der besten Verfassung gründet, die Deutschland jemals gehabt hat. Und zu diesem Anlass begrüße ich Sie herzlich in diesem schönen und bescheidenen Schloss Bellevue, meinem Dienstsitz, Ihrem Schloss. Und ich freue mich, dass Sie zusammen mit der Sonne, die über uns lacht, diesen Tag schön machen.

Liebe Ehrengäste: Ihre Lebensgeschichten sind so unterschiedlich wie die Gründe und Wege, die Sie hierher nach Deutschland geführt haben. Einige von Ihnen sind hier geboren und auch aufgewachsen. Andere kamen als Arbeiter, als Führungskräfte, als Wissenschaftler. Manche sind vor Gewalt und Unterdrückung geflohen, andere suchten ein besseres, ein freieres Leben für sich und ihre Kinder, wieder andere folgten einfach dem Glück oder der Liebe. Sie oder Ihre Eltern kommen aus Polen, Ungarn und Rumänien, aus der Ukraine, aus der Türkei, aus Ghana, Kamerun und der Elfenbeinküste, aus Bolivien und Brasilien, aus Israel, Nepal und dem Iran.

Unser Land, von dem noch vor einem Menschenalter Krieg und Völkermord ausgingen, dieses Land ist inzwischen Heimat für Menschen aus 190 Nationen geworden. Ganz gleich, woher die Einwanderer stammen und wie sie kamen – im Boot über das Mittelmeer oder in der Business Class im Flugzeug aus Übersee, als Erasmusstipendiaten oder als Familiennachzügler: Sie alle sind nun in Deutschland zu Hause. Das erfüllt mich mit Dank und mit Freude. Denn es zeigt: Sie mögen dieses Land, sie vertrauen dieser Republik. Und die deutsche Staatsbürgerschaft erleichtert Ihnen zudem den Alltag.

Mit dem Grundgesetz wurde das Fundament geschaffen für ein friedliches, pluralistisches und demokratisches Gemeinwesen. Erst für den Westen, natürlich, später dann für ganz Deutschland. So ist unser Land Teil der freien Welt geworden. Es lebt im Frieden mit allen seinen Nachbarn. Es ist offen, vielfältig und stark. Es ist wohlhabend. Unsere Soziale Marktwirtschaft und unser Sozialstaat versprechen gute Lebenschancen für alle. All das macht unser Land für viele Menschen in der Welt zu einem Sehnsuchtsort.

Zu diesem Deutschland sagen Sie, liebe Ehrengäste, heute auf neue Weise "ja".

Ich habe gehört, dass einer von Ihnen seinen Antrag auf Einbürgerung am Valentinstag gestellt hat: aus Liebe zu Deutschland. Wissen Sie, die eingeborenen Deutschen sprechen selten solche Worte. Und es erfreut mich deshalb, aus Ihren Kreisen so oft ein Maß an Zuwendung gehört zu haben und auch eine Freude darüber, in diesem Land zu wohnen, dass ich mir manchmal denke: "Mehr davon!" – egal, woher es auch kommen mag.

Auszug aus der Rede des Bundespräsidenten Joachim Gauck zu der Einbürgerungsfeier anlässlich 65 Jahre Grundgesetz – 2014



## Concours de recrutement du second degré

### Rapport de jury

---

#### DOCUMENT 3

„Ist ja nichts da, was wir sonst essen.“

„Viel weniger Vielfalt.“ – „Ah.“

„Kaffee nicht, kein Tee, keine Schokolade...“ – „O, keine Schokolade!“ – „Nein!“

„Bier haben wir noch einiges da.“ „Aha.“ „Gibt's ja in Deutschland zum Glück viel.“

„Es gibt ja einmal die Vielfalt, die wir jetzt hier erleben, also die, die man konsumiert und es gibt ja auch die Vielfalt unter Menschen.“

„Das ist doch Unsinn! Wir sind doch ein offenes Land und erst recht nicht jetzt *german first*.“

„Die Welt ist so bunt wie wir verschieden sind. Und das ist schön.“

„Keine gute Idee, sagen Sie?“

Edeka Vielfalt (1'42)



## Concours de recrutement du second degré

### Rapport de jury

#### Programme de la session 2019<sup>19</sup>

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

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

#### **1. Écriture contemporaine de l'interculturalité**

Textes au programme :

- Emine Sevgi Özdamar, Mutterzunge. Erzählungen. Berlin, Rotbuch Verlag. 128 S. ISBN 9783867891073
- Emine Sevgi Özdamar, Die Brücke vom Goldenen Horn. Köln, Kiepenheuer & Witsch. 320 S. KiWi-Taschenbuch. ISBN: 978-3-462-03180-5

Les deux textes au programme révèlent l'originalité de l'écriture et du parcours intellectuel et créatif d'Emine Sevgi Özdamar. L'interculturalité évidente de son œuvre et de son parcours artistique sera étudiée dans ses dimensions dynamique et critique. On analysera les incidences de cette interculturalité sur l'écriture et sur les thèmes convoqués ainsi que la remise en perspective de la langue allemande et du champ littéraire à travers les nombreux hypotextes convoqués. Il conviendra d'intégrer à la réflexion d'ensemble l'étude de la variété des formes proposées dans les deux ouvrages ainsi que du sens des procédés de distanciation littéraire appliqués à sa prose particulière. Il sera enfin utile de réfléchir à la portée de l'engagement sur le fond et la forme des deux ouvrages, tout en considérant la place de l'auteure dans le champ de la littérature germanophone contemporaine.

---

<sup>19</sup> Le jury invite les candidats à se reporter au site dédié : [www.devenirenseignant.gouv.fr](http://www.devenirenseignant.gouv.fr)



## Concours de recrutement du second degré

### Rapport de jury

---

#### 2. Heinrich Heine, *Gedichte*

Texte :

- Heinrich Heine, *Gedichte*. Hrsg. Bernd Kortländer, Stuttgart, Reclam, 208 S. ISBN: 978-3-15-008988-0

L'œuvre lyrique de Heine sera analysée dans sa diversité et son évolution, dans ses paradoxes et dans sa volonté de cohérence. On accordera une attention particulière aux procédés mis en œuvre par le poète ainsi qu'à l'originalité d'une écriture aux multiples facettes (sentimentalité et ironie, retrait et engagement, observation critique et imaginaire poétique, reprises et ruptures...). On s'intéressera aussi bien aux motifs récurrents (notamment le Rhin et le Moyen Âge, le voyage, la mer, l'image de l'Allemagne, la figure du poète...) et aux thèmes fondamentaux (amour, mort, histoire, politique, religion, émancipation...) qu'à leur traitement formel. On veillera à prendre en compte le contexte littéraire, philosophique et politique de ces écrits.

Pour approfondir l'étude, il conviendra de lire d'autres poèmes ne figurant pas dans ce recueil, en recourant par exemple au volume *Sämtliche Gedichte* (Reclam UB 18394). Les textes proposés pour l'explication de texte seront toutefois extraits du seul volume au programme.

#### 3. Les relations entre l'Autriche et la Prusse de 1740 à 1815

Textes :

- Helmut Neuhaus (éd.), *Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung*, Band 5, *Zeitalter des Absolutismus. 1648-1789*, Stuttgart, Reclam, 488 S. ISBN 978-3-15-017005-2
- Walter Demel/Uwe Puschner (éds), *Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung*, Band 6, *Von der Französischen Revolution bis zum Wiener Kongreß. 1789-1815*. Stuttgart, Reclam, 427 S. ISBN: 978-3-15-017006-9

À la mort de l'Empereur Charles VI, les rivalités entre la monarchie prussienne et la





## Concours de recrutement du second degré

### Rapport de jury

---

maison d'Autriche s'exacerbent. Pendant la période envisagée, les relations entre l'Autriche et la Prusse prennent souvent la forme d'une confrontation diplomatique (blocage des institutions impériales par la Prusse, fondation du *Fürstenbund*) voire militaire (guerre de Succession d'Autriche, guerre de Sept Ans). Si le jury attend une connaissance générale des événements diplomatiques, militaires et politiques, les candidats sont invités à s'intéresser avant tout à leur incidence sur les échiquiers politiques européen et allemand, tant pour la période de la première modernisation des États allemands (despotisme dit « éclairé » de Marie-Thérèse puis Joseph II d'une part ; de Frédéric II de l'autre) que pour celle des guerres révolutionnaires et napoléoniennes. Ces dernières seront abordées sous l'angle de la menace que fait peser la France sur l'ordre politique absolutiste. L'évolution du dualisme austro-prussien sera étudiée dans le contexte de l'émergence d'un nationalisme allemand. On s'intéressera enfin au Congrès de Vienne et à l'instauration du « système Metternich » à la fois comme tentative de restaurer un *statu quo ante* et comme reconnaissance des changements apportés par la période napoléonienne.

Le jury se réserve la possibilité de proposer à l'épreuve d'admission d'explication de texte d'autres textes relatifs à la thématique et à la période considérées, notamment en ce qui concerne l'histoire de l'Autriche. Les candidats sont ainsi invités à travailler aussi avec les documents historiques disponibles en ligne.

#### Indications quant à l'orthographe allemande

(texte issu du rapport de la session 2016)

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-MailAdresse, 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, 2/3Mehrheit, E-mail, x-beliebig, UNO-Truppen, UV-bestrahlt, zum x-ten Mal ; mais : 100%ig, der 68er, ein 32stel, abcllich, 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 :

- 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
- 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 :
  - 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<sup>o</sup>sg et les possessifs correspondants dans des contextes épistolaires : Lieber Amadeus, wie geht es dir / Dir ?
- La question de l'orthographe des verbes composés et dérivés est complexe : c'est la question de la soudure pour les infinitifs et participes
  - On écrira en un mot les verbes composés et dérivés à l'aide de prépositions-préverbes (°abladen, °aufheben, °mitbringen : durchziehen : der Faden will sich nicht °durchziehen lassen / sie zieht den Faden °durch ; die Frage durch°zieht das ganze Buch / die Frage soll das ganze Buch durch°ziehen vs die Frage soll sich das ganze °Buch durch[post-position] °(hin)ziehen) ; il y a une certaine latitude pour les combinaisons adverbe (temporel, local, directionnel) + verbe et on décidera selon le sens et l'accentuation (°aufwärtsfahren / aufwärts fahren ; fortgehen – (in einem) fort gehen ; zusammensitzen). On écrira en un mot les combinaisons verbe + d(a)(r) + préposition comme dranbleiben, davonlaufen, etc, et une série limitée de verbes formés à partir d'une base verbale et d'un ancien adverbe qui n'existe plus guère à l'état libre (comme par exemple heimholen, abhandenkommen, vorliebnehmen, kundtun), exception faite des combinaisons avec sein : da, los, auf, vorbei, zurück + sein.
  - Verbe + adjectif : deux cas se dessinent. Si verbe + adjectif caractérisent ensemble le résultat d'une action, alors il y a constitution d'un sens spécifique, souvent idiomatique comme pour krankschreiben : er ist krankgeschrieben signifie qu'il y a eu un acte médico-administratif, mais qui ne génère pas la maladie ; richtigstellen : ich möchte das richtigstellen (dans ce cas, le résultat n'est pas 'x ist richtig', mais bel et bien 'x ist richtiggestellt = korrigiert'). Idem pour festnageln dans le sens de 'festlegen': er will sich darauf nicht festnageln lassen ; wir müssen eben etwas kürzertreten (= uns einschränken). Dans d'autres cas, on peut caractériser le résultat d'une action soit par l'adjectif, soit par le participe adjectif+verbe : er kocht die Kartoffeln weich donnera die Kartoffeln sind weich / weichgekocht. On séparera l'adjectif du verbe s'il permet ou prend

une modification / détermination (fertigstricken / fertig stricken, sehr weich kochen, mausetot schlagen – totschiagen/ tot schlagen) ou s'il est complexe (schrottreif fahren, glaubhaft machen).

- ➔ Substantif + verbe : majuscule si le substantif garde certaines caractéristiques nominales (sie fährt Auto/ ein altes Auto); minuscule pour les autres cas (sie steht kopf / \*einen runden Kopf), que le verbe soit inséparable (bauchreden, schlussfolgern) ou non (teilnehmen, stattfinden).
- ➔ Verbe + verbe : on considère généralement qu'il s'agit d'une combinaison dont chaque membre garde son sens et la graphie non soudée est alors préférable (arbeiten kommen, spazieren fahren, lesen lernen ; verbe + bleiben, lassen : sitzen bleiben, schlafen lassen). La graphie peut rendre compte de différences sémantiques : jemanden sitzenlassen ('nicht mehr beachten') vs jemand sitzen lassen ('jemandem erlauben, (weiterhin) zu sitzen') ; kennenlernen / kennen lernen.
- On distingue selon le sens et l'idiomaticité / le degré de conceptualisation schwerkrank vs (besonders) schwer krank, halbvoll vs (fast) halb voll, nichtöffentlich vs nicht öffentlich, glattgehobelt vs glatt gehobelt, mais on écrit : krankgeschrieben, heiliggesprochen comme les verbes correspondants ; ein ratsuchender / ein (guten) Rat suchender Bürger
- Autres cas : irgend + jemand, irgend + etwas etc., s'écrivent toujours en un mot.

Les 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