



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury
Session 2010

CAPES EXTERNE (allemand)

Rapport de jury présenté par Francis Goullier
Président de jury

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

Sommaire

Composition du jury	page 2
Avant-propos	page 3
Rappel de la nature des épreuves de la session 2010	page 5
Rappel du programme de la session 2010	page 6
Epreuves écrites d'admissibilité :	
Commentaire dirigé	page 9
Composition en français	page 18
Traduction	page 24
Thème	page 24
Version	page 30
Session 2011	
Le concours 2011	page 35
Définition des épreuves de la session 2011	page 38
Commentaire des épreuves d'allemand	page 40
Exemples d'explications de choix de traduction	page 42
Programme de l'épreuve orale d'admission n° 2	page 47
Missions du professeur en collège et en lycée	page 48
Indications sur les règles de l'orthographe allemande	page 53

COMPOSITION DU JURY

Président : M. Francis GOULLIER, IGEN
Vice-président : M. Norbert BISCONS, IA-IPR
Mme ADAM Sévérine, maître de conférences
M. Olivier AGARD, maître de conférences
Mme Nathalie-Anne ARNAUD, professeur agrégé
Mme Heike BALDAUF-QUILLIATRE, maître de conférences
Mme Thérèse BEHROUZ, IA-IPR
Mme Marie-Reine BITSCH, IA-IPR
Mme Arlette BOTHOREL, professeur des universités
M. Claude BOUVIER, professeur agrégé
Mme Françoise BOVYN, professeurs certifié
M. Thomas BUFFET, professeur agrégé
M. Yves CHEVILLARD, IA-IPR
Mme CHOFFAT Delphine, ATER
M. Tristan COIGNARD, maître de conférences
Mme Virginie COLLETER, professeur agrégé
M Jean-François DACHET, professeur agrégé
Mme Danielle DE-BACKER, IA-IPR
Mme Marie-France DREY, professeur certifié
Mme ENDERLE-RISTORI, maître de conférences
M. Patrick FARGES, maître de conférences
Mme Nicole FILLEAU, maître de conférences
M Pascal GRAND, IA-IPR
Mme Anne-Marie GREEN, professeur agrégé
Mme Dominique HERBET, maître de conférences
Mme Alice HOWALDT-BOUHEY, professeur agrégé
Mme Britta JALLERAT-JABS, ATER
M. Maurice KAUFFER, professeur des universités
M. Jean-Paul LECAME, professeur agrégé
Mme Gwenola LE MARTELOT-ESPAZE, professeur agrégé
Mme Susanne LENZ-MICHAUD, professeur agrégé
M. Richard LEROUX, professeur agrégé
Mme Ingrid MANCHUETTE, professeur agrégé
M Wandrille MINART, professeur agrégé
Mme Anne QUINCHON-CAUDAL, maître de conférences
Mme Cécile PRAT-EKERT, maître de conférences
Mme Lucile RAYNAUD, professeur agrégé
Mme Natacha RIMASSON-FERTIN, maître de conférences
Mme Marie-Rose RISSE-COLINET, professeur agrégé
Mme Anne ROEHLING, professeur agrégé
Mme Ingrid STUBINGER, professeur agrégé

Avant-propos

La session 2010 du Capes externe et du Cafep présente une caractéristique forte, qui détermine le contenu et la forme de ce rapport : les épreuves d'admissibilité et d'admission pour la future session du concours seront entièrement différentes de celles dont rend compte ce texte. Or, il doit tout à la fois esquisser un bilan de la session passée et donner des conseils aux futurs candidats. En conséquence, cet avant-propos est cosigné par les deux présidents et le vice-président des deux sessions concernées. Les contributions portant sur les épreuves passées focalisent les constats dressés et les conseils apportés essentiellement sur ce qui peut être commun avec les futures épreuves. De plus, des parties entières du rapport donneront des précisions et/ou formuleront des recommandations spécifiques pour les épreuves à venir.

Dans le souci d'aider au mieux les candidats se préparant aux futures épreuves écrites, il a été décidé de scinder ce rapport en deux parties. La première, consacrée exclusivement aux épreuves d'admissibilité paraît quelques semaines après la fin des épreuves d'admission de la session 2010. Elle sera complétée à l'automne par une seconde partie portant sur les épreuves orales.

D'un point de vue quantitatif, cette session 2010 est très atypique. Alors que le nombre d'inscrits diminuait régulièrement depuis plusieurs années, il a connu cette fois une augmentation très significative (+ 25% pour le Capes externe et + 45% pour le Cafep), très vraisemblablement à cause de l'annonce du changement important des modalités de recrutement en 2011. Malheureusement, cette augmentation ne s'est pas vérifiée lors des épreuves écrites. Le taux d'abandon entre l'inscription et la date de ces épreuves est de 43% pour le Capes externe (contre 25% en 2009) et de 60% pour le Cafep (contre 40,5% en 2009). Le nombre de présents à la totalité des épreuves écrites est même légèrement inférieur à celui de l'an passé ! Ce double constat montre qu'il existe un vivier important de candidats potentiels auxquels il est important de donner les moyens de se préparer efficacement au concours.

Malgré tout, le jury a établi des listes de candidats admissibles très fournies pour tenir compte de la différence sensible entre les coefficients des épreuves écrites et orales et donner toute leur chance à un maximum de candidats : 73% des candidats présents aux épreuves écrites du Capes externe ont été déclarés admissibles. Les listes d'admission couvrent l'ensemble des postes mis au concours.

	Capes externe	Cafep
Nombre d'inscrits	649	115
Présents à toutes les épreuves d'admissibilité	368	46
Nombre d'admissibles	278	15
Nombre de candidats déclarés admis	125	7
Barre d'admission	sur 20	sur 20
Moyenne générale des candidats déclarés admis	sur 20	sur 20

Le tableau ci-dessus, de même que les données jointes aux contributions sur les différentes épreuves ou encore les relevés de notes adressés aux candidats font mention d'une notation sur 20. Il convient cependant de préciser, pour en comprendre le sens exact, comment ces notes sont attribuées par le jury. Rappelons que dans un concours, contrairement à un examen, le rôle des notes n'est pas de refléter la valeur absolue d'une prestation mais de l'évaluer en relation avec celle des autres candidats pour les classer, ce qui interdit par exemple une notation trop fréquente sur les valeurs moyennes et impose une utilisation de l'ensemble de l'échelle de notes disponibles. De plus, pour certaines épreuves écrites ou orales, les membres du jury ne notent pas directement les prestations mais les évaluent selon un certain nombre de critères, explicités dans les pages qui suivent. Sur la base de ces évaluations critériées, les prestations sont comparées les unes avec les autres ; le classement établi est ensuite traduit en une note sur 20. En conséquence, la note de 20 sur 20 à une épreuve orale, par exemple, ne signifie donc pas nécessairement la perfection de la prestation concernée mais simplement qu'elle a été considérée comme étant la meilleure des prestations entendues évaluées. A l'inverse, une note très faible à l'écrit ou à l'oral ne doit pas conduire à la conclusion d'une absence totale de compétences mais prend acte que la prestation concernée était parmi les moins performantes de celles effectuées par l'ensemble des candidats.

Le jury a eu le plaisir de lire et d'entendre un nombre important de bonnes, voire d'excellentes productions et prestations. Les candidats déclarés admis représentent un vivier de germanistes de qualité dont l'enseignement de la discipline tirera certainement le plus grand profit. L'immense majorité des admis présente une grande régularité des résultats obtenus aux différentes épreuves, ce qui atteste d'une solide formation initiale et représente un atout important pour la réussite professionnelle. On notera en particulier une nette amélioration dans la connaissance des repères fondamentaux de la didactique de la discipline et dans l'analyse des dossiers pédagogiques.

La satisfaction suscitée par ce dernier constat ne doit cependant pas masquer un motif de déception : la qualité générale des prestations écrites a révélé une baisse inquiétante. Cette dégradation s'est d'ailleurs hélas confirmée lors des épreuves orales. Le jury a en effet constaté chez plus du tiers des candidats admissibles francophones des erreurs récurrentes sur des aspects fondamentaux de la langue allemande (marquage du groupe nominal, aspects de linéarisation, conjugaison, prosodie et caractéristiques phonétiques de l'allemand oral). Ces défauts ne concernent pas les candidats admis mais signalent des faiblesses importantes dans la préparation du concours et la nécessité pour un grand nombre de candidats de travailler sur la base d'un diagnostic individuel précis de leurs forces et de leurs faiblesses dans l'utilisation de la langue allemande. D'une façon générale, le jury ne peut que recommander à tous les candidats d'effectuer au moins un séjour d'une année, par exemple comme assistant de français, avant de se présenter au concours.

Rappelons à ce sujet, et ce qui suit garde toute sa valeur pour les futures sessions, que le jury a une double mission : classer les candidats les uns par rapport aux autres à partir de leurs productions écrites et des prestations orales mais aussi vérifier que les candidats proposés pour l'admission remplissent les conditions minimales pour pouvoir enseigner la discipline. Parmi ces conditions figurent naturellement une maîtrise orale et écrite de l'allemand suffisante pour servir de modèle linguistique à leurs futurs élèves, ainsi qu'une présence affirmée en situation de communication orale et de dialogue, la connaissance de repères essentiels dans l'histoire, la littérature et la culture des pays germanophones et la capacité d'expliquer le système de la langue. Ce dernier point mérite d'être souligné, même si les défauts constatés ne concernent qu'un nombre réduit de candidats. La présence de candidats germanophones est une chance et une ressource importante pour la discipline, à la condition qu'ils aient engagé une réflexion sur le fonctionnement de leur langue maternelle pour pouvoir apporter à leurs futurs élèves, de façon claire, précise et économe en moyens, les informations essentielles pour leur permettre d'utiliser l'allemand en lien avec les besoins de la communication. C'est fort heureusement le cas pour le plus grand nombre d'entre eux et le jury a pu valoriser des prestations remarquables de candidats germanophones qu'il tient à féliciter. D'autres, beaucoup plus rares, doivent abandonner l'illusion que la seule capacité à s'exprimer en allemand les dispenserait de l'indispensable formation correspondant à chacune des composantes des épreuves du concours.

Francis Goullier
Président du jury
pour la session 2010

Norbert Biscons
Vice-président du jury

Raymond Nicodeme
Président du jury
pour la session 2011

RAPPEL DE LA NATURE DES ÉPREUVES DE LA SESSION 2010

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

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

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

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

RAPPEL DU PROGRAMME DE LA SESSION 2010

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

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.

A. Littérature

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

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

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

2. Johann Wolfgang von Goethe. *Faust I*

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

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

B. Civilisation et histoire des idées

3. Sociologie et historiographie

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

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

l'idée que se fait Elias d'un Etat en rupture avec l'Etat autoritaire (Obrigkeitsstaat) et l'Etat nationaliste, et les raisons pour lesquelles la sociologie représente à ses yeux l'instrument de sa promotion, ou, du moins, l'instrument d'une réelle prise de conscience de ses compatriotes. Au travers de cette approche sociologique d'un Etat et d'une culture, on verra se dégager des thèses qu'il conviendra de mettre en perspective.

4. Les rapports entre les deux Allemagnes 1949 – 1990.

Ouvrages de référence : Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung, vol. 10, hrsg. von Merith Niehuss, Ulrike Lindner, Besatzungszeit, Bundesrepublik und DDR 1945 – 1969, Reclam 17010, ISBN 978-3-15-017010-6, et vol. 11, hrsg. von Dieter Grosser, Stephan Bierling, Beate Neuss, Bundesrepublik und DDR 1969 – 1990, Reclam 17011, ISBN 978-3-15-017011-3.

La politique de démarcation a d'abord marqué la perception des deux Allemagnes. Dans un premier temps leur histoire s'est écrite presque exclusivement à partir de notions d'absorption, de concurrence ou d'exclusion. Il en a résulté une « histoire parallèle ».

Mais une seconde approche s'est développée. Fondée sur les liens que leur rivalité créa dès l'origine dans les deux capitales, l'« écriture croisée » de cette période vise à rendre justice, en soulignant leur interdépendance, au fait que, quel que fût l'affichage politico-diplomatique, les rapports entre Bonn et Berlin-Est furent toujours, pour l'une comme pour l'autre, des relations sui generis.

En s'inspirant des positions historiographiques actuelles, fondées sur la complémentarité de ces deux approches, on analysera les relations entre les deux Allemagnes ainsi que les mesures prises par chacune pour concurrencer l'autre ou s'opposer à elle. La question sera donc étudiée dans cette double dimension de confrontation et d'évolution interactive aux plans intérieur et extérieur, la prise en compte de l'autre étant un facteur essentiel dans les décisions majeures prises par chacune des deux Allemagnes.

Les élections au premier Bundestag de l'après-division, le 3 décembre 1990, constitueront le terminus ad quem.

ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

EPREUVE DE COMMENTAIRE DIRIGE

Sujet :

- 1065 FAUST. O glücklich! wer noch hoffen kann
Aus diesem Meer des Irrthums aufzutauchen.
Was man nicht weiß das eben brauchte man,
Und was man weiß kann man nicht brauchen.
Doch laß uns dieser Stunde schönes Gut
Durch solchen Trübsinn nicht verkümmern!
- 1070 Betrachte wie in Abendsonne-Gluth
Die grünumgebnen Hütten schimmern.
Sie rückt und weicht, der Tag ist überlebt,
Dort eilt sie hin und fördert neues Leben.
O daß kein Flügel mich vom Boden hebt,
- 1075 Ihr nach und immer nach zu streben!
Ich säh' im ewigen Abendstrahl
Die stille Welt zu meinen Füßen,
Entzündet alle Höhn, beruhigt jedes Thal,
Den Silberbach in goldne Ströme fließen.
- 1080 Nicht hemmte dann den göttergleichen Lauf
Der wilde Berg mit allen seinen Schluchten;
Schon thut das Meer sich mit erwärmten Buchten
Vor den erstaunten Augen auf.
Doch scheint die Göttin endlich wegzusinken;
- 1085 Allein der neue Trieb erwacht,
Ich eile fort ihr ew'ges Licht zu trinken,
Vor mir den Tag, und hinter mir die Nacht,
Den Himmel über mir und unter mir die Wellen.
Ein schöner Traum, indessen sie entweicht.
- 1090 Ach! zu des Geistes Flügeln wird so leicht
Kein körperlicher Flügel sich gesellen.
Doch ist es jedem eingeboren,
Daß sein Gefühl hinauf und vorwärts dringt,
Wenn über uns, im blauen Raum verloren,
- 1095 Ihr schmetternd Lied die Lerche singt;
Wenn über schroffen Fichtenhöhen
Der Adler ausgebreitet schwebt,
Und über Flächen, über Seen,
Der Kranich nach der Heimat strebt.
- 1100 WAGNER. Ich hatte selbst oft grillenhafte Stunden,
Doch solchen Trieb hab' ich noch nie empfunden.
Man sieht sich leicht an Wald und Feldern satt,
Des Vogels Fittig werd' ich nie beneiden.
Wie anders tragen uns die Geistesfreuden,
- 1105 Von Buch zu Buch, von Blatt zu Blatt!
Da werden Winternächte hold und schön,
Ein selig Leben wärmet alle Glieder,
Und ach! entrollst du gar ein würdig Pergamen,
So steigt der ganze Himmel zu dir nieder.
- 1110 FAUST. Du bist dir nur des einen Trieb bewußt;
O lerne nie den andern kennen!
Zwey Seelen wohnen, ach! in meiner Brust,

Die eine will sich von der andern trennen;
 Die eine hält, in derber Liebeslust,
 1115 Sich an die Welt, mit klammernden Organen;
 Die andre hebt gewaltsam sich vom Dust
 Zu den Gefilden hoher Ahnen.
 O gibt es Geister in der Luft,
 Die zwischen Erd' und Himmel herrschend weben,
 1120 So steigt nieder aus dem goldnen Duft
 Und führt mich weg, zu neuem buntem Leben!
 Ja, wäre nur ein Zaubermantel mein!
 Und trüg' er mich in fremde Länder,
 Mir sollt' er um die köstlichsten Gewänder,
 1125 Nicht feil um einen Königsmantel seyn.
 WAGNER. Berufe nicht die wohlbekannte Schaar,
 Die strömend sich im Dunstkreis überbreitet,
 Dem Menschen tausendfältige Gefahr,
 Von allen Enden her, bereitet.
 1130 Von Norden dringt der scharfe Geisterzahn
 Auf dich herbei, mit pfeilgespitzten Zungen;
 Von Morgen ziehn, vertrocknend, sie heran,
 Und nähren sich von deinen Lungen;
 Wenn sie der Mittag aus der Wüste schickt,
 1135 Die Gluth auf Gluth um deinen Scheitel häufen,
 So bringt der West den Schwarm, der erst erquickt,
 Um dich und Feld und Aue zu ersäufen.
 Sie hören gern, zum Schaden froh gewandt,
 Gehorchen gern, weil sie uns gern betriegen,
 1140 Sie stellen wie vom Himmel sich gesandt,
 Und lispeln englisch, wenn sie lügen.
 Doch gehen wir! Ergraut ist schon die Welt,
 Die Luft gekühlt, der Nebel fällt!
 Am Abend schätzt man erst das Haus.-
 1145 Was stehst du so und blickst erstaunt hinaus?
 Was kann dich in der Dämmerung so ergreifen?
 FAUST. Siehst du den schwarzen Hund durch Saat und Stoppel streifen?
 WAGNER. Ich sah ihn lange schon, nicht wichtig schien er mir.
 FAUST. Betracht' ihn recht! Für was hältst du das Thier?
 1150 WAGNER. Für einen Pudel, der auf seine Weise
 Sich auf der Spur des Herren plagt.
 FAUST. Bemerkest du, wie in weitem Schneckenkreise
 Er um uns her und immer näher jagt?
 Und irr' ich nicht, so zieht ein Feuerstrudel
 1155 Auf seinen Pfaden hinterdrein.
 WAGNER. Ich sehe nichts als einen schwarzen Pudel;
 Es mag bei euch wohl Augentäuschung seyn.
 FAUST. Mir scheint es, daß er magisch leise Schlingen
 Zu künft'gem Band um unsre Füße zieht.
 1160 WAGNER. Ich seh' ihn ungewiß und furchtsam uns umspringen,
 Weil er, statt seines Herrn, zwey Unbekannte sieht
 Johann Wolfgang v. Goethe, *Faust, Erster Teil*, Vor dem Thor, Reclam, S. 87-93

Beantworten sie folgende Fragen in angegebener Reihenfolge, beziehen Sie sich bitte präzès sur le Text und nummerieren Sie die Antworten.

1. Wie lässt sich diese Szene ins Drama einordnen?
2. Bestimmen Sie Fausts geistige Verfassung.
3. Untersuchen sie Fausts Welt- und Naturbild.
4. Worin besteht die Funktion der Wagner-Figur?
5. Erläutern Sie den Stil von Vers 1064 bis Vers 1099.

Rapport présenté par Madame Anne-Marie GREEN

Résultats obtenus par les candidats :

Présents au CAPES	373
Présents au CAFEP	48
Moyenne des candidats présents	6,62
Note la plus basse attribuée	2
Note la plus haute attribuée	19,5

Le jury a choisi, dans cette œuvre théâtrale fondamentale de la littérature, un extrait de la grande scène « *Vor dem Thor* », dans sa deuxième partie dialoguée opposant Faust et Wagner. Ce choix n'avait rien qui puisse déconcerter les candidats, mais leur permettait au contraire d'attester de leur connaissance de l'œuvre, de l'élaboration d'une réflexion générale sur cette dernière, tout en développant leurs capacités d'analyse sur ce passage précis. Les contours du personnage de Faust s'y dessinaient en effet dans leur complexité, combinant rétrospection et aspirations contradictoires d'un être parvenu à la croisée des chemins. Le découpage retenu (« *O glücklich ! Wer noch hoffen kann...* » jusqu'à l'apparition du chien) incitait d'ailleurs à prendre conscience de ce moment-charnière dans la mise en place dramatique. Il ne s'agissait pas pour autant de plaquer des considérations générales en éludant la spécificité du passage, a fortiori de « juger » le personnage, ni de prendre la scène pour prétexte à une narration du drame dans son ensemble.

Un certain nombre de copies ont malheureusement traduit une ignorance non seulement de la scène, mais de toute l'œuvre qui, dans des cas extrêmes et préoccupants, n'avait visiblement même pas été lue. Ainsi un travail dans lequel le nom de Faust ne figure pas une seule fois, comme deux copies qui prennent Wagner pour le « célèbre et génial compositeur » (les dates de Goethe sont-elles même connues ?). Une impasse en général sur une partie du programme, et de surcroît s'agissant d'un texte aussi fondamental, rend peu crédibles ces candidatures, quelles que puissent être par ailleurs les prestations dans les épreuves de traduction et la maîtrise linguistique. On peut s'inquiéter d'un tel manque d'intérêt pour la dimension intellectuelle et culturelle de ce concours de recrutement et plus largement de l'exercice de la profession.

Heureusement, la plupart des candidats avait lu attentivement la pièce, même si l'expression et l'argumentation pouvaient présenter des faiblesses plus ou moins marquées, et certaines copies étaient d'une grande qualité.

Les lignes qui suivent s'attacheront, dans un premier temps, à dégager des éléments de réponse aux questions destinées à guider le commentaire de l'extrait proposé, en soulignant certains malentendus ou défauts constatés dans les copies et contre lesquels les futurs candidats doivent être prévenus. Puis sera abordé un aspect dont la portée dépasse largement la seule session 2010, à savoir la qualité de la langue et de l'expression écrite ainsi que la méthodologie du commentaire dirigé d'une façon générale.

A. Questions portant sur l'extrait à commenter

L'ordre des questions a en général été respecté. Le libellé de la première question permettait d'amorcer l'argumentation. Les deuxième et troisième questions exigeaient une capacité de différenciation pour éviter les redites. La quatrième question sur Wagner, de nature contrastive, variait l'éclairage. La dernière question a bien souvent été omise ou sacrifiée, par manque de temps ou d'arguments. Elle a plus largement été mal comprise et réduite à un exercice formel d'une grande sécheresse.

Question 1 : *Wie lässt sich diese Szene ins Drama einordnen?*

Question presque rituelle testant à un premier stade la connaissance de l'œuvre et attirant l'attention sur la mise en place de sa démarche dramatique, particulièrement complexe, puisque le drame proprement dit est précédé de 3 « prologues » : *Zueignung, Vorspiel auf dem Theater, Prolog im Himmel*, qui, pour le deuxième, problématise la dramaturgie, et, pour le dernier, pose un plan surplombant l'action, l'anticipant et en dessinant l'horizon et les enjeux. D'ailleurs maintes paroles de Faust constituaient dans cette scène un écho au *Chor der Erzeugel*.

Un tel rappel, ainsi que celui, obligé, du grand monologue introductif *Nacht*, donnait une assurance appréciable sur la lecture de l'œuvre. L'anticipation dans le passage proposé de la rencontre imminente avec Mephistopheles par le motif du *Pudel*, comme celle de la *Weltfahrt* (et non *Weltreise*) par celui du *Zaubermantel* et de la liaison avec Gretchen à travers les paroles « *in derber Liebeslust* » pouvait être faite assez succinctement sans raconter l'ensemble de la suite.

Le jury a apprécié la remarque faite par certains candidats que cette scène était absente du *Urfaust* et avait été conçue vers 1800, marquant un élargissement considérable du drame par rapport au Faust du *Volksbuch*, et au premier projet de Goethe.

Cette nécessaire mise en place, réussie par la plupart, devait aller cependant au-delà de la simple énumération. On ne pouvait omettre de noter le fort contraste entre cette scène et celle qui la précède : solitude, ténèbres, enfermement dans *Nacht*, ouverture au monde et à l'humanité (première partie de cette scène), clarté printanière (avant l'assombrissement final), renaissance à la vie, accents d'euphorie ici. Cette scène, dans laquelle la tendance faustienne au monologue se manifeste une nouvelle fois, est bien, dans un drame qui ne recourt pas, à la différence du second Faust, à la structure classique en actes, le contrepoint de la première. Nouvel élan du personnage, avant que l'action proprement dite ne puisse prendre son départ avec l'apparition du protagoniste diabolique dans la *Wette*, elle-même lançant la succession des tableaux de la *Weltfahrt*. La même structure contrastive se confirmera d'ailleurs dans la scène suivante *Im Studierzimmer* qui renoue avec l'atmosphère de *Nacht*. La succession des scènes n'est donc pas simplement linéaire, les avancées du personnage ne conjurent pas les accents précédents, le personnage parcourt sans les résoudre toutes les tensions qui le traversent. Il faut dépasser la linéarité extérieure obligée du discours dramatique et envisager dans leur richesse contradictoire les axes de la pensée qui le sous-tend.

Question 2 : *Bestimmen Sie Fausts geistige Verfassung*

Il s'agissait ici d'anticiper prudemment la question 3 en différenciant le registre psychologique au sens large (*geistige* et non seulement *seelische Verfassung* ou *Seelenzustand*) et celui de la *Weltanschauung* qui est celui de la troisième question.

L'analyse de la psychologie du personnage, telle qu'elle s'extériorise verbalement, puisqu'il s'agit d'un texte dramatique, devait s'appuyer à bon escient, sans trop empiéter sur la cinquième question, sur certains éléments formels de son discours, ce qui n'a été que rarement le cas, alors que ces observations pouvaient étayer et enrichir le propos. L'écueil est dans ce type de question, comme les années précédentes, l'abus du registre psychologisant (« *Er fühlt, dass... Er fühlt sich...* »), et surtout psychiatrique (« *Delirium, Krankheit, geistiges Wrack !* »), certains jugements de valeur sommaires (« *er ist weg, nicht mehr in der realistischen Welt, höchst unrealistisch, hat ein Persönlichkeitsproblem, höchst gefährlich für die Gesundheit (zwei Seelen zu haben), bald in Wahnsinn treibender Faust, verrückt, Schizophrenie..* »).

Une large majorité de travaux ont suraccentué les valeurs négatives de ce passage. Pourtant, l'accent devait être mis d'emblée sur l'éclaircissement très sensible de l'état d'âme de Faust, la scène marquant un contraste très fort avec la précédente, *Nacht*, si l'on se rappelle des vers tels que « *Das ist deine Welt ! Das heißt eine Welt* » (409), en quoi

cette scène se présente dans un premier temps comme l'exaucement de l'aspiration « *Flieh ! Auf ! hinaus ins weite Land !* » (418), confirmé par les vers du début de la scène « *Hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein!* » (940), dont on a ici le prolongement dans „*dieser Stunde schönes Gut* » : après tout, la présence de « *glücklich !* » au début du premier vers donne bien la tonalité dominante du passage, quelles que soient les notes dépressives qui, clairement dans les premiers vers, prolongent l'abatement de la première scène dans le registre de la *Gelehrtentragödie* et accompagnent toujours, comme une base sombre, ces accents de vitalité retrouvée. Les paroles de Faust expriment toujours ce double mouvement propre au caractère mélancolique du génie, déjà selon la tradition antique, tiraillé entre euphorie et désespoir. La forme même de ce qui émerge finalement de l'apparent dialogue comme un monologue en deux parties exprime cet état émotionnel contrasté : fréquentes exclamations, ambiguïté de l'irréel (« *Ich sah... hemmte... wäre nur... trüg' er mich... sollt' er...* ») pour ce qui est à la fois aspiration et impossibilité pressentie, poids des formes négatives (« *nicht weiß... kein Flügel... Nicht hemmte dann... Kein körperlicher Flügel...* »), constantes inflexions logiques et émotionnelles (« *Doch laß uns... O daß... Schon... Doch scheint die Göttin... Allein der neue Trieb... Ach !... Doch ist es jedem... O lerne nie... O gibt es Geister... Ja, wäre nur...* »). Le personnage, sorti de sa ruminant lugubre, s'élançait au-dehors de lui-même, vers les hauteurs éthérées et surhumaines (thème de l'envol : « *göttergleichen Lauf* »), mais aussi vers la terre que son regard réconcilié surplombe et embrasse (« *Die grün umgebenen Hütten schimmern... Die stille Welt zu meinen Füßen...* »), et finalement, synthèse de ces deux dynamiques, vers le lointain, un horizon qui toujours, dans un couchant infiniment prolongé, recule (« *Vor mir den Tag, und hinter mir die Nacht* »), et promesse d'apaisement, s'il est jamais possible pour ce personnage (« *nach der Heimat* »). En fait ce bonheur ne sera appréhendé, en termes toujours ambigus, qu'à la fin du second Faust : « *Im Vorgefühl von solchem hohem Glück genieß' ich jetzt den höchsten Augenblick* ».

Cet élan semble provisoirement pouvoir résoudre, sur un plan intermédiaire entre ciel et terre (« *Den Himmel über mir und unter mir die Wellen... Zwischen Erd' und Himmel* »), le combat des « *Zwei Seelen* » entre l'aspiration à l'expansion ou au dépassement de l'humain de « *Gefilde hoher Ahnen* » et le « trop humain » vitaliste de « *in derber Liebeslust... mit klammernden Organen* ».

Au lieu de parler négativement de schizophrénie, il fallait souligner combien ici les tensions révélaient, plus positivement, l'amplitude du personnage et donc la richesse de ses potentialités.

Question 3 : *Untersuchen Sie Fausts Welt- und Naturbild.*

Cette question était centrée, non pas sur l'intériorité de Faust (question 2), mais sur la vision qu'il développe dans cette scène pour la première fois. Dans *Nacht*, le personnage se sentait coupé du monde et son regard, soit s'abîmait dans la contemplation de son échec intérieur et de son enfermement, soit se portait sur des représentations purement symboliques (Makrokosmos) ou une apparition (*Erdgeist*) qu'il était incapable de soutenir. La *Schau* espérée dans le monologue initial (« *Schau alle Wirkenskraft und Samen* »), avec sa connotation mystique et occultiste, se réalise dans la scène *Vor dem Thor* : Faust redécouvre le monde réel, tout en présentant les présences invisibles qui l'animent.

Les termes *Welt* et *Natur* ne s'excluaient pas : *Natur* seul risquait d'être compris sous un angle trop étroit, celui des éléments naturels abondamment évoqués dans la première partie (*Abendsonne, Abendstrahl, Höhn, Thal, Silberbach, goldne Ströme, Berg, Schluchten, Himmel, Wellen, Lerche, Fichtenhöhen, Adler, Seen, Kranich*). *Welt* permettait d'envisager toute l'amplitude du regard, avec les différents plans que sont la terre, le monde humain, le plan céleste qui n'est pas transcendant mais ici semble s'abaisser, et ce plan de synthèse bien représenté par le soleil (élément céleste) qui dans le couchant rejoint la terre et l'illumine, tout en s'échappant vers un horizon toujours fuyant (formulation paradoxale de « *ewigen Abendstrahl* »). Si « *Meer des Irrthums* » était clairement négatif, ce n'était là qu'une métaphore, faisant ressortir l'opposition entre savoir livresque et réalité vivante du monde dans « *Schon tut das Meer sich mit erwärmten Buchten Vor den erstaunten Augen auf* ». Même *Der wilde Berg* » et les « *schroffen Fichtenhöhen* » n'établissaient pas une nature fondamentalement hostile mais la diversité du monde, comme dans le *Prolog im Himmel* les chants des archanges : « *Es wechselt Paradieseshelle Mit tiefer, schauervoller Nacht... Und Stürme brausen um die Wette* ».

Pour ce qui est des « *Geister in der Luft* », bien que ces paroles, d'ailleurs mal comprises par Wagner qui n'y voit que des vents malfaisants, anticipent l'apparition de Mephistopheles, représentant des « *Geister[n], die verneinen* », ils flottent ici dans un « *goldnen Duft* » bien plus éthéré que diabolique.

La vision du monde et de la nature exprimée ici par Faust, avec son amplitude verticale et horizontale, est fondamentalement réconciliatrice. La référence de certains candidats à la *Farbenlehre* était très pertinente : lumière céleste et couleurs terrestres ne s'opposent pas, la couleur est la manifestation terrestre de la lumière « divine ». Le monde, dont le monde humain des *Hütten*, n'est plus *trüb*, mais transfiguré et glorifié par la couleur.

Cette vision n'est par pour autant durable et acquise : le miracle ne dure qu'un instant et la nuit tombante rompt le charme : « *Ergraut ist schon die Welt* ».

Question 4 : *Worin besteht die Funktion der Wagner-Figur?*

Cette question a été dans l'ensemble bien traitée. Il est vrai que le personnage savoureux de Wagner est d'une grande efficacité dramatique, contrepoint de Faust, comique sans être franchement ridicule, globalement sympathique dans sa candeur souvent sentencieuse, rompant de préférence le ton aux moments d'élévation exaltée. Le comique vient de ce brutal retour, sinon sur le plancher des vaches, du moins sur celui d'un intellectualisme bien pensant, mais assez borné.

Il était bon de mentionner qu'il disparaît ensuite du drame, cédant la place au vrai protagoniste de Faust qu'est Mephistopheles : le personnage de Wagner permet en effet aussi de conjurer l'omniprésence du monologue dans ces premières scènes. Faust sinon est seul depuis le début, et les figures populaires du début de *Vor dem Thor*, dans leur défilé pittoresque, étaient bien trop épisodiques pour donner la répartie à Faust.

S'il ne fallait certes pas poser son esprit sain comme supérieur aux élucubrations délirantes de Faust, il n'y avait pas non plus lieu de l'accabler. Il est juste de dire que, le génie, l'inquiétude et la passion en moins, il a quelque chose du jeune Faust étudiant ambitieux qui fondait lui aussi tous ses espoirs dans le savoir.

Wagner incarne un intellectualisme élitiste qui se détourne de la vie (« *Man sieht sich leicht an Wald und Feldern satt* »,), pour qui la nature est foncièrement hostile (« *Dem Menschen tausendfältige Gefahr* »), respectueux des anciens (« *ein würdig Pergamen* »), conservateur, trouvant un bonheur assez ascétique, mais bien casanier (« *Am Abend schätzt man erst das Haus* ») dans son cabinet d'étude qu'il ne ressent pas comme un cachot : les « *grillenhafte Stunden* » n'entament pas son assurance. Il est la variante intellectuelle du *Philister*, qui se permet d'ailleurs une certaine condescendance pour l'inquiétude de son maître qu'il minimise. Son aspiration est a priori noble, mais il lui manque l'autre *Trieb*, la force vitale qui le ferait lui aussi se cramponner organiquement au monde.

Wagner, qui ne voyait pourtant dans la nature que maléfices et esprits surnaturels, a bien vu le premier le *Pudel*, mais, à la différence de Faust, s'arrête aux apparences et n'y perçoit rien là que de très banal. Le dialogue avec Faust permet ainsi d'amorcer une soudaine inflexion dramatique, qui, soulignée par l'accélération des répliques, rompt avec les effusions lyriques précédentes.

Question 5 : *Erläutern Sie den Stil von Vers 1064 bis Vers 1099.*

Les attentes liées à cette question plus „technique“ ont encore souvent été mal comprises : « forme » ne veut pas dire « formalisme », comme si tout ce qui avait trait au sens avait été épuisé par les questions précédentes, et qu'il ne s'agissait plus à présent que de satisfaire à un exercice scolaire, obligé et mécanique, bref, de peu d'intérêt. Une majorité de copies se sont en effet contentées de listes de remarques extrêmement arides, de préférence sur les schémas de rimes : aabb, abab, abba... D'abord, la forme ne se limite pas aux rimes, et ces observations restent vaines si aucun « sens » ou qualité expressive ne s'en dégage. Quelques candidats ont curieusement subdivisé le passage en strophes, se basant sur les points concluant certains vers. Pour la forme métrique, le comptage syllabique se fait heureusement rare : les leçons du sujet de l'an dernier semblent avoir été tirées.

S'agissant ici d'un passage monologuisant (malgré « *Doch laß uns...* » et « *Betrachte...* »), qui atteint la dimension d'un flux puissant (que Wagner va s'empresse d'endiguer par la platitude de sa réponse), à forte teneur émotionnelle, il importait d'en analyser le mouvement général en même temps que la souplesse et la discontinuité : mouvement général ascendant et crescendo de « *Meer des Irrthums* » à « *strebt* », discontinuités constantes marquées par des adverbes ou autres éléments illocutoires forts, presque toujours placés en début de vers (« *O... Doch... O daß... Schon... Doch... Ach !... Doch...* »), formes exclamatives, impératifs. Tous ces éléments « formels » sont le propre d'un moment que l'on peut qualifier de « lyrique » : les phases du discours marquent les mouvements changeants de l'âme du personnage. On pouvait également noter l'emploi systématique du présent, même quand

c'est celui de l'irréel : Faust se voue à l'instant (« *dieser Stunde schönes Gut* ») et à la contemplation du monde qui s'offre enfin à son regard.

Pour ce qui est de la métrique proprement dite, il convenait d'observer la prédominance du rythme alterné, en général iambique (seul le vers 1090 « *Ach!* » commence par un temps fort et le vers 1076 présente quant à lui une cellule dactylique avec « *im ewigen Abendstrahl* »), avec la souplesse qu'offre le Madrigalvers, avec sa longueur variable, de 4 à 6 pieds, les vers à 5 pieds étant largement les plus nombreux. Ces variations de longueur rompent la monotonie qui pourrait résulter d'un rythme alterné à 5 pieds et produisent des effets rythmiques d'accélération ou d'allègement (pour les vers courts), ou d'amplification dans les moments d'apaisement (1078-79) ou d'équilibre idéal (1088). Les rimes elles aussi sont changeantes, d'abord 4 croisées, puis une fois embrassées, une fois croisées, encore embrassées, et pour finir 2 fois croisées : souci visible de mobilité, rejet de la monotonie bien dans l'esprit du personnage.

Les constructions de phrases requièrent aussi une certaine attention : souvent courtes – seulement 2 vers –, et même d'un seul vers dans les phases de découragement (1084 et 1089), elles peuvent prendre de l'ampleur et un nouvel élan, précisément après ces « retombées » (4 vers : « *Ich sah... Allein der neue Trieb...* »), phénomène particulièrement marqué dans les 8 derniers vers qui se détachent et s'échappent dans des hauteurs éthérées, où *strebt* rime avec *schwebt*.

Pour ce qui est du lexique, on peut noter le rôle des prépositions spatiales (*aus, in, vom, nach, im, in, vor, vor, hinter, über, über, über, über, nach*) qui ponctuent ce monologue où Faust découvre l'espace du monde et tente de s'y situer. Les valeurs dynamiques de nombreux verbes et prépositions (*eilt, nach, streben, Lauf, eile fort, hinauf und vorwärts dringt*) sont typiques de la langue du Sturm-und-Drang.

Les éléments fournis par le texte étaient bien plus riches que les seules rimes : il faut en appeler à la sensibilité auditive, entendre l'essence vocale d'un texte qui n'est pas simplement écrit sur du papier, mais que son auteur s'est attaché à faire résonner chez le spectateur ou lecteur, comme résonnent en lui les sentiments du personnage. D'ailleurs cette sensibilité doit être en éveil même face à un texte en prose, dont il faut entendre la voix, celle du narrateur.

B. Qualité de la langue et de l'expression écrite et méthodologie du commentaire dirigé

Il a semblé au jury que la qualité linguistique moyenne des travaux s'était cette année plutôt dégradée. De nombreuses prestations manifestent aisance et fluidité, maîtrise syntaxique et clarté. Un **cinquième** environ des candidats ont, au contraire, un travail considérable à fournir dans la maîtrise et l'étendue du lexique comme dans la rigueur syntaxique : les faits les plus rudimentaires de déclinaisons, de conjugaisons et de construction, les genres de mots courants sont parfois ignorés. On ne peut que s'en étonner à ce stade de la formation. Il n'est cependant pas trop tard, si l'on envisage d'enseigner cette langue, pour en réapprendre ou apprendre le fonctionnement et l'esprit et se plonger assidûment dans une grammaire, sous peine de voir annihilées toutes chances de voir aboutir à leur conclusion apparemment souhaitée les étapes antérieures de ce parcours universitaire. Citons quelques exemples pour montrer que cette appréciation n'a rien d'une pratique rhétorique institutionnelle :

« *eingetreten hat* (emploi de l'auxiliaire, règle qui peut tenir en 3 lignes), *diesen Wille* (9 masculins mixtes), *mit Verse, Erinnerung an seiner Kindheit, sich passieren, Stil den Versen, ein Parallelismus* (masculins latins en –us sauf les 3 neutres Genus, Opus, Tempus, neutres aussi en latin) *sehen, durch diesen Versen, erscheint als einen Gelehrten* (attribut du sujet) , *die Dingen, die Versen, aus den Bücher, des Flügel, Szenen des Goethes Drama, Lauf des Drama, mit was er hat* (omission du pronom antécédent), *alles, was es passiert, als läufe die Zeit zurück, in seiner Studierzimmer, Lust vor etwas neues, Gefühl des Wiederneues, Goethe ist einen des bekannten Schreibern von Deutschland, ist es die Rede* (es explétif), *die Irrtüme* (pluriel identique des neutres en –tum et des 2 masculins Irrtum et Reichtum), *ist einen Extrakt (!), seine Wissen, der Gegenteil, der zweite Seele, schreckliches Ort, ein neues Tag, ein Hoffnung, ein Art, die grüne Farben, das Monolog, das Sonderbar am Pudel* (adjectif substantivé), *der Böse, Welt des Traum, die Geisten, Angst von, er weißt* (cas particulier des 7 prétérito-présents), *insofern dass...* ».

La différenciation ss / ß (uniquement après voyelle longue) devrait être à présent connue (trop souvent *er weiss, das Bewußtsein*).

De nombreux candidats faisant montre par ailleurs d'une maîtrise linguistique satisfaisante continuent bizarrement à achopper sur le génitif saxon (pourtant présent dans le libellé des questions 2 et 3) : *Faust innere Zerrissenheit, Faust Leben, Faust Sensibilität*, surtout quand ce groupe, d'un agencement très commode, doit s'intégrer dans la phrase

comme groupe prépositionnel : « *In dieser Fausts Monolog, Szene aus dem Goethes Drama* », alors qu'une fois formé le groupe « *Goethes Drama* », rien n'est plus simple que de le raccrocher par n'importe quelle préposition comme *in, aus...*, ou encore « *Szene des Goethes Dramas* » ici évidemment *von*, puisqu'on ne peut plus marquer le génitif de *Drama* par un article (ni redoubler la détermination à gauche qui donnerait une chose du genre *Goethes Dramas Anfang !!* étrangère à l'allemand).

La préposition spatiale mixte *zwischen* pose souvent problème : dans le discours argumentatif, elle appelait pourtant en général un datif, mais sa valeur locative a souvent été ignorée au profit d'un accusatif directif qui semble conçu à tort comme systématique après *zwischen*, confusion que l'on constate bien plus rarement après *in, auf, vor, neben ...* Rappelons que *wider-* est séparable quand il exprime la réverbération optique ou sonore (le cas pour *widerspiegeln*). Fautes récurrentes sur *Rhythmus, Metapher* (écrits *Rythmus, Metaphore*)

On a noté en revanche des progrès encourageants dans la ponctuation et les constructions, sauf pour ce qui est du « double infinitif », et notamment de sa construction dans la subordonnée (qui vaut aussi pour le futur, donc pas de « *dass er nie alles wissen können wird* »). Exemple de faute, combinée avec l'omission de l'antécédent et le mauvais placement de la virgule : « *entfernt, von was er machen sollen hätte* » au lieu de « *von dem, was er hätte machen sollen* ». Ce n'est pourtant là que l'une des quatre exceptions à la règle toute simple de position finale du verbe conjugué dans la subordonnée.

Enfin nous rappelons aux candidats que, dans un commentaire de texte, les citations sont nécessaires et que les règles de présentation doivent être respectées (guillemets à l'allemande, adaptation à la structure de la phrase au moyen de crochets). La pratique répétée d'une citation suivie de sa paraphrase est symptomatique d'une difficulté à mettre en place une argumentation et à s'appropriier le texte que l'on laisse parler tout seul. L'usage de formules du type « *wie er sagt* » ou « *Er sagt, dass... Er sagt auch... Er erklärt, dass... Er möchte... Er will... bedauert, dass... spricht von...* » doit donner l'alerte. L'abus de citations, surtout sur ce mode, au point de constituer le tiers ou près de la moitié de la prestation, est un remplissage qui ne peut faire illusion. C'est toute la difficulté : trouver, sans pour autant s'abstraire du texte à étudier, un registre de discours réflexif argumenté. La paraphrase n'est jamais un choix, mais un pis-aller : il suffit bien souvent de pousser l'observation (par exemple : tonalité dominante – ici « *glücklich* » -, champs lexicaux – spatialité, projection par le regard, lumière et couleurs -, expression – prévalence du monologue, présent, valeur de l'irréel, exclamatives ...) pour trouver les amorces d'une argumentation. Cette difficulté d'observation, patente dans la réponse à la dernière question où beaucoup n'avaient « rien à dire », explique plus largement les faiblesses des autres réponses. Inversement, à condition bien sûr d'avoir lu l'œuvre, dès que l'on a recueilli suffisamment d'observations, on ne fait plus de paraphrase.

EPREUVE DE COMPOSITION EN FRANÇAIS
Rapport présenté par Monsieur Olivier AGARD

Sujet :

Pour Norbert Elias, toute science sociale de l'homme ne peut se concevoir que comme une science historique. Analysez la pertinence de ce jugement à la lumière de « Studien über die Deutschen ».

Résultats obtenus par les candidats :

Présents au CAPES	371
Présents au CAFEP	47
Moyenne des candidats présents	6,87
Note la plus basse attribuée	0,5
Note la plus haute attribuée	20

Remarques générales.

Autant le dire tout de suite, le bilan que l'on peut tirer de la dissertation en langue française du CAPES 2010 est préoccupant, même si le jury a été heureux de lire de bonnes, voire d'excellentes dissertations.

Certes, on peut comprendre que les questions d'histoire des idées posent des problèmes à des candidats qui sont sans doute plus familiers des thèmes littéraires, et qui n'ont pas une formation en philosophie ou en sociologie. Le jury – qui n'est pas composé de sociologues ou de philosophes – était conscient de ce problème et n'avait pas en la matière des attentes démesurées. Il ne sous-estimait pas la difficulté de l'ouvrage, due en particulier à l'ampleur du matériau historique qui est synthétisé par Elias. Face à un livre qui évoque beaucoup de faits et de phénomènes, le risque était sans doute de perdre de vue les grandes articulations centrales de l'analyse d'Elias. Il était nécessaire de maîtriser l'appareil conceptuel utilisé par Elias, ce qui impliquait un effort, mais était toutefois de l'ordre du possible, car Elias n'est pas un auteur ésotérique et sa théorie sociologique est accessible au non-sociologue, aussi bien en ce qui concerne son cadre méthodologique (la sociologie des « figurations ») que ses postulats principaux (la « théorie de la civilisation »). En France, la sociologie éliassienne a d'ailleurs d'abord séduit les historiens, et elle a été en Allemagne beaucoup utilisée par des spécialistes de littérature. Enfin, si l'ouvrage étudié est long, il comporte beaucoup de redites, dues au fait qu'il ne s'agit pas d'un livre vraiment achevé, mais d'un montage, autorisé toutefois par Elias lui-même.

Le sujet donné ne comportait aucune malice. Il était largement « prévisible » et il ne discriminait a priori aucun candidat. Un article sur cette problématique (signé par Daniel Azuelos) était paru dans une revue gratuite en ligne¹, accessible à tous, même si, bien évidemment, le sujet a été conçu - et pouvait donc être traité- de façon tout à fait indépendante de cet article.

En revanche, il est vrai que c'était un sujet qui menait au cœur de l'ouvrage d'Elias, et qui exigeait une bonne connaissance de ses articulations, sous peine d'en rester à des considérations superficielles.

Les résultats souvent décevants s'expliquent donc sans doute par une connaissance insuffisante de l'œuvre, dont on se demande parfois si elle a été lue dans son entier. Pour s'orienter dans cet ouvrage, il était sans doute impératif de faire un travail personnel d'assimilation (par le biais de fiches thématiques).

Les problèmes de langue et d'expression.

Mais un autre constat – plus inquiétant – s'impose : le jury a été frappé par le nombre de copies qui témoignent de graves lacunes de langue. Ces lacunes sont d'ordre divers, et ne concernent pas que les candidats germanophones. En réalité, notre inquiétude porte essentiellement sur les candidats francophones.

¹ Il s'agit de « Textes et contextes » : (<http://revuesshs.u-bourgogne.fr/individu&nation/sommaire.php?id=216>)

Le premier point concerne l'orthographe. On s'épargnera cette année un bêtisier. Si on observe comme tous les ans des confusions caractéristiques (par exemple entre l'infinitif et le participe passé), on s'étonne de trouver des copies dans lesquelles aucun verbe n'est accordé correctement. Certains points de grammaire sont de moins en moins maîtrisés, comme la proposition interrogative indirecte.

A cela s'ajoutent les impropriétés et les imprécisions dans le vocabulaire, et la difficulté à percevoir les différences entre les registres de langue. Un problème qui s'est posé dans un certain nombre de copie est l'extrême confusion de l'expression, l'incapacité à expliquer clairement, de façon didactique tel ou tel point de la pensée d'Elias. Certes, on peut penser que cette maladresse dans l'expression est due à la complexité (relative) de cette pensée, mais elle suscite une inquiétude légitime dans le cas de futurs enseignants potentiels.

La politique du jury consistait en la matière à prendre en compte toutes les fautes, et à sanctionner les candidats chez qui les fautes s'accumulaient. Dans les cas particulièrement graves, les fautes de langue peuvent motiver une note « signal », indépendamment des qualités manifestées par ailleurs par le candidat.

On pourrait disserter à l'envie de l'intérêt de la dissertation en tant qu'exercice. L'expérience de cette année nous montre que d'un simple point de vue pragmatique, elle a le mérite de permettre au jury de déceler les graves défauts qui viennent d'être évoqués, et qui n'apparaissent pas aussi clairement dans le cas où le candidat s'appuie sur un support (tel qu'un texte à commenter ou à traduire).

Un dernier défaut majeur, qui ne concerne toutefois qu'un petit nombre de copies, réside dans la propension au commentaire subjectif sur des questions d'actualité. Certes, on pouvait illustrer les théories d'Elias par des allusions à l'actualité, mais une certaine prudence est requise dans ce domaine, d'autant plus qu'une dissertation est plutôt le lieu d'une problématisation des opinions, et d'une confrontation des éclairages possible, que celui d'une affirmation péremptoire.

Le sujet.

L'intitulé du sujet a souvent été mal compris : les candidats ont fréquemment fait dire à Elias que la sociologie devait se résumer à l'histoire (en tant que science). Or il est évident qu'Elias est un sociologue et qu'il ne suggérerait en aucune façon de dissoudre la sociologie dans l'histoire. Par conséquent, l'argument – souvent utilisé par les candidats – selon lequel la sociologie n'est pour Elias pas que de l'histoire, dans la mesure où il recourt aussi à la psychologie, n'était guère convaincant : cette psychologie sur laquelle Elias s'appuie est en effet une psychologie historique, et elle confirme donc en réalité l'affirmation contenue dans le sujet : la science sociale de l'homme est toujours aussi une science historique.

Un autre malentendu fréquent concerne le rapport à la philosophie. Les candidats ont assez souvent expliqué qu'Elias ne s'inspirait pas que de l'histoire, puisqu'il évoquait aussi des philosophes (Kant, Nietzsche....). L'argument n'est pas ici non plus très probant, car Elias utilise la philosophie comme un matériau purement historique, en tant qu'elle est (selon lui) le reflet, la « paraphrase » d'une époque (comme il le dit à propos de Nietzsche). Ces auteurs ne sont pas pour lui une source d'inspiration sur le plan méthodologique (même si sa formation néo-kantienne a laissé des traces dans sa sociologie).

La difficulté du sujet résidait peut-être dans le fait que l'énoncé pouvait difficilement être contesté : il est clair que pour Elias, la science sociale est une science historique. Il était cependant possible et nécessaire d'introduire un élément de problématisation en se demandant si l'articulation entre histoire et sociologie fonctionnait, et si sociologie et histoire n'entraient pas parfois en conflit dans les *Studien*. Les développements attirant l'attention sur certaines limites de la représentation de l'histoire allemande dans les *Studien* (en particulier en ce qui concerne la République de Weimar) étaient donc les bienvenus et ils valorisaient les copies concernées, qui sont malheureusement assez peu nombreuses.

Si cet élément de problématisation était absent, sous une forme ou une autre (en tant que partie spécifique ou à l'intérieur des parties), le risque était de tomber dans une sorte d'exposé doctrinal fastidieux, voire dans une sorte de paraphrase.

Il était bien entendu nécessaire d'exposer les théories d'Elias, mais il convenait que cet exposé soit en même temps une analyse de ces théories, qui explique la façon dont s'articulent les divers éléments auxquels Elias a recours (en explicitant par exemple le lien entre aspects sociogénétiques et psycho-génétiques, ou en distinguant soigneusement les différentes focales utilisées par Elias, quand il considère l'histoire allemande).

Un autre écueil possible était de laisser de côté les questions de théorie sociologique et d'adopter un plan purement chronologique et historique : on aboutissait dans ce cas à une simple narration de l'histoire allemande, un récit – plus ou moins bien informé- du *Sonderweg* allemand.

Certains candidats - en petit nombre – ont choisi de traiter un autre sujet, comme par exemple « les causes du national-socialisme ». Il va de soi que cette stratégie d'évitement a été sanctionnée

Une autre stratégie, consistant à improviser de façon abstraite et générale autour des termes du sujet (« science de l'homme », « science historique ») n'était évidemment pas plus de nature à abuser le jury, et aboutissait le plus souvent à un hors sujet complet.

Comme d'habitude, le jury était ouvert à toutes les propositions de plan. Il y avait très certainement de multiples façons de traiter le sujet.

Parmi les plans qui se sont révélés satisfaisants, on peut citer les propositions suivantes :

Plan 1

1. L'importance de l'histoire dans la théorie sociologique d'Elias.
2. La continuité de l'histoire allemande.
3. Les éléments de discontinuité.

Plan 2

1. La méthodologie de Norbert Elias, entre histoire et sociologie.
2. La théorie de la civilisation à la lumière de ces outils méthodologiques.
3. La lecture sociologique et historique que Norbert Elias effectue de ce phénomène historique qu'est le nazisme.

Plan 3

1. La conception du rôle du sociologue.
2. L'application de cette méthode à la société allemande.
3. Les éventuelles failles dans cette application.

Pistes de réflexion. Selon l'usage, il ne s'agit pas ici de proposer un corrigé définitif, mais d'indiquer quel était le champ couvert par le sujet et quels étaient les passages obligés.

1. Éléments pour une introduction.

La science de l'homme est pour Elias en priorité la sociologie, puisqu'il considère que l'homme est fondamentalement un être social (on peut évoquer ici sa critique de « l'homo clausus »), même si par ailleurs, cette sociologie touche à la psychologie et à l'anthropologie.

Dans la présente citation, Elias attire l'attention sur le fait que cette sociologie doit comporter une dimension historique, et la question qui se pose est donc celle du rapport entre sociologie et histoire.

On peut donc se poser trois questions :

Comment Elias articule-t-il sociologie et histoire ?

1. Comment applique-t-il cette méthodologie à l'histoire allemande dans les *Studien* ?
2. Quels sont les problèmes que soulève cette application ?

- Cette dernière question est particulièrement cruciale, dans la mesure où Elias s'attaque à un problème de taille : comprendre comment le nazisme, en tant que « décivilisation », a été possible en Allemagne.

2. L'articulation sociologie-histoire.

Le point de départ d'Elias est une double critique, de la sociologie d'une part et de l'histoire d'autre part.

Elias a dénoncé ce qu'il appelle le retrait des sociologues dans le présent (un reproche dirigé contre Talcott Parsons et « le structurofonctionnalisme »). Pour comprendre une situation, il faut comprendre les processus qui ont mené à cette situation. Le XXe siècle a perdu le sens de l'histoire.

Il ne s'agit pas seulement d'introduire l'histoire dans la sociologie, mais la longue durée (cf. son ouvrage sur le processus de civilisation).

Symétriquement, il critique un certain type d'histoire, en particulier la tradition de l'historisme allemand, qui s'est construit contre la philosophie de l'histoire, avec l'idée que chaque époque est singulière. Il reproche à l'histoire de ne s'intéresser qu'à des événements singuliers, de ne pas s'intéresser à la logique des évolutions, et aux structures sociales (alors que la sociologie est en quête si ce n'est de lois, au moins de régularités).

Un certain type d'histoire est sensible à cette question de l'évolution : on pouvait ici évoquer le passage du livre où Elias assume l'héritage d'une certaine « histoire universelle » et « histoire culturelle », tout en critiquant certains éléments de cette tradition (la focalisation sur la culture aux dépens de la politique). Cette tradition a le mérite de voir la culture comme un processus.

On peut mettre Elias en rapport avec certaines écoles historiographiques (l'histoire sociale de Hans-Ulrich Wehler, l'École des Annales et ses tendances à l'anthropologie historique).

C'est toutefois la sociologie qui a développé le plus systématiquement cette idée d'une évolution historique des sociétés, avec Spencer et Comte.

Avec l'aide de la sociologie historique, Elias veut élargir le champ, introduire une réflexion sur la continuité, mais Elias ne veut pas pour autant perdre de vue le singulier. Il affirme vouloir réaliser un équilibre entre la perspective sociologique et généralisante, et la perspective historique (deux images dans le livre expriment cette tentative de conciliation : celle de l'appareil photo ou de la caméra, dans l'introduction, et celle des arbres et de la forêt).

Une théorie des processus qui permet de combiner histoire et sociologie.

Si l'histoire peut être un objet pour le sociologue, c'est parce qu'elle est le lieu de processus. Le moteur sociologique de ces processus est la concurrence entre les groupes sociaux, qui forment des « figurations » ou « configurations », dans leur lutte pour toutes les formes de pouvoir (y compris symbolique).

Dans les *Studien*, Elias évoque des figurations de classes sociales, mais aussi des figurations de générations.

Si la société est une sorte d'équilibre qui évolue avec le temps, il en va de même pour le psychisme, qui est lui aussi régi par des processus évolutifs.

La grande thèse d'Elias, c'est au fond qu'il y a un lien entre ces processus sociologiques et les processus psychiques (entre sociogenèse et psychogenèse).

Concrètement, il a un lien entre la construction d'un État central, la constitution d'un monopole étatique de la violence, et le progrès de l'autocontrôle des pulsions des individus, le progrès de l'empathie.

La théorie des processus implique que ces équilibres sociaux et psychiques n'évoluent pas au hasard, qu'il y a une certaine logique immanente (indépendante de la volonté des acteurs) qui préside à leur évolution.

On pouvait rappeler ici les processus qui jouent un rôle dans le livre : la fusion entre bourgeoisie et noblesse, l'émergence de l'État national, le parlementarisme et la démocratisation fonctionnelle, le recul de la violence (la violence étant le problème principal dans l'ouvrage).

Cette théorie des processus pose la question de l'évolutionnisme.

Ces processus ont une certaine logique, sont orientés, mais non planifiés.

Toutefois, cette logique, Elias l'appelle « civilisation », et il s'adosse à une certaine sociologie évolutionniste (Comte, Spencer), tout en refusant sa vision linéaire du progrès.

Selon Nathalie Heinich, c'est un évolutionnisme empirique et réfutable, et non plus théorique et spéculatif, sans garantie métaphysique.

Dans les *Studien*, Elias maintient grosso modo ce modèle, il analyse l'histoire de l'Allemagne sous l'angle d'une théorie de la civilisation, avec une nuance : il insiste sur la précarité de la civilisation, son ambivalence (par exemple dans le nationalisme), il introduit le concept de « décivilisation ».

La civilisation n'est jamais terminée, elle est toujours insérée dans des figurations particulières qui peuvent orienter son évolution.

Elias fait donc une place à la singularité de l'objet historique, mais toute la question est de savoir si la sociologie n'écrase pas malgré tout l'histoire.

3. L'application à l'histoire allemande.

Elias estime que sa théorie des processus permet de comprendre l'histoire allemande

Il s'agit de comprendre le national-socialisme, ou du moins ce qui a rendu le national-socialisme possible (défini comme effondrement de la civilisation, ou poussée de décivilisation).

Comme il essaie de comprendre cette évolution sur la longue durée, on peut dire qu'il formule une théorie du *Sonderweg*.

A la différence de l'histoire de France, à partir de laquelle il avait élaboré sa théorie de la civilisation, l'histoire de l'Allemagne est discontinue, accidentée, les processus ont interrompus. En même temps, de cette discontinuité naît une sorte de continuité négative. Les interruptions et les retards finissent par produire une sorte de continuité négative.

On peut dire aussi qu'en Allemagne, le processus de civilisation a pris une forme particulière, liée à des figurations allemandes.

Elias se place sur deux plans, celui de la théorie générale de la civilisation, et celui de la forme prise par la civilisation en Allemagne.

A côté des processus de civilisation, il y a donc dans l'histoire allemande des processus de décivilisation.

Une théorie de l'habitus national. Par rapport à d'autres théories du *Sonderweg* (qui relèvent de l'histoire politique ou de l'histoire intellectuelle), Elias se place sur le terrain de l'« habitus » (terme qui englobe des façons de penser, de ressentir et d'agir, qui renvoient à une certaine structuration de la personnalité).

Sa théorie du *Sonderweg* est une théorie psychologisante, qui rejoint à certains égards les théories de la « personnalité autoritaire » de l'École de Francfort. L'approche d'Elias relève plus d'une sorte d'approche psychosociologique que d'une « psychologie des peuples » essentialiste. Il n'y a pas de caractère national essentiel pour lui. Elias procède à une sorte de psychanalyse collective de l'Allemagne.

Cet habitus national allemand est caractérisé selon lui par son rapport à la violence (duel, terrorisme, national-socialisme).

Un autre élément de l'habitus est le rêve de puissance, le rêve du grand empire.

Une troisième composante serait l'autoritarisme, le besoin d'un contrôle externe.

On a le sentiment qu'il y a pour Elias une sorte de compulsion de répétition : le même rêve de puissance, mis en œuvre par la violence, marque l'unification allemande, puis le wilhelminisme, puis le national-socialisme.

La figure centrale de l'ouvrage est que ces rêves de puissance sont l'expression d'un sentiment de faiblesse et d'humiliation, que l'on retrouve à diverses époques de l'histoire allemande : la faiblesse se retourne en agressivité.

Toutefois, cet habitus, sur lequel Elias met l'accent, est relié à des processus sociaux (au nom de l'idée d'un lien entre psychogenèse et sociogenèse).

On peut distinguer trois niveaux d'explication, trois focales dans l'analyse de ces processus sociaux. 1. la position géopolitique de l'Allemagne en Europe, marquée par une faiblesse structurelle dans les figurations européennes. 2. Le caractère tardif de la construction de l'Etat (qui induit une fragilité du monopole étatique de la violence). 3. la fusion tardive entre bourgeoisie et noblesse.

Ces facteurs expliquent la forme particulière prise par le nationalisme allemand (mais le nationalisme est en général un phénomène ambivalent).

4. Les problèmes de la lecture éliassienne de l'histoire allemande.

La théorie psychosociologique du *Sonderweg* se heurte aux reproches que l'on adresse aux théories du *Sonderweg*, qui sont discutées, voire contestées.

Dans le cas d'Elias, ce qui est sans doute également en jeu, c'est la question de l'équilibre entre sociologie et histoire.

Une conception normative de la civilisation ?

Un des reproches que l'on fait aux théories critiques du *Sonderweg* est qu'elles présupposent une théorie normative de la modernité, une voie normale (on estime par exemple que le libéralisme économique s'accompagne toujours de libéralisme politique).

La question est particulièrement sensible à propos du wilhelminisme, que les partisans du *Sonderweg* présentent comme une époque dominée par la noblesse (cf. les critiques de Blackbourn et Eley). Cette vision, que l'on trouve aussi chez Elias (avec la thèse d'une défaite de la bourgeoisie), a été remise en cause.

Il y a effectivement chez Elias une sorte de norme implicite, qui est le parlementarisme, en particulier dans sa forme anglaise.

La personnalité démocratique, qui accepte le conflit et le résout de façon pacifique, et qui correspond au système parlementaire, est clairement plus « civilisée » que la personnalité autoritaire, qui refuse le pluralisme.

En réalité, la position d'Elias est plus compliquée : le parlementarisme n'est pas le dernier mot de la civilisation. Il n'est pas une norme idéale et universelle. Elias récuse toute conception dogmatique, métaphysique, du progrès. Le progrès n'est pas la réalisation d'un plan de la création, ni un processus d'émancipation de l'humanité. Elias prétend seulement observer des tendances sur la longue durée, tendances qui ont une sorte de logique immanente et anonyme, qui conduit au progrès de la pacification et de l'empathie. La civilisation n'est jamais terminée.

En même temps, on peut avoir le sentiment que dans les passages sur l'« informalisation » des comportements, Elias infléchit sa théorie de la civilisation pour la rendre compatible avec l'évolution des mœurs (il s'agit de prouver que la civilisation n'est pas synonyme de discipline et de formalisation).

La question de la téléologie rétrospective.

La vision d'Elias insiste sur les continuités. Un reproche fréquemment adressé aux théories du *Sonderweg* est celui de la téléologie rétrospective. Qu'en est-il dans le cas d'Elias ?

Le problème concerne surtout la République de Weimar, qu'Elias présente comme condamnée d'avance, parce qu'elle est prise dans un processus de « double contrainte » (*Doppelbinder*).

Elias passe sous silence tout ce qui s'opposait à cette dynamique, les tendances qui ont contrecarré cette supposée continuité négative. C'est ainsi qu'Elias n'évoque pas un homme politique comme Stresemann, qui a tenté une politique pragmatique.

Cette vision sombre marque aussi le dernier texte de l'ouvrage, rédigé durant l'hiver 1977/78. Le diagnostic pessimiste sur la RFA s'explique par le contexte, il a été largement démenti par la suite des événements.

De façon générale, on peut s'interroger sur la marge de manœuvre qu'Elias attribue aux acteurs. Parfois, on a l'impression qu'ils sont prisonnier de l'habitus, qu'il y a une fatalité de l'habitus (il faut plusieurs générations pour changer d'habitus), alors que par ailleurs, Elias évoque ici ou là la responsabilité des élites et estiment qu'elles peuvent agir sur l'habitus.

La question de l'Holocauste.

Elias ne prétend pas expliquer l'Holocauste, mais il prétend donner des éléments permettant de comprendre comment il a été possible.

On peut se demander si à l'intérieur même de son système explicatif, Elias arrive à remplir cet objectif. Il explique certes l'avènement d'un régime autoritaire et nationaliste. Pour expliquer la radicalisation de ce régime, il invoque deux points : la crise économique et l'organisation polyarchique du régime qui favorise la surenchère.

Toutefois, il faut tenir compte du fait que le chapitre consacré au nazisme est le plus ancien du livre. Il n'intègre pas les recherches les plus récentes sur le national-socialisme (d'où certaines erreurs, par exemple sur la date de la décision de l'extermination des Juifs européens).

Éléments pour une conclusion.

On a donc dans les *Studien* une tentative de concilier sociologie et histoire sur la base d'une théorie des processus psychogénétiques et sociogénétiques.

Cette approche se heurte à certaines limites, qui s'expliquent par la difficulté de concilier la sociologie (qui tend naturellement à mettre en évidence des régularités) et l'histoire (qui a toujours à faire – en dernière analyse – des événements singuliers).

Ces limites ou ces tensions s'expliquent aussi par le fait qu'Elias est aussi un témoin impliqué dans l'histoire allemande, ainsi qu'il le rappelle à quelques reprises.

Même si pour Elias, le sociologue doit se rapprocher de l'idéal des sciences exactes et s'émanciper de toute implication idéologique, son passage par l'Angleterre influe sur sa vision de l'histoire allemande : l'Angleterre est très souvent évoquée comme point de comparaison, implicite ou explicite.

L'ouvrage rappelle celui d'autres « exilés », comme *Die verspätete Nation* de Plessner.

EPREUVE DE TRADUCTION

Résultats obtenus par les candidats :

Présents au CAPES	370
Présents au CAFEP	47
Moyenne des candidats présents	6,92
Note la plus basse attribuée	0,5
Note la plus haute attribuée	19,5

Même si, dans un souci de clarté, le thème et la version font l'objet d'un rapport séparé, nous rappelons aux candidats que ces deux exercices constituent, ensemble, une seule et même épreuve et donnent lieu à une note unique, à laquelle ils contribuent chacun pour moitié.

THEME

Rapport présenté par M. Richard LE ROUX

Texte à traduire :

Je ne l'avais jamais croisée dans le hall de l'immeuble, ni dans les escaliers. Je connaissais tous les autres habitants, du moins les noms et les visages, mais Clémence Barrot restait un mystère. Lorsque je passais devant sa porte, aucun bruit ne me parvenait, et si je posais des questions la concernant, c'était chaque fois des réponses laconiques et des airs entendus... Un personnage ! Elle occupait son appartement depuis très longtemps, ce qui lui conférait le statut de doyenne, que son âge justifiait par ailleurs. J'habitais là depuis peu.

J'avais pris un jour le prétexte d'un dîner chez moi pour venir sonner au deuxième étage porte gauche et m'excuser par avance de la gêne éventuelle, cependant improbable, nous ne devions être que trois ou quatre autour de la table. Une jeune fille était apparue et une voix venant des profondeurs de l'appartement avait demandé, Qu'est-ce que c'est? Sans attendre la réponse de la jeune fille, je m'étais annoncée, Votre voisine du dessus. Entrez ! J'avais franchi le seuil et je l'avais aperçue au fond de ce couloir étroit et sombre qu'une fenêtre ouvrait sur un peu de ciel et devant laquelle le canapé était installé. Approchez ! avait ordonné la frêle silhouette.

Elle m'avait écoutée lui proposer, en plaisantant, de me donner un gage si nous faisons trop de bruit le soir même. Avec un large sourire, elle avait rétorqué qu'elle préférerait que nous procédions autrement : pour les dîners passés, celui-là et les prochains, elle ne demandait en contrepartie qu'un peu de lecture, de temps à autre, si j'en avais le temps. D'abord interloquée, j'étais restée muette, puis je m'étais engagée pour le lendemain, en fin d'après-midi, en ajoutant que ce n'était pas un gage mais un plaisir.

Michèle LESBRE, *Le canapé rouge*. Roman, Paris 2007

Le texte proposé pour l'épreuve de thème, un extrait du roman récent de Michèle Lesbre *Le canapé rouge*, paru en 2007, formait, en trois paragraphes relativement courts, un ensemble clos sur lui-même.

Après un bref exposé du « mystère » que constitue Clémence Barrot, le second paragraphe dépeint en quelques phrases la première rencontre entre la « doyenne » de l'immeuble et la narratrice, tandis que le troisième revient sur les modalités du « gage » donné à cette dernière en contrepartie du potentiel remue-ménage.

L'écriture est sobre, qui alterne récit, ébauches de descriptions et courtes répliques. Le texte permet ainsi de mettre en œuvre un vocabulaire lié à la vie courante (vie d'un immeuble, rencontres, soirées entre amis), de tester la

traduction de tournures idiomatiques (« airs entendus », « prendre prétexte », « donner un gage »), ainsi que de traduire des séquences plus littéraires ou plus complexes (l. 7-9).

Si l'extrait choisi n'exigeait aucune connaissance particulière du contexte, sa traduction requérait en revanche une approche méthodique et une analyse rigoureuse du passage qui permette d'en résoudre simplement les principales difficultés, dans la mesure où, il convient sans doute de le rappeler une fois encore, le texte que les candidats soumettent se doit non seulement d'être intégralement et précisément traduit, mais aussi de faire montre d'une rigueur élémentaire et d'un certain sens de la langue allemande.

Conseils méthodologiques

Avant de revenir sur quelques-uns des principaux problèmes rencontrés en 2010, afin d'en tirer les leçons pour la prochaine session, même si ce rapport se situe pleinement dans la continuité des rapports des années précédentes, auxquels le jury ne peut qu'inviter à se reporter, il paraît opportun de rappeler à l'attention des futurs candidats que toutes les fautes ne sont pas équivalentes et que, si certaines erreurs mineures peuvent être tolérées, il en est d'autres qui grèvent lourdement la qualité d'une séquence. Précisons d'ailleurs ici que pour la correction de l'épreuve de thème, comme pour celle de la version, l'appréciation des copies reposait, lors de cette session, sur l'examen de séquences évaluées en points-scores, dont une majorité est attribuée, au sein de chaque séquence, à l'exactitude de la traduction, tandis que les points restants servent à récompenser les traductions de bonne qualité linguistique, imaginatives et idiomatiques.

Car il est indispensable, avant de se lancer dans la traduction (et sans doute trop de candidats se précipitent-ils encore...), de procéder à un travail réflexif sur le texte qui passe par l'analyse et la hiérarchisation des difficultés lexicales, syntaxiques et grammaticales. Sans doute convient-il aussi de rappeler que, même si une préparation rigoureuse à l'épreuve de traduction ne saurait faire l'économie d'une révision systématique du vocabulaire de base et des différents champs sémantiques tout au long de l'année (ici, la vie quotidienne, l'habitat, la conversation), ce n'est pas sur une difficulté lexicale ponctuelle que se fait le départ entre bonnes traductions et traductions insuffisantes ; il se fait bien plus sur une aptitude à restituer correctement, et le plus précisément possible, nuances et finesses, sans trop recourir à des stratégies de contournement systématique ! Si un candidat hésite sur le terme « hall » (l. 1, « der Hausflur (s, e) »), il est préférable d'employer un terme courant approchant tel que (« die Eingangshalle », « der Hauseingang »), plutôt que de se tromper sur l'orthographe ou le genre ou d'utiliser un autre auxiliaire que « sein » si l'on a recours à « begegnen » pour traduire « croiser » !

Tant qu'ils restent ponctuels, un problème de virgule, une approximation lexicale ou une faute d'orthographe mineure peuvent être tolérés. En revanche, une faute d'orthographe sur « das Gebäude », de genre sur un terme élémentaire comme « das Ende (s, n) » ou « das Fenster (s, -) », l'emploi erroné d'un cas ou d'une préposition, une faute de directivité ou une trop grande simplification de la syntaxe (les stratégies d'évitement systématique sont à proscrire !) ne peuvent passer inaperçues. Et les fautes de syntaxe, accumulation d'éléments en première position, place du verbe dans un groupe conjonctionnel comme la proposition subordonnée, ou de morphologie de base (substantifs masculins faibles, par exemple, verbes faibles, forts ou mixtes, rection des prépositions toujours suivies de l'accusatif, du datif ou du génitif, valence prépositionnelle de certains verbes comme « an etwas / accusatif denken », sont rédhibitoires, sans parler des barbarismes, contresens et non-sens.

Les conseils qui suivent ne sauraient être exhaustifs et il n'est pas possible de passer en revue l'intégralité des problèmes que pouvait soulever la traduction, tout à fait abordable, de ce texte. Nous nous contenterons donc d'indiquer quelques axes susceptibles de guider efficacement les candidats.

Comprendre le texte : sens et lexique

L'extrait à traduire ne posait pas de problème d'interprétation majeur ; les fautes de lexique n'en apparaissaient que plus surprenantes.

Si le jury pouvait s'attendre à ce que les termes « immeuble », « habitant », « visage », « mystère », « sonner », « fin d'après-midi » soient connus et ne soulèvent aucune difficulté, ni d'orthographe ni de genre ni de pluriel, il pouvait comprendre certaines hésitations sur d'autres expressions telles que « des profondeurs de l'appartement », « franchir le seuil », « donner un gage », « interloqué » ou « s'engager » au sens contractuel du terme, prendre un engagement, promettre.

Mais on pouvait s'attendre à ce que de futurs enseignants sachent traduire correctement l'expression « dans les escaliers », « passer devant une porte », « occuper un appartement », n'hésitent pas sur le genre de « canapé » ou le sens de « lecture » (« Vorlesen » ou « Vorlesenszeit », non « Lektüre », qui renvoie soit au fait de déchiffrer, soit à l'interprétation d'un texte) et remarquent que le narrateur est bien une femme, comme le montre l'accord du participe passé « écoutée » (l. 14).

Afin d'éviter les principaux écueils, un thème, quel qu'il soit, doit faire montre de richesse, de précision, de rigueur et de finesse dans le choix du lexique. Il convient donc de ne pas commettre d'erreur sur le genre, l'orthographe et le pluriel de termes très courants, tels que « der Lärm (s, /) », « das Geräusch (s, e) », « das Gesicht (s, er) », ou de substantifs féminins comme « die Antwort (en) », « die Frage (n) » ou « die Überraschung (en) ».

On s'étonne de constater que les confusions sont encore légion entre « fragen » et « um etwas bitten » pour traduire « ne demander qu'un peu de lecture », « sich nähern » et « sich [er-]nähren » pour traduire « approcher » ou entre « ordnen » et « befehlen », lorsque les formes sont correctes, pour traduire « ordonner ». La préparation à l'épreuve tout au long de l'année doit justement servir à affiner ses connaissances, à l'aide, entre autres, d'un dictionnaire unilingue, pour ne plus confondre « klingeln » (produire une sonnerie) et « klingen » (résonner), « besetzen » (occuper) et « besitzen » (posséder), « berechtigen » (autoriser, habilitier) et « berichtigen » (corriger, amender, rectifier).

Ce travail de longue haleine devrait permettre d'éviter de recourir trop souvent dans la même copie à des calques parfois maladroits du type « justifizieren » (l. 6) ou « sich engagieren » (l. 18) et de se montrer plus précis sur l'emploi de « beantworten » par rapport à « antworten », la construction de « hören », suivi de l'accusatif (« sie hörte mich »), par rapport à « zuhören » (l. 14), suivi du datif (« sie hörte mir zu »).

Bien construire : morphologie et syntaxe

Si les questions de lexique et d'expression ont pu poser des difficultés parfois surprenantes, les principaux problèmes rencontrés par les candidats restent liés à la structuration du groupe verbal et aux spécificités de la syntaxe allemande.

Reprenons brièvement quelques-uns des points essentiels, pour lesquels toute faute commise entraîne une sanction lourde dans l'évaluation d'une séquence.

a. Le groupe nominal

Morphologie, marquage, les différents problèmes que pose le groupe nominal sont récurrents, mais les grammaires ne manquent pas, qui exposent les principales règles en matière de genres et de pluriels des substantifs, les cas particuliers et les exceptions.

Pour le marquage, nous ne pouvons que renvoyer aux tableaux qui figurent dans toute grammaire allemande : revoir les marques liées à l'emploi de certains cas comme le datif ou le génitif (« die Antwort des jungen Mädchens ») le marquage de l'adjectif en présence et en l'absence d'un déterminatif portant une marque forte, et celles des adjectifs substantivés (« die Hausälteste / Alteingesessene » pour traduire « la doyenne » l. 6). Il ne saurait s'avérer inutile de reprendre le cas particulier du marquage après les quantificateurs globaux tels que « alle » (« alle anderen Einwohner ») et indéfinis (« viele » ou « einige »), qui sont d'usage courant.

b. L'emploi des cas

L'emploi des cas et le régime prépositionnel doivent être revus systématiquement et rigoureusement au cours de la préparation. Il va sans dire que des emplois autres que « um den Tisch » sont sanctionnés. Le programme valenciel des verbes, précisé dans de très nombreux ouvrages, fait partie de leur emploi en allemand : « auf etwas antworten » appelle nécessairement un accusatif pour le membre du groupe prépositionnel !

L'expression des relations spatiales relève lui aussi de l'emploi des cas et des prépositions. L'opposition entre locatif (wo ?) et directif (wohin ?), qui exige respectivement l'emploi du datif et de l'accusatif, ne semble pas toujours acquise, pas plus que le sens de différentes prépositions, comme « auf », « an », « vor » ou « zu » ; mais d'autres constructions du type « lorsque je passais devant sa porte » (« wenn ich an ihrer Tür vorbeiging » (l. 3) devraient elles aussi être revues.

De même certains candidats confondent-ils la préposition « hinter » et l'adverbe de lieu « hinten », les relations de rapprochement (« her ») et d'éloignement (« hin »), voire « oben » et « unten »...

c. Le groupe verbal

La nervosité ou la fatigue peuvent expliquer des erreurs, elles ne sauraient excuser certaines fautes qui montrent que les réflexes ne sont pas plus acquis qu'une méthode élémentaire de relecture destinée à corriger une faute d'inattention toujours possible : méconnaissance de marques de conjugaison, ignorance des modifications orthographiques (« kam », « betraf » pour le prétérit de « kommen » ou « betreffen »), accord non effectué entre un sujet au singulier et verbe au pluriel ou inversement, mélange des temps verbaux, certaines copies cumulent les fautes faciles à amender.

Pour ce qui est de la morphologie, on ne saurait admettre de confusions entre des verbes tels que « an|bieten (o, o) », « bitten (a, e) » et « beten » pour traduire « proposer » (l. 14), d'erreurs sur les modes, temps (y compris le choix de l'auxiliaire) et désinences (« wenn ich vorbeigingØ »), les verbes faibles (« besetzen » ou « verlangen », à ne pas confondre avec « gelingen » !), forts (alternance vocalique, participes non sus (befehlen / befahl / befohlen / befiehlt, schweigen / schwieg / geschwiegen ou beitreten / trat bei / ist beigetreten avec un seul t, à la différence de la troisième personne du singulier de l'indicatif « [er] tritt bei ») ou mixtes (kennen / kannte / gekannt). Les verbes courants à préverbe séparable et inséparable devraient être maîtrisés, ainsi que leur comportement dans un groupe conjonctionnel (comme un proposition subordonnée, par exemple) ou leur programme valenciel (« vor|stellen » ou « entschuldigen » régissent l'accusatif). De même convient-il de reprendre l'emploi des verbes de modalité pour traduire « nous ne devons être que trois ou quatre autour de la table » (l. 8-9).

Est-il nécessaire de rappeler la place du verbe conjugué dans un énoncé verbal assertif / déclaratif ? Nombreuses ont pourtant été les copies qui n'en ont pas tenu compte en traduisant le premier paragraphe (l. 3-4). Attention donc aux coordonnants, comme « und » ou « oder », qui ne font pas position !

Le discours indirect, au troisième paragraphe, introduit par les verbes « rétorquer » (l. 15) ou « demander » (l. 16) a été traduit avec justesse par certaines copies, mais a également donné lieu à toute sorte de maladroites et de fautes. Et il est dommage que des copies qui témoignent de qualités réelles en allemand aient parfois maintenu l'indicatif. L'allemand standard (en particulier dans les domaines journalistique, politique et littéraire) emploie le subjonctif I pour marquer le discours rapporté, c'est-à-dire indiquer que le locuteur ne reprend pas à sa charge la responsabilité de l'acte de parole initial, mais se contente de répercuter des dires. À la différence du français, qui se caractérise par la concordance des temps, l'allemand maintiendra le temps du discours direct. En traduisant vers l'allemand, le lecteur doit donc d'abord reconstituer le discours ou le dialogue supposé.

d. Problèmes divers

Parmi les fautes les plus lourdes qui parsèment des copies par ailleurs de bonne tenue, il en est certaines qui ne laissent pas de surprendre.

C'est notamment le cas de confusions entre le pronom relatif objet « que » (« den », « die » ou « das », entre autres, en allemand pour le singulier) et la conjonction de subordination « que » (« dass » en allemand), qui ne pouvait en aucun cas servir à traduire « que son âge justifiait par ailleurs » (l. 6) ; car ce que l'âge « justifie », c'est bien « le statut de doyenne », antécédent du pronom relatif, si l'on n'opte pas pour une traduction au moyen de la voix passive. De même est-il indispensable de comprendre la différence entre « als » et « wenn » ou « wenn » et « ob » pour traduire correctement « Lorsque je passais devant sa porte » (l. 3) et « si je posais des questions la concernant » (l. 4), « si nous faisons trop de bruit le soir même » (l. 14) ou « si j'en avais le temps » (l. 17).

Il n'est manifestement pas inutile non plus de revoir l'expression du temps, afin de ne pas confondre « seit » et « vor ». Pour rendre « J'habitais là depuis peu » (l. 6), il faut choisir entre « Ich wohnte dort seit kurzem » et « ich war erst vor kurzem eingezogen ». De même conviendrait-il de savoir traduire simplement « en fin d'après-midi » (« am späten Nachmittag »), d'assimiler la différence entre le génitif « eines Tages » et l'accusatif de durée (« einen Tag ») pour traduire « un jour » (l. 7), ou les compléments circonstanciels de temps de manière générale.

La traduction du gérondif (« en ajoutant », l. 19) est souvent source d'erreurs, dans la mesure où en français cette forme recouvre des relations diverses (simultanéité, manière, cause, concession, etc.). Il n'est donc pas superflu de procéder à des révisions approfondies en la matière durant la préparation et à une analyse rigoureuse lors de l'épreuve, afin d'éviter de traduire systématiquement ces formes par « indem » ou un participe I.

Mettre en valeur son travail : quelques remarques (pas si) formelles

Si la plupart des candidats soignent la présentation de leur copie, en veillant à ce que leur écriture soit lisible et en respectant, entre autres, les alinéas, il arrive parfois que telle ou telle copie se soucie peu de faciliter la tâche aux correcteurs, soumette plusieurs propositions de traduction, dont l'une peut être fautive, lorsque l'on n'en attend qu'une ou traduise les phrases une à une, comme s'il s'agissait d'une simple succession d'énoncés, ignorant par là la qualité intrinsèque du texte constitué.

Car il est dommage que des copies qui témoignent d'un bon niveau en allemand se contentent de l'à-peu-près en suivant une orthographe française pour des termes entrés depuis longtemps dans le lexique allemand tels que "Person", censé traduire « Un personnage ! » (l. 5).

De ce point de vue, il convient de comprendre qu'une confusion entre "ß" et "ss" ne relève pas uniquement de l'orthographe, fût-elle nouvelle – on veillera d'ailleurs à s'y conformer –, mais est susceptible d'induire un changement de prononciation. Attention donc à la longueur des voyelles, surtout pour des termes courants comme « Spaß » ou « Anlass ».

On ne saurait donc trop conseiller aux futurs candidats de se doter d'une méthode de travail et d'une stratégie efficaces, qui ne s'acquièrent qu'au prix d'un entraînement régulier, et leur permettra, le moment venu, de hiérarchiser les difficultés rencontrées, pour mieux les résoudre et gérer le temps imparti à chaque exercice, et prendre le temps de se relire d'un œil critique, en se mettant à la place d'un lecteur germanophone qui ne dispose pas du texte d'origine, pour corriger les fautes d'orthographe les plus patentes, respecter les règles élémentaires de la ponctuation allemande sans produire un calque de la ponctuation française qui répond à d'autres exigences, s'assurer que l'on n'a omis ni termes ni parties d'énoncés, voire énoncés complets, et corriger les maladresses d'expression les plus flagrantes.

Car il faut savoir que bon nombre de copies très bien notées ne sont pas exemptes d'erreurs ; mais elles font montre d'un bon maniement et d'une vraie connaissance de la langue allemande, d'une perception juste du texte et de réels efforts de traduction.

Proposition(s) de traduction

N. B. : Les propositions entre parenthèses (/ ...) correspondent à des variantes.

Il va de soi que les candidats sont censés ne proposer qu'une seule traduction !

Ich hatte sie bisher weder im Hausflur / in der Eingangshalle noch auf der Treppe / im Treppenhaus getroffen. Ich kannte alle anderen Hausbewohner, zumindest vom Namen und vom Gesicht her / die Namen und Gesichter, aber Clémence Barrot blieb mir ein Rätsel / für mich rätselhaft. Wenn ich an ihrer Wohnungstür vorbeikam, hörte ich kein Geräusch / drang kein [einziges] Geräusch zu mir heraus und wenn ich nach ihr fragte / wenn ich Fragen über sie stellte, bekam ich jedesmal lakonische Antworten und viel sagende Blicke ... Was für eine Persönlichkeit ! Sie bewohnte ihre Wohnung seit sehr langer / geraumer Zeit, was ihr den Rang der Hausältesten verlieh / einbrachte, der / was im übrigen [auch] durch ihr Alter begründet war / gerechtfertigt war. Ich war erst vor kurzem in meine Wohnung eingezogen / Ich wohnte dort erst seit kurzem.

Eines Tages hatte ich ein [festliches] Abendessen unter Freunden bei mir zum Vorwand / zum Anlass genommen, um in der zweiten Etage links / im zweiten Stock an der linken Wohnungstür zu klingeln, und mich im Voraus zu entschuldigen – wir sollten eigentlich nur drei oder vier sein / im Voraus um Verzeihung für die etwaige, jedoch – da wir nur zu dritt oder zu viert bei Tisch sein sollten – unwahrscheinlich auftretende Störung zu bitten. Ein junges Mädchen / Eine junge Frau war erschienen / erschien in der Tür und eine aus dem Inneren / hinteren Teil der Wohnung kommende / [herüber-]dringende Stimme hatte gefragt : « Was ist los ? / ist's ? ». Ohne auch nur eine Antwort abzuwarten / auf die Antwort des jungen Mädchens zu warten, hatte ich mich angekündigt / vorgestellt : « Ihre Nachbarin von oben / vom dritten Stock ! ». Herein ! / Kommen Sie rein ! Ich hatte die Schwelle überschritten / war über die Türschwelle getreten und hatte sie am Ende des / jenes schmalen / engen und dunklen Flurs / Gangs erblickt / wahrgenommen, in dem ein Fenster, vor dem das Sofa / die Couch stand, einen Blick auf ein Stück Himmel

gewährte / ein Stück vom Himmel freigab. « Kommen / Treten Sie näher ! », hatte die zierliche / schlanke Gestalt befohlen / im Befehlstone gesagt.

Sie hatte mir zugehört, als ich ihr im Scherz / spasseshalber vorschlug / vorgeschlagen hatte, mir eine Aufgabe zu geben / eine Strafe zu erteilen, sollten wir / wenn wir an diesem Abend zu viel Lärm machen sollten / würden. Mit einem belustigten Lächeln / Mit vergnügtem Schmunzeln hatte sie geantwortet / erwidert, dass sie lieber anders vorgehen wollte / wir sollten lieber anders verfahren : Als Entschädigung für das heutige Abendessen sowie für die vorhergehenden / vergangenen und künftigen bitte sie mich im Gegenzug nur um etwas Vorlesen[-szeit] / nur darum, ihr ab und zu ein wenig vorzulesen / verlange sie nichts weiter als dass ich ihr ab und zu – wenn ich auch Zeit hätte – ein wenig vorlese / dass ich ihr ein wenig vorlesen solle. Ich war zunächst verwirrt und blieb sprachlos ; / Durch den Vorschlag zunächst überrascht / etwas verwirrt, war ich sprachlos geblieben ; dann hatte ich zugesagt / mich für den folgenden Tag am späten Nachmittag bereit erklärt, wobei ich hinzugefügt hatte, dies sei keine Bestrafung, sondern eine Freude / ein Vergnügen !

VERSION

Rapport présenté par Mme Marie-Rose RISSE-COLINET

Texte à traduire :

Mit der bewußt unklaren Formulierung, daß mein Vater „beim Film“ gewesen sei, gelang es uns später, unsere Schulfreundinnen tief zu beeindrucken. Die Schulfreunde, die sich alle für Fußball interessierten oder es zumindest aufgrund des herrschenden Gruppendrucks vorgaben, brauchte man nicht extra zu beeindrucken. Denn in unserer Kindheit war unser Name noch sehr bekannt, obwohl mein Vater damals gerade seine sportliche Karriere beendete.

5 Meine Schwester zog aus beidem Nutzen. Sie zeigte schon als kleines Mädchen ihren Freundinnen die Bilder, auf denen mein Vater im Nationaldress zu sehen war, jenes, wo er mit flatterndem Haar und zusammengekniffenen Augen in der Luft um einen Kopfball kämpfte, und das, wo er auf den Schultern der Anhänger vom Platz getragen wurde. Noch lieber zeigte sie aber die Bilder, auf denen mein strahlender junger Vater mit Alida Valli, Joseph Cotton und Orson Welles zu sehen war. Meine Schwester stieg in der Wertschätzung ihrer Freundinnen natürlich auch durch

10 den Charme meines Vaters, der sich kleinen Mädchen gegenüber augenzwinkernd so benahm, als hätte er hinreißende junge Damen vor sich und keine Gören in karierten Kniestrümpfen.

Aus exakt denselben Gründen, die meine Schwester schamlos zur eigenen Profilierung nutzte, hatte mein Bruder in den Jahren davor Höllenqualen gelitten. Im Turnunterricht machten sich seine Mitschüler einen Spaß daraus, den Sohn des Nationalspielers über ihre hinterlistig ausgestreckten Füße stolpern zu lassen, der Turnlehrer liebte es, ihn bei jeder Gelegenheit beziehungsweise zu tadeln („kann dein Vater nicht mit dir trainieren?“), bis er sich hysterisch in irgendeine nur in der Pubertät auftretende Gelenksentzündung flüchtete, die ihn für den Rest der Schulzeit vom Sportunterricht befreite. Alle Freuden jungmännlicher Sport- und Spielkameradschaft, so behauptete er später so wortreich wie selbstmitleidig, blieben ihm wegen diesem Vater verwehrt.

15

„Ich mußte Intellektueller werden!“ rief er mit einer Mischung aus Koketterie und Anklage, und meine ganze Familie lachte.

20

Eva MENASSE, *Vienna*, Köln, 2005

Situation de l'extrait

Vienna est le premier roman de la journaliste Eva Menasse. Dans ce récit à la première personne, à la frontière entre fiction et autobiographie, la narratrice dessine le portrait tragi-comique d'une famille viennoise où se mêlent les origines autrichiennes et slaves, juives et catholiques. Le père de la narratrice est un célèbre joueur de football de l'équipe nationale autrichienne et notre extrait relate les effets de cette célébrité sur ses enfants, dont l'identité va se construire à partir de l'image de leur père. Notre passage est caractéristique du roman puisqu'il enchaîne les anecdotes familiales cocasses ou incongrues et les portraits burlesques en miniature qui font de la fratrie dont il est question dans notre extrait des personnages de comédie dans la grande tradition du cabaret viennois.

Analyse préliminaire, lecture et repérages

Avant de procéder à la traduction proprement dite, il est indispensable de se représenter la situation en repérant et en croisant les indices que le texte fournit ; en effet, les diverses petites scènes évoquées gagnent à être visualisées mentalement. Les copies où ce travail d'analyse préalable a manqué donnent l'impression d'avoir été écrites au fil de la plume sans aucune vue globale du passage et, par conséquent, sans cohérence d'ensemble.

Commençons par les **personnages** : Après avoir travaillé dans le cinéma (« beim Film », « mein strahlender junger Vater mit Alida Valli, Joseph Cotton und Orson Welles »), le père (« mein Vater ») a été un joueur de l'équipe nationale (« mein Vater im Nationaldress », « Sohn eines Nationalspielers »), célèbre en son temps (« in unserer Kindheit war unser Name noch sehr bekannt »). Tandis que **la sœur** de la narratrice tire parti

de cette double célébrité à la fois cinématographique et sportive (« meine Schwester zog aus beidem Nutzen ») pour se faire valoir sans vergogne («...die meine Schwester schamlos zur eigenen Profilierung nutzte ») en montrant à ses amies des portraits glorieux de son héros de père (le père faisant une tête au cours d'un match, le père quittant le stade, porté en triomphe sur les épaules des supporters, le père , jeune, radieux, aux côtés de grandes gloires du cinéma américain), **le frère** souffre tous les maux de l'enfer (« mein Bruder [hatte] Höllenqualen gelitten ») : il subit le sadisme de ses camarades de classe qui prennent un malin plaisir à le faire trébucher en lui faisant de perfides croche-pieds (« Im Turnunterricht machten sich seine Mitschüler einen Spass daraus, den Sohn des Nationalspielers über ihre hinterlistig ausgestreckten Füßen stolpern zu lassen ») et son professeur ne rate pas une occasion de le réprimander d'un air entendu (« der Turnlehrer liebte es, ihn bei jeder Gelegenheit beziehungsweise zu tadeln »). Le frère trouve cependant une double parade à ces brimades : d'abord, il « s'échappe par l'hystérie dans une forme d'arthrite qui ne survient qu'à la puberté » et se trouve, de ce fait, dispensé des cours d'éducation physique, et surtout, il n'a pas d'autre issue que de devenir un intellectuel !

Les repères spatiaux et temporels viennent structurer ces anecdotes : « in unserer Kindheit » permet de comprendre « später » qui apparaît d'abord sans contexte de référence dans la première phrase ; « schon als kleines Mädchen » servira de référence temporelle à l'expression « in den Jahren davor », ce qui donne à penser que le frère est nettement plus âgé que ses sœurs. Quant au dernier « später », il évoque des réunions familiales ultérieures (« meine ganze Familie ») où ce frère met en scène son mode de communication plein de contradictions : il est partagé entre son envie de plaire et de se rendre intéressant (« Koketterie ») pour laquelle il déploie toute sa verve (« wortreich »), et son apitoiement sur lui-même (« selbstmitleidig ») qui lui fait proférer l'accusation cocasse qui constitue la pointe du texte.

Dès lors que les personnages et surtout les liens qui les unissent sont repérés, il est possible de régler les **problèmes de possessifs** (« unsere Schulfreundinnen » a pour référent les deux sœurs, tandis que « in unserer Kindheit » ou encore « unser Name » se rapporte à toute la famille). Mais on notera que la narratrice s'attribue à plusieurs reprises la possession exclusive de ce père merveilleux au moment même où elle évoque des actions de sa sœur - ce qui n'a pas manqué d'induire certains candidats en erreur : « Sie zeigte schon als kleines Mädchen ihren Freundinnen die Bilder, auf denen mein Vater im Nationaldress zu sehen war » ou encore « Noch lieber zeigte sie aber die Bilder, auf denen mein strahlender junger Vater... » et aussi « Meine Schwester stieg... durch den Charme meines Vaters... ». Dans l'évocation du frère, les désignations de la figure paternelle retrouvent une plus grande objectivité : « den Sohn des Nationalspielers », « dein Vater », « wegen diesem Vater ».

On le voit, une analyse rigoureuse du texte fondée sur la morpho-syntaxe est un préalable indispensable.

Cette analyse préliminaire permet aussi d'identifier et de classer **les champs lexicaux** que Eva Menasse exploite dans ce passage.

Ils sont de deux ordres essentiellement. Il y a d'abord le monde du sport avec ses deux versants : monde de gloire avec le football de haut niveau d'une part et son cortège de prépositions, où l'on voit le père en tenue de joueur de l'équipe nationale (« im Nationaldress ») se couvrir de gloire, lutter pour une balle de la tête (« um einen Kopfball kämpfen »), quitter le stade (« vom Platz getragen werden »), porté en triomphe sur les épaules des supporters (auf den Schultern der Anhänger getragen), mais aussi lieu de souffrance pour le fils.

Cependant, le registre lexical central du texte est celui des apparences sociales où il s'agit de réussir à impressionner (« tief beeindrucken »), de tirer profit de son « capital social » (« Nutzen ziehen », « Bilder zeigen ») pour se mettre en avant (« Profilierung », « Koketterie ») et monter dans l'estime de ses amis (« in der Wertschätzung steigen »). Ces comportements sont dictés par la pression sociale (« aufgrund des herrschenden Gruppendrucks »), mais aussi par un certain sens du cabotinage qui est au fondement du théâtre social : le père a un regard plein de complicité (« augenzwinkernd ») qui lui permet de faire croire aux amies de ses filles qu'elles sont de ravissantes jeunes personnes alors que la narratrice dévoile la réalité grotesque : des petites gamines en chaussettes à carreaux. Il est primordial que les candidats s'attachent à identifier les champs lexicaux afin de traduire avec précision chaque terme. A ce niveau de

compétence, on ne peut admettre l'ignorance de certains mots banals qui doivent faire partie du vocabulaire actif, c'est-à-dire que les candidats doivent être capables de mobiliser instantanément dans les deux langues. Quand bien même certains termes ne seraient pas connus (« Gören », par exemple : gamines, gosses, sales gosses), cela ne devrait pas empêcher les candidats de faire preuve de bon sens et de trouver une traduction sinon parfaite, à tout le moins recevable, c'est-à-dire compatible avec le sémantisme du contexte. Il va sans dire que les absurdités ont été lourdement sanctionnées (« le professeur de gymnastique le grondait *plein de relations » pour « « beziehungsvoll tadelte » alors qu'il « le réprimandait d'un air entendu », « sur un ton lourd d'allusions »). Outre l'apprentissage systématique du lexique soutenu par des lectures régulières dans tous les domaines de la langue, il faut s'entraîner à l'inférence, c'est-à-dire qu'il faut apprendre à mobiliser toutes les données sémantiques du contexte pour comprendre les termes qui ne seraient pas connus.

Enfin, rappelons que les oublis – volontaires ou non – sont lourdement pénalisés.

Temps, voix, modes, aspects

Une bonne maîtrise des temps du passé est indispensable en français écrit car c'est par excellence le temps du récit. Parfois imparfait et passé simple sont possibles tous deux pour traduire le prétérit allemand, mais dans d'autres cas, il faut trancher : l'action est-elle montrée dans son déroulement ou sous son aspect achevé ? A-t-on affaire à la valeur ponctuelle ou à la valeur itérative du prétérit ? En tout état de cause, il faut faire preuve de cohérence dans les enchaînements temporels.

Par ailleurs, il faut absolument maîtriser les conjugaisons en français et connaître les passés simples, surtout les plus courants. Pour ne donner qu'un exemple, la dernière phrase « und die ganze Familie lachte », a donné lieu à un festival de formes erronées (toute la famille *ria / *riat / *s'esclaffit / *rigolat, etc...) Il est indispensable que les candidats s'entraînent régulièrement à transposer les temps du passé d'une langue à l'autre puisqu'il s'agit là de la difficulté majeure du passage de l'allemand au français. Pour les candidats à l'orthographe peu assurée, il est indispensable d'apprendre avec précision les formes des verbes français.

Le plus-que-parfait quant à lui (« mein Bruder hatte Höllenqualen gelitten ») permet d'opérer une rétrospection ; certains candidats n'hésitent pas à gommer ce décalage temporel (mon frère a souffert) rendant les enchaînements temporels incohérents.

La forme « vom Platz getragen wurde » a été identifiée par certains candidats comme un futur (sera porté) ou même un conditionnel (aurait été porté). Ces erreurs sont causées par une grave méconnaissance des emplois de l'auxiliaire « werden » et de sa conjugaison.

De même l'exclamation de la dernière phrase « Ich musste Intellektueller werden ! » est devenue sous la plume de certains candidats « J'aurais dû devenir un intellectuel ! » ou encore « Je devrais devenir un intellectuel ! » Il va sans dire que de telles confusions sont rédhibitoires.

Dans cette catégorie de fautes inacceptables, mentionnons aussi les fautes d'accord du verbe avec son sujet (ma sœur *utilisaient, ses camarades se *faisait, etc...), les fautes d'accord des participes passés ainsi que la confusion entre infinitif du premier groupe et participe passé (il n'est pas nécessaire d'en *rajouté, faire *trébuché, finisse par *s'échappé).

Question de syntaxe

De nombreux candidats ont été déroutés par la première phrase qui commence par un très long groupe prépositionnel ; certains ont alors produit des calques syntaxiques du type « avec la consciente formulation peu claire que mon père... ». Or, il suffisait de faire commencer la phrase par « später » pour trouver une amorce de traduction recevable. Si la syntaxe paraît au premier regard trop complexe, rien n'interdit de rétablir l'ordre canonique ou de simplifier mentalement la phrase pour en faire émerger les constituants principaux, puis de l'étoffer à nouveau avec ses autres éléments constitutifs.

Le groupe conjonctionnel de concession « obwohl mein Vater damals gerade seine sportliche Karriere beendet » peut se rendre de diverses manières : « bien que mon père fût à l'époque en train de mettre un terme à sa carrière sportive » ou encore « même si mon père était en train de mettre un terme à sa carrière de sportif », Mais il est impératif de respecter les modes exigés par les diverses conjonctions de subordination : « bien que » ne peut pas être suivi de l'indicatif, « même si » n'est pas suivi du subjonctif.

Pour le groupe conjonctionnel de temps « bis er sich ... flüchtete », il faut mettre le subjonctif lorsqu'on le rend en français par « jusqu'à ce qu'il finisse par s'échapper... ». Les candidats ont tout intérêt à apprendre les conjonctions de subordination du français avec le mode qu'elles exigent.

Quant à la comparaison hypothétique « als hätte er hinreissende junge Damen vor sich » (comme s'il avait affaire à de jeunes dames ravissantes), elle a été interprétée dans certaines copies comme un groupe conjonctionnel de temps (« lorsqu'il était en présence de ravissantes jeunes dames ») alors même que la place et le mode du verbe interdisaient une telle interprétation.

Les groupes verbaux relatifs sont commentés dans la seconde partie du rapport qui se penche aussi sur le bon usage de la virgule.

Grammaire et style

Souvent, seules des analyses grammaticales précises permettent d'améliorer le style d'une traduction. Prenons deux séries d'exemples :

Les « invariables difficiles », charnières du discours, particules illocutoires et autres modulateurs de mise en relief donnent bien du fil à retordre aux candidats. Pourtant, c'est leur analyse qui permet souvent de dépasser le calque et de parvenir à des solutions fluides et aisées.

Dans « Denn in unserer Kindheit war unser Name noch sehr bekannt », „denn“ est une conjonction de coordination qui marque une relation explicative (en effet) et n'est en aucun cas un adverbe de temps, « noch » porte sur « sehr bekannt » et non sur « bekannt » seul (encore connu).

Dans « noch lieber zeigte sie die Bilder », « noch » est une particule graduative qui porte sur « lieber » et il faut, comme souvent, jouer sur la nature des mots pour trouver une traduction satisfaisante (« mais ce qu'elle préférait leur montrer », « ce qu'elle aimait leur montrer par-dessus tout ») et non « ce qu'elle aimait encore leur montrer ».

Dans l'énoncé « Meine Schwester stieg in der Wertschätzung ihrer Freundinnen natürlich auch durch den Charme meines Vaters », il faut comprendre que « natürlich » porte sur l'ensemble de l'énoncé, alors que « auch » porte sur le groupe prépositionnel « durch den Charme meines Vaters ». Seule l'identification de la base d'incidence de ces deux petits mots nous permet de parvenir à une traduction satisfaisante comme par exemple « Bien entendu, c'est aussi grâce au charme de mon père que ma sœur put grimper dans l'estime de ses amies » et d'éviter le calque très maladroit « Ma sœur grimpa dans l'estime de ses amies naturellement aussi par le charme de mon père. »

Un dernier exemple : « bis er sich hysterisch in irgendeine nur in der Pubertät auftretende Krankheit flüchtete » ne signifie pas « jusqu'à ce qu'il ne fasse rien d'autre que de fuir ». Car « nur » portant sur le groupe prépositionnel « in der Pubertät », il s'agit bien d'une maladie qui ne se manifeste qu'à la puberté.

Voyons maintenant la question souvent épineuse de la traduction des adjectifs dérivés, et notamment des participes I en position d'épithète. Pour obtenir une traduction élégante, il ne faut pas hésiter à remplacer une classe de mots par une autre, d'autant plus que parfois, seul cercours permet de rendre précisément le sens de la phrase de départ. Ainsi, « aufgrund des herrschenden Gruppendrucks » demande un petit transfert du type « à cause de la pression qui régnait dans le groupe », de même « mit flatterndem Haar » peut être traduit par « les cheveux au vent » plutôt que par « les cheveux *volant » ou « les cheveux virevoltants ». C'est le segment « über ihre hinterlistig ausgestreckten Füße stolpern lassen » qui a donné lieu aux traductions les plus saugrenues (faire tomber par delà leurs pieds surnoisement étendus, faire trébucher sur leurs pieds délibérément allongés, faire chuter par leurs pieds abjectement étendus, en allongeant leurs pieds pour les étaler au maximum). Il fallait opter pour une transposition, comme par exemple « faire trébucher le fils du joueur de l'équipe nationale en lui faisant des croche-pieds perfides/sournois ». La seconde partie du rapport fournit d'autres exemples de mise en œuvre de cette technique .

Fautes d'orthographe et fautes d'accent, entre orthographe et grammaire

Passons, pour conclure, à l'orthographe. Les *plutard, *trébûcher, *gentillement, *égallement, *quelquonque, *amitié, etc. sont du plus mauvais effet.

A la frontière entre orthographe et grammaire, certaines fautes, qui peuvent *a priori* paraître anodines, ne sont pas acceptables pour des professeurs qui devront, le cas échéant, évaluer l'exercice de version à l'épreuve écrite de LV1 au baccalauréat. C'est la raison pour laquelle certaines fautes de grammaire élémentaire ont été lourdement sanctionnées : rappelons que « a » et « à » ne sont pas interchangeables (« grâce à », « mon père a travaillé »), pas plus que ne le sont « où » et « ou » (« des photos où l'on voit mon père »). Faut-il redonner les recettes que l'on apprenait autrefois aux écoliers et qui permettent de distinguer efficacement ces homonymes ? Si « a » peut être remplacé par le pluriel « ont », il s'agit de l'auxiliaire du verbe ; sinon, il s'agit de la préposition « à », avec un accent grave ; « ou » conjonction de coordination peut être remplacé par « ou bien ».

Enfin, au masculin singulier, le participe passé « dû » a besoin de l'accent circonflexe pour éviter la confusion avec l'autre « du » (préposition+article défini).

Présentation et relecture

Une double relecture est à faire impérativement avant de rendre la copie : relecture comparative d'abord (avec le texte original en regard) pour repérer les éventuelles omissions, et relecture du texte traduit seul ensuite, pour éviter les énoncés incohérents et les erreurs de construction, pour vérifier les accents, l'orthographe, la ponctuation et les oublis. Elle permettra aussi d'homogénéiser le style. Il faut faire attention cependant aux corrections hâtives qui peuvent détruire la cohérence temporelle et il est recommandé d'éviter l'usage abusif du correcteur.

Pour finir, rendons hommage à tous ces candidats qui ont su faire des traductions rigoureuses, habiles et fluides, fondées sur des stratégies méthodiques et des choix pertinents et dont les copies étaient propres et lisibles.

LE CONCOURS 2011

Les propos qui suivent se réfèrent aux textes officiels concernant le CAPES/CAFEP 2011 que l'on peut trouver sur le site du ministère (<http://www.education.gouv.fr>), à la rubrique « Concours, emplois et carrières ». Plus spécifiquement, on se reportera, pour ce qui concerne l'allemand, aux « sujets 0 » des épreuves écrites, à la maquette du CAPES/CAFEP de langues vivantes, aux commentaires sur les épreuves d'allemand, au programme limitatif de l'épreuve orale sur dossier (épreuve orale N°2). Pour plus de clarté, les trois derniers documents cités sont rappelés dans les pages qui suivent.

Le Capes/Cafep 2011 se distingue des sessions précédentes par son calendrier, par une redéfinition des épreuves écrites et orales, mais tout d'abord aussi par une inflexion des orientations et attentes générales quant à la formation des futurs lauréats. Notamment en matière professionnelle.

Ceux-ci en effet, après avoir bénéficié d'une année supplémentaire de préparation dans le cadre de la maîtrise, seront affectés, dès la rentrée qui suit immédiatement l'obtention du concours, sur un poste complet de collège ou de lycée. Ils devront donc pouvoir se montrer aussitôt opérationnels devant les élèves dont ils auront la charge. Dans son évaluation et sa sélection, le jury aura donc la lourde responsabilité de retenir des candidats qui soient en mesure de prendre en charge une classe. Responsabilité évidemment partagée avec les universités formatrices.

L'économie générale du concours 2011 traduit bien cette part accrue des attentes professionnelles. Même si les connaissances et savoir-faire académiques restent bien présents dans les quatre épreuves, coefficientées chacune à l'identique (coef 3), les compétences professionnelles (leçon + Interrogation « Agir en fonctionnaire ... ») concerneront ainsi 26 points sur 40 dans les épreuves d'admission.

Notons enfin, pour ce qui est des orientations générales, que la leçon (épreuve orale N°1) n'est plus une épreuve préprofessionnelle où l'on n'évalue que la capacité à analyser les potentialités didactiques d'extraits de manuels, mais bel et bien une épreuve professionnelle dans laquelle les candidats auront à proposer en plus, pour une classe virtuelle donnée, des pistes de mise en œuvre pédagogique à partir d'un ensemble de documents soumis par le jury sur la base, bien entendu, d'une analyse précise de ces documents. Nous y reviendrons ultérieurement. En tout état de cause, le jury tient à souligner d'une part l'importance d'une solide formation professionnelle en amont du concours, d'autre part l'intérêt pour les candidats de participer aux stages devant élèves mis en place dans les collèges et lycées de leur académie.

Le calendrier des épreuves 2011 va sans doute bousculer un peu les habitudes. Du moins pour les épreuves écrites qui se dérouleront les 23 et 24 novembre 2010. Notons toutefois que les deux épreuves écrites concernées, le commentaire dirigé et la traduction, exercices universitaires classiques, subissent peu de modifications par rapport aux sessions précédentes ; et qu'en l'absence d'un programme limitatif, les attentes porteront sur les compétences dûment entraînées au cours des années d'études précédentes.

Les épreuves orales se tiendront pour leur part aux dates traditionnelles, soit fin juin-début juillet ; en toute fin d'année scolaire donc afin que les candidats, surtout s'ils sont admissibles (et ils devraient en être informés assez vite en début d'année 2011), puissent tirer le meilleur bénéfice des stages qui leur seront offerts dans leur académie.

Traduction des grandes orientations exposées ci-dessus, la structure et la définition des épreuves de la session 2011 appellent elles aussi des observations détaillées.

Les épreuves d'admissibilité :

- A la différence des sessions précédentes, la maquette du concours 2011 ne comporte que deux épreuves écrites d'admissibilité :
- Un commentaire dirigé en langue étrangère d'un texte littéraire ou de civilisation en langue étrangère : 5 heures – Coefficient 3

- Une traduction en français d'un texte en langue étrangère et/ou traduction en langue étrangère d'un texte en français accompagnée(s) éventuellement d'une explication argumentée en français de certains choix de traduction : 5 heures – Coefficient 3

Le jury 2011 a jugé utile, pour l'allemand, de préciser les termes de la maquette générale. Ces précisions figurent dans des commentaires sur les épreuves ci-annexés. Nous invitons candidats et préparateurs à les lire attentivement.

1. Commentaire dirigé :

Classique universitaire, le commentaire dirigé du concours 2011 s'inscrit pleinement dans la tradition de l'exercice. Tous les conseils, notamment méthodologiques, prodigués dans les rapports des jurys antécédents restent donc entièrement valides.

La seule différence par rapport aux sessions antérieures réside dans l'absence de programme limitatif. Il est en conséquence possible que les candidats aient à commenter un texte qu'ils n'auront éventuellement jamais lu ni étudié. Ils n'ont ni à s'en étonner, ni à s'en alarmer. D'une part, les documents annexes proposés par le jury (par exemple une biographie ou un tableau chronologique) leur permettront de replacer l'extrait dans son contexte. Le jury n'attendra pas d'autre part le degré de précision qu'on exige à propos d'une œuvre au programme. A côté notamment des capacités d'analyse, de la clarté de l'exposition et de la qualité de l'expression, l'évaluation portera toutefois, en termes de connaissances académiques, sur la maîtrise des référents culturels qu'on peut attendre d'un germaniste après cinq années d'études dans sa spécialité.

2. Traduction :

Le jury du Capes d'allemand 2011 a délibérément opté pour un thème **et** une version, et ce pour vérifier la maîtrise dans les deux langues. Pour ces deux exercices traditionnels, les candidats se reporteront utilement aux conseils donnés dans le rapport du jury 2010 et dans les rapports antérieurs.

A partir de 2011, le candidat aura également, dans chacun des deux exercices, à expliquer en français ses choix de traduction de deux (trois maximum) segments soulignés dans le texte à traduire². Dans cette partie de l'épreuve qui comptera pour 20% maximum de la note, le jury attend du candidat qu'il identifie et explique les difficultés de transposition liées aux deux systèmes linguistiques. Le raisonnement produit, qui prendra bien sûr aussi en compte l'ensemble du texte à traduire, s'appuiera donc essentiellement sur la connaissance intime du fonctionnement des deux langues et visera à justifier l'option de traduction retenue. Pour illustrer les finalités de ces soulignements et sensibiliser préparateurs et candidats à l'esprit de cette sous-partie, on trouvera (page 42 et suivantes) des exemples à partir des sujets de traduction de la session 2010. Il ne s'agit en aucune manière d'une présentation modélisée des attentes du jury. Les raisonnements attendus, ne serait-ce que par pur besoin de gestion du temps, seront par exemple nécessairement plus ramassés et moins exhaustifs.

On aurait pu aussi choisir d'autres segments et d'autres difficultés de transposition dus aux différents systèmes linguistiques. Le contenu de ces pages n'est donc pas à considérer comme un modèle rigide et incontournable.

Ajoutons pour conclure qu'aucune école linguistique ne sera privilégiée et que la pertinence et la cohérence des propos seront la seule exigence du jury.

Les épreuves orales d'admission :

Ici encore, les commentaires des épreuves d'allemand (pages 40 et 41) apportent des éclairages précieux sur lesquels le jury attire l'attention des candidats et formateurs.

Avant la publication à l'automne 2010 de « sujets 0 » pour ces épreuves orales, ces commentaires (cf. pages 40 et 41) devraient permettre d'entamer sereinement la préparation à des épreuves orales qui n'interviendront qu'en toute fin d'année scolaire.

² La longueur des textes à traduire tiendra compte de l'ajout de cette consigne de travail supplémentaire.

- En attendant cette publication, les observations qui suivent n'auront qu'un caractère descriptif et/ou général :
- Contrairement aux épreuves écrites, chacune des deux épreuves d'admission porte sur un programme précis. Ce sont, pour la leçon (épreuve orale n°1), les programmes officiels des classes de collège et de lycée, que l'on peut notamment consulter sur le site <http://eduscol.education.fr> ; pour l'épreuve sur dossier (épreuve orale n°2), le programme précisé page 47.
- Chacune des deux épreuves comprend deux parties, l'une en allemand, la seconde en français.
- Chacune des 4 sous-parties comporte un exposé et un entretien.
- Les sous-parties en allemand, en fonction de leurs programmes respectifs, permettront d'évaluer, outre bien sûr la qualité de l'expression et de l'exposition, la maîtrise des connaissances académiques concernées.
- Les sous-parties en français, où qualités d'expression et d'exposition seront bien sûr également requises, porteront sur les compétences professionnelles : la capacité à proposer un projet de mise en œuvre pédagogique pour une classe virtuelle indiquée dans la consigne pour ce qui concerne la leçon ; pour l'épreuve sur dossier la capacité à réagir en fonctionnaire de l'état devant une ou des situations professionnelles précisées par le sujet remis au candidat.
- Pour cette sous-partie nouvelle, « Agir en fonctionnaire de l'état de manière éthique et responsable », les « sujets 0 » actuellement en ligne proposent un certain nombre de cas concrets qui touchent tous les types de fonctions occupées dans un collège ou un lycée (enseignement, documentation, CPE, etc.). Le jury s'efforcera, pour ce qui concerne les futurs professeurs d'allemand, de rapprocher ses demandes des situations concrètes qu'un professeur de langues vivantes peut rencontrer dans l'exercice de ses fonctions dans un collège ou un lycée.
- Pour les deux sous-parties professionnelles en français, on ne saurait que trop conseiller aux candidats de se familiariser avec le fonctionnement du système éducatif français, notamment lors des stages devant élèves qui leur seront proposés. On peut aussi suggérer, entre autres, la lecture de deux documents clés : le texte de la circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 fixant les missions du professeur en collège et en lycée (pages 48 et suivantes) et le référentiel des 10 compétences du professeur qu'on le trouvera par exemple dans l'encart au BO n°5 du 31.01.2008 (annexe 3 dudit document).

En attendant les publications annoncées pour l'automne 2010, le jury espère que les observations ci-dessus permettront aux candidats et formateurs de mieux appréhender les épreuves du concours 2011 et d'entamer leur préparation.

DÉFINITION DES EPREUVES DE LA SESSION 2011

Section langues vivantes étrangères :

allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, hébreu, italien, néerlandais, portugais, russe

A. — Epreuves d'admissibilité

1° Commentaire dirigé :

Commentaire dirigé en langue étrangère d'un texte littéraire ou de civilisation en langue étrangère. Ce texte peut être accompagné de documents annexes dont le nombre est fixé à cinq au maximum, destinés à faciliter la mise en perspective.

Durée : cinq heures ; coefficient 3.

2° Traduction :

Traduction en français d'un texte en langue étrangère et/ou traduction en langue étrangère d'un texte en français accompagnée(s) éventuellement d'une explication argumentée en français de certains choix de traduction.

Durée : cinq heures ; coefficient 3.

B. — Epreuves d'admission

1° Leçon portant sur les programmes des classes de collège et de lycée :

Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure (première partie : exposé : vingt minutes ; entretien : dix minutes ; seconde partie : exposé : vingt minutes ; entretien : dix minutes) ; coefficient 3.

L'épreuve prend appui sur un ou plusieurs documents proposés par le jury se rapportant à une des notions culturelles des programmes de collège ou de lycée. Ces documents peuvent être des textes, des documents iconographiques, des enregistrements audio ou vidéo. L'épreuve comporte deux parties :

— une première partie en langue étrangère consistant en la présentation, l'étude et, le cas échéant, la mise en relation des documents, suivie d'un entretien en langue étrangère ;

— une seconde partie en français, consistant en la proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques de ces documents, en fonction des compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques) qu'ils mobilisent et des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique, suivie d'un entretien en français au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix.

Chaque partie compte pour moitié dans la notation. La qualité de la langue employée est prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve.

2° Epreuve sur dossier comportant deux parties : 14 points sont attribués à la première partie et 6 points à la seconde. (Durée de la préparation : deux heures ; durée totale de l'épreuve : une heure ; coefficient 3.)

Première partie : étude de dossier. (Présentation n'excédant pas vingt minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes.)

L'épreuve permet au candidat de montrer :

— sa culture linguistique et professionnelle ;

— sa connaissance des civilisations contemporaines liées à la langue enseignée ;

— sa réflexion sur les finalités de cette discipline et ses relations avec les autres disciplines.

L'épreuve prend appui sur un dossier composé de plusieurs documents d'actualité (écrits, sonores ou vidéo).

Le candidat fait une présentation dans la langue vivante concernée des éléments contenus dans le dossier qui sert de point de départ à l'entretien dans cette langue avec le jury.

L'entretien permet de vérifier la capacité du candidat à s'exprimer dans une langue correcte et précise, et à réagir aux sollicitations du jury.

Cette première partie d'épreuve fait l'objet d'un programme limitatif révisé tous les trois ans et publié au Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale.

Programme pour les sessions 2011-2013 :

- 1) Sentiment d'appartenance et particularismes dans l'espace germanophone : expressions politiques, littéraires, artistiques
- 2) Pouvoir et contre-pouvoirs en Allemagne depuis 1949 : institutions politiques, vie économique et sociale, rôle de l'expression littéraire et artistique

Seconde partie : interrogation, en français, portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ». (Présentation dix minutes, entretien avec le jury : dix minutes.)

Le candidat répond pendant dix minutes à une question, à partir d'un document inclus dans le dossier qui lui a été remis au début de l'épreuve, question pour laquelle il a préparé les éléments de réponse durant le temps de préparation de l'épreuve. La question et le document portent sur les thématiques regroupées autour des connaissances, des capacités et des attitudes définies, pour la compétence désignée ci-dessus, dans le point 3 « les compétences professionnelles des maîtres » de l'annexe de l'arrêté du 19 décembre 2006.

L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury pendant dix minutes.

Remarque concernant les épreuves d'admissibilité :

Depuis la session 2009 du concours il appartient aux candidats de se conformer dans leurs productions écrites aux normes orthographiques désormais en vigueur en Allemagne (« nouvelle orthographe »). (cf pages 67 et 68).

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

COMMENTAIRES DES EPREUVES D'ALLEMAND

Épreuves écrites d'admissibilité

Commentaire dirigé

Le texte à commenter sera

- soit extrait d'une œuvre littéraire (roman, poésie ou théâtre) contemporaine ou représentative d'un courant littéraire important (Aufklärung, Sturm und Drang, romantisme, naturalisme, expressionnisme, littérature d'après-guerre, etc.) ou encore d'un des auteurs majeurs de la littérature de langue allemande,
- soit extrait d'un essai contemporain,
- soit enfin un texte ayant trait à un aspect de la civilisation des pays de langue allemande.

Ce texte pourra éventuellement être accompagné d'annexes fournissant aux candidats des informations sur l'auteur, le contexte et la période concernée ou sur certains points nécessaires pour appréhender le texte et le commenter efficacement. Elles ne dispensent cependant pas les candidats de la nécessité de posséder des références et des connaissances sur l'histoire littéraire, l'histoire des idées et les caractéristiques essentielles de l'évolution des pays de langue allemande, sans atteindre naturellement le degré de précision qui serait exigé si cette épreuve était liée à un programme limitatif. Enfin, les consignes données préciseront que les candidats doivent exclusivement commenter le texte proposé, le rôle des annexes n'étant que de les informer et d'éclairer ce texte.

Traduction

L'épreuve de traduction comportera à la fois une version et un thème, pesant d'un poids égal dans la note attribuée.

Pour chacun des deux exercices, les candidats seront invités à expliquer leur traduction de plusieurs segments soulignés. Dans leurs explications, les candidats devront identifier les difficultés de transposition liées aux deux systèmes linguistiques différents, aux emplois dans les deux langues ou à une prise en compte de l'ensemble du texte ; ils justifieront leurs choix dans la traduction proposée pour chaque segment.

Épreuves orales d'admission

Epreuve orale n° 1

Lors de la première partie de l'épreuve, le candidat présentera en allemand la nature et le contenu des différents documents présents dans le dossier, extraits ou non de manuels scolaires. Il sera attendu de lui qu'il mette en évidence leur thématique commune éventuelle, leur contribution particulière à ce dossier et leur relation avec les notions culturelles du programme de la classe ou des classes concernées. Il devra également analyser ces contenus en identifiant et expliquant les informations culturelles, historiques et/ou civilisationnelles évoquées, implicites dans les documents ou nécessaires à leur compréhension exacte et préciser celles qui devraient être transmises aux élèves à l'occasion de l'exploitation du dossier en classe.

Dans la seconde partie, le candidat exposera en français les grandes lignes de leur exploitation pédagogique en dégagant les potentialités et les limites de ces documents pour les entraînements aux activités langagières, l'acquisition de connaissances et de compétences grammaticales, lexicales, discursives et phonologiques ainsi que la maîtrise de savoir faire dans l'utilisation de la langue en compréhension ou en expression. Pour cela il prendra appui sur les programmes de collège et de lycée. La connaissance des axes principaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe (approche actionnelle, notion de compétences et de

niveaux, différentes activités langagières et profil de compétences, évaluation positive), auxquels se réfèrent ces programmes, sera attendue des candidats.

Au cours de cet exposé, le candidat montrera également, sur la base de consignes données dans le dossier, d'une part sa capacité à analyser le fonctionnement de la langue étrangère, d'autre part à l'explicitier de façon claire et compréhensible pour un public scolaire francophone, et enfin sa capacité à concevoir une mise en œuvre pédagogique qui permette effectivement aux élèves de progresser dans la maîtrise de ces faits de langue à des fins de communication. Aucune école linguistique ne sera privilégiée, la pertinence et la cohérence des propos étant la seule exigence du jury.

Epreuve orale n° 2 sur dossier

Les candidats seront appelés à montrer leur aptitude à mobiliser des connaissances sur les pays de langue allemande, tant en ce qui concerne l'histoire, la civilisation et l'histoire des idées que la littérature et l'expression artistique, pour comprendre, expliquer et discuter le contenu de documents ayant trait à l'un des points listés dans le programme. Les dossiers comporteront des documents relatifs à des aspects actuels de la problématique évoquée, extraits notamment de la presse écrite, sonore ou audiovisuelle, d'essais, d'œuvres littéraires ou cinématographiques ou encore la reproduction d'œuvres picturales, de caricatures ou autres iconographies. Certains de ces documents pourront éventuellement dater d'une période plus ancienne dans la mesure où ils permettent une meilleure compréhension de cette actualité.

COMMENTAIRES ET EXPLICATIONS A PROPOS DES CHOIX DE TRADUCTION

Les lignes qui suivent se proposent de sélectionner et de commenter quelques passages des textes de version et de thème donnés à l'épreuve écrite de traduction de la session 2010, dans l'optique de la préparation de cette épreuve telle qu'elle sera proposée à partir de la session 2011. Désormais, rappelons-le, les épreuves de traduction comprendront des séquences soulignées, pour lesquelles les candidats devront justifier leurs choix de traduction. Le commentaire de cette épreuve, consultable sur le site du ministère, donne les indications suivantes:

« Dans leurs explications, les candidats devront identifier les difficultés de transposition liées aux deux systèmes linguistiques différents, aux emplois dans les deux langues ou à une prise en compte de l'ensemble du texte ; ils justifieront leurs choix dans la traduction proposée pour chaque segment. »

Une réflexion menée en parallèle sur les systèmes linguistiques français et allemand doit permettre aux candidats de prendre conscience des spécificités de chacune des deux langues, de réfléchir aux possibilités de transposition, et de faire un choix motivé lorsqu'ils sont confrontés à une structure sans équivalent direct dans l'autre langue. C'est dans cette perspective contrastive qu'est rédigé le commentaire ci-dessous, qui ne prétend en aucun cas être un « corrigé type »: les développements présentés ici sont plus détaillés que ceux que l'on attendra des candidats; ils sont destinés à leur fournir un certain nombre de lignes directrices qui leur permettent de comprendre l'esprit de l'épreuve et la perspective dans laquelle il convient de s'y préparer.

Le commentaire ci-dessous comprend trois séquences tirées du texte de version, dont une présente deux faits à commenter, et trois séquences pour le thème, dans le souci de présenter un éventail représentatif des cas que les candidats seront susceptibles de rencontrer. Mais l'épreuve en elle-même ne comportera que deux séquences, comportant chacune un fait à commenter.

VERSION (page 30)

1) *hinreißende junge Damen* (ligne 11)

En allemand, les adjectifs et participes qui font partie du groupe nominal (donc qui sont épithètes d'un nom) se placent exclusivement à gauche du nom, dans l'usage non marqué du moins. Seule se pose donc la question de leur ordre. Celui-ci répond essentiellement à un critère sémantique: plus la caractéristique à laquelle renvoie l'adjectif est stable/objective, plus cet adjectif sera proche du nom. Inversement, plus la caractérisation opérée par l'adjectif est subjective, plus cet adjectif sera éloigné du nom. Si l'on tente de synthétiser les différentes études réalisées à ce sujet, on obtient grossièrement, de droite à gauche, conformément à la structure régressive de l'allemand, la succession suivante: relation (classe/domaine – origine) – relation (forme-couleur-matériau) — appréciation – référence (temps/lieu) – quantification. Certains adjectifs ont un statut particulier: ils forment une unité sémantique avec le nom, qu'ils ne caractérisent/qualifient pas, mais avec lequel ils servent à désigner. Ils doivent dans ce cas le précéder immédiatement, quelle que soit leur sémantique. Ce statut particulier se marque parfois par l'emploi de la majuscule pour l'adjectif (*ein deutsch-französischer Runder Tisch, die biblischen zehn Gebote*).

Contrairement aux adjectifs allemands, les adjectifs épithètes du français peuvent être soit antéposés, soit postposés à la base nominale; mais pour beaucoup d'entre eux, le choix de la position n'est pas libre: dans l'usage non marqué, certains sont obligatoirement antéposés (*une belle pomme*), d'autres obligatoirement postposés (notamment, mais la liste n'est pas exhaustive, tous ceux désignant la forme: *une pièce carrée*, la couleur: *une robe rouge*, et l'appartenance à un groupe/un domaine/une classe particulière: *le fromage français, la littérature baroque, un parti politique*, etc.). Dans bon nombre de cas, en présence de plusieurs adjectifs épithètes, la question de leur place par rapport à la base nominale se règle donc 'd'elle-même', compte tenu de leur position prototypique. En revanche, la question de l'ordre se pose en présence de deux adjectifs censés être ou pouvant être tous les deux postposés ou tous les deux antéposés (*un bon gros gâteau, une grammaire grecque systématique*). C'est le rapport que ces adjectifs entretiennent respectivement avec la base nominale qui permettra de trancher la question de leur succession:

(a) Si l'un des adjectifs forme une unité sémantique avec le nom (comme dans *des petits pois*, *un petit pain*, *un jeune homme*), c'est lui qui sera le 'plus proche' du nom; l'ensemble constitué par cet adjectif et le nom sera ensuite déterminé à son tour par le second adjectif (*un délicieux [petit pain]*).

(b) Si l'un des adjectifs est relationnel tandis que l'autre est qualificatif, c'est l'adjectif relationnel qui sera le plus proche du nom (*un choix politique contestable*).

(c) Si enfin les adjectifs sont tous deux relationnels ou tous deux qualificatifs, leur ordre sera généralement tributaire de considérations contextuelles.

Le groupe '*hinreißende junge Damen*' appelle une traduction qui se situe entre le premier et le deuxième cas: le groupe '*jeune femme/dame*' est certes moins figé que des unités sémantiques comme '*petits pois*', mais l'adjectif '*jeune*' tel qu'il est employé ici va au-delà de la simple caractérisation: combiné à '*femme/dame*', il renvoie à un ensemble de référents féminins appartenant à une tranche d'âge bien particulière. L'adjectif verbal *charmant*, qui peut être retenu pour traduire '*hinreißend*', n'est pas soumis à une contrainte de place (*une maison charmante/une charmante maison*). Si on choisit de l'antéposer à la base nominale, il se placera nécessairement devant l'ensemble '*jeunes femmes/dames*', dans la mesure où il s'agit d'un appréciatif.

On pourra ajouter que la relation entre les deux adjectifs et le nom est de nature hypotaxique puisque les deux adjectifs ne sont pas de même niveau (ils ne sont pas séparés par une virgule): l'adjectif *hinreißend* porte sur le complexe *junge Damen*: [*hinreißende [junge Damen]*]. La structure est conservée dans la traduction française: *de [charmantes [jeunes dames]]*.

2) mit der bewusst unklaren Formulierung, dass er 'beim Film' gewesen sei (ligne 1)

La séquence comporte deux spécificités qui vont nécessiter deux changements de catégorie grammaticale ou lexicale lors du passage au français.

(a) Les adjectifs et participes allemands sont susceptibles de remplir un certain nombre de fonctions; ils peuvent notamment être employés comme épithètes (membres à gauche du groupe nominal: *eine neugierige Frau*), comme compléments prédicatifs (ou attributs : *Sie ist neugierig*), comme détermination de manière (*Er fährt viel zu schnell*), comme attribut inféré³ (du sujet : *Heiter betrat er das Zimmer* ou de l'objet: *Sie trugen den Sportler verletzt nach Hause*).

En français en revanche, les adjectifs et participes remplissent principalement les fonctions d'épithètes (*une forte tête*, *un banquier ruiné*) ou de compléments prédicatifs (*l'ambiance est tendue/l'air devient irrespirable*). Il ne connaissent que dans de très rares cas, lexicalisés, des emplois ressemblant à première vue 'plus ou moins' à des emplois adverbiaux: *manger froid*, *s'habiller léger* etc. Encore faut-il préciser ici que, à la différence des formes proprement adverbiales (*chanter longtemps*, *manger lentement*), les adjectifs que l'on rencontre dans les exemples de ce type ne précisent en aucun cas une modalité du procès désigné par le verbe, mais caractérisent un complément sous-entendu (*manger froid* = *manger des plats/mets froids*, *s'habiller léger* = *s'habiller de vêtements légers*).

Quoi qu'il en soit, en français, un adjectif ou un participe ne peuvent en aucun cas être déterminés à leur tour par un autre adjectif/participe, mais seulement par une forme 'adverbiale' – au sens large du terme: *une fête vraiment réussie*, *un très gros effort*, *une réponse étonnamment compliquée*.

Dans la séquence qui nous intéresse, cela implique de trouver une forme adverbiale pour traduire le participe '*bewusst*', employé ici pour déterminer l'adjectif '*unklar*'.

(b) La deuxième difficulté que comporte la séquence (2) concerne les expansions à droite du nom. Parmi les expansions possibles en allemand, on compte bon nombre de structures verbales: groupes verbaux relatifs (*die Frau, die neben mir sitzt*), mais aussi infinitifs (*sein Plan, ihr zu folgen*), ou encore conjonctionnels, introduits par un

³ Le terme 'inféré' signifie que la relation d'attribution se fait implicitement, sur la base d'une inférence. C'est pourquoi on peut avoir la même structure, pour l'attribut (inféré) du sujet ou de l'objet: *Er nahm den Pokal jubelnd entgegen. / Die Feuerwehr brachte ihn verletzt nach Hause.*

opérateur tel que *dass*, *ob* ou même *als* (*die Vermutung, dass er nicht kommen würde...* ; *die Frage, ob er kommen würde...*; *der Tag, als er heimkehrte,etc*).

En français en revanche, le groupe nominal n'admet que très peu d'expansions verbales. La seule qui ne fasse pas problème est la construction relative, toujours possible, quelle que soit la base nominale. Par ailleurs, la construction interrogative est impossible (**la question s'il viendra* est une forme agrammaticale), et les constructions conjonctives et infinitives ne sont possibles sans restrictions qu'avec de très rares substantifs (*l'idée/le fait qu'il puisse me mentir m'attriste*) ou à certaines conditions – essentiellement lorsque le nom en question fait partie d'une locution verbale (*j'ai la conviction qu'il viendra, j'avais l'intention de t'en parler*); si ces mêmes noms sont employés en dehors de ces locutions, l'adjonction d'une expansion de ce type devient d'ailleurs problématique (**? l'intention de t'en parler ne m'a pas quitté; *? la conviction qu'il me ment m'empêche de dormir*). Dans tous les cas, les noms qui pourraient entrer en ligne de compte pour traduire l'allemand '*Formulierung*' – formulation, formule (?), ou autre – ne font pas partie de ces noms susceptibles d'accepter pour expansion un groupe verbal introduit par une conjonction.

Les groupes verbaux introduits par une conjonction se rattachant prototypiquement à une base verbale, la solution du problème pourrait consister à trouver un verbe pouvant traduire le terme de '*Formulierung*'. Le verbe qui vient en premier à l'esprit est naturellement le verbe '*formuler*', qui pose cependant lui aussi une difficulté: la valence de ce verbe n'autorise pas une construction conjonctive. On pourrait donc se permettre ici, pour des questions d'incompatibilité syntaxique, soit de recourir directement à un verbe de dire générique (*dire*), soit de dissocier la séquence en deux segments, et de faire porter sur le premier la détermination de manière (*formuler les choses de façon volontairement vague*), et rattacher la structure conjonctive au second (*dire que mon père...*).

Ce passage d'une classe de mots (nom: *Formulierung*) à une autre (verbe: *formuler qc/dire que*) entraînera une autre modification dans la séquence, à savoir la 'disparition' du groupe prépositionnel introduit par *mit* en tant que tel. Dans le texte allemand, ce groupe est employé pour décrire la façon/manière dont la sœur de la narratrice s'est attiré la sympathie et l'admiration de ses camarades de classe. Le rapport qu'entretiennent ici le groupe prépositionnel et le complexe verbal peut être rendu en français par une forme de gérondif.

On pourrait donc envisager pour cette séquence une traduction telle que:

En formulant les choses de manière volontairement/délibérément vague - en disant que

3) Au nombre des questions sur lesquelles les candidats sont susceptibles de se prononcer, on citera également les divergences existant entre les deux systèmes linguistiques concernant l'emploi de la virgule, divergences qu'illustre par exemple l'emploi de la virgule avec le groupe relatif.

En allemand, la question ne se pose pas, tous les groupes relatifs étant apposés au groupe nominal auquel ils se réfèrent (leur antécédent), et donc systématiquement précédés (et, à moins qu'ils ne soient en fin d'énoncé, suivis) d'une virgule. En français en revanche, on opère généralement une distinction entre groupes relatifs dits sélectifs/déterminatifs/restrictifs et groupes relatifs dits explicatifs/descriptifs. Les groupes du premier type contribuent à l'identification de l'antécédent, ils font partie du groupe nominal et ne peuvent donc en aucun cas en être séparés par une virgule. Les groupes du second type sont quant à eux apposés à ce groupe nominal, ils n'en font pas partie et ne participent pas à l'identification de l'antécédent; comme toute apposition détachée, ils en sont séparés par une virgule.

Le texte d'Eva Menasse comporte plusieurs groupes relatifs qui auraient pu faire l'objet d'un soulignement et être traités de ce point de vue. On en retiendra deux, illustrant chacun des deux cas:

a) *die Bilder, auf denen mein Vater im Nationaldress zu sehen war* (ligne 6)

Dans cet exemple, la présence du groupe relatif est la seule chose qui permette de justifier l'emploi d'un article défini. Les photographies en question n'ont pas encore été évoquées dans le cotexte amont, et le contexte ne permettrait en rien de reconstruire à quelles photographies il est fait allusion, si bien que le groupe relatif est le seul élément permettant d'identifier ce à quoi il est ici fait référence. En français, il s'agira donc de rendre ce groupe par un groupe relatif sélectif/déterminatif/restrictif – c'est-à-dire sans virgule.

Un groupe relatif apparaissant quelques lignes plus bas dans le texte confirme cette analyse: *die Bilder, auf denen mein strahlender junger Vater (...) zu sehen war*. Il est ici question d'un autre ensemble de photographies, distinct du

premier, et présenté en contraste avec lui; ici aussi, l'identification des photographies concernées n'est rendue possible que par le groupe relatif, qui s'analyse de la même façon que le précédent.

b) *durch den Charme meines Vaters, der sich kleinen Mädchen gegenüber augenzwinkernd so benahm, als (...) Kniestrümpfen* ; (lignes 9 et 10)

L'exemple (b) illustre bien le cas d'un groupe relatif du second type. La présence d'un possessif suffit à assurer l'identification de l'antécédent; les informations apportées par le groupe relatif contribuent à caractériser le personnage du père, en décrivant le comportement qu'il avait l'habitude d'adopter en présence des camarades de classe de la narratrice et de sa sœur; ce comportement explique quant à lui le succès de la sœur auprès de ses camarades. Intégrer ces informations au texte sous la forme d'un groupe relatif constitue un choix de mise en texte; il aurait aussi bien été possible d'en faire un énoncé indépendant sans que la cohérence textuelle n'en pâtisse. Ce groupe relatif sera donc rendu par un groupe relatif explicatif/descriptif en français, et donc précédé d'une virgule.

Le texte d'Eva Menasse comporte, entre autres, un second groupe relatif qui serait rendu en français par un groupe relatif explicatif/descriptif. Il s'agit du groupe *'die ihn für den Rest der Schulzeit vom Sportunterricht befreite'*. Ce groupe ne sert ni à identifier, ni à caractériser son antécédent, mais participe à la progression textuelle en exposant les conséquences de la maladie contractée par le frère de la narratrice; il contribue également à expliciter le choix, à première vue surprenant, du verbe *'sich flüchten'* en lien avec ladite maladie.

THEME (page 24)

1) *une voix venant des profondeurs de l'appartement* (ligne 8)

Le pluriel des noms, dont la fonction prototypique est, certes, de désigner une pluralité d'éléments isolés, revêt en français un certain nombre d'autres valeurs. Ainsi, il peut avoir une valeur d'intensification, comme c'est le cas dans les exemples suivants: *les feux de l'amour (glühende Liebe)*, *les chaleurs de l'été (sommerliche Hitze)*.

Il en va de même dans la séquence soulignée de notre texte, où *profondeurs* prend une valeur intensive voire superlative, dans la mesure où ce pluriel suggère non seulement que l'appartement concerné est d'une taille importante, mais aussi et surtout que la voix provient de la partie la plus reculée de cet appartement.

En allemand, on rencontre le pluriel de *Tiefe* dans un emploi poétique, métaphorique (*aus den Tiefen der Seele, in den Tiefen der Vergangenheit ...*), mais en aucun cas dans un sens concrètement spatial qui correspondrait à l'emploi de *profondeurs* dans notre texte français. La séquence peut être traduite à l'aide d'un adjectif/participe en fonction adjectivale à désigné spatial, éventuellement au superlatif, afin de rendre l'idée „intensive“ de ce pluriel français:

=> *eine Stimme aus dem hinteren/hintersten/entferntesten Teil der Wohnung*

2) *elle ne demandait en contrepartie qu'un peu de lecture, de temps à autre* (ligne 14)

La difficulté éventuelle que peut poser l'analyse et, en conséquence, la traduction de cette forme verbale finie s'explique par l'asymétrie, dans les deux langues qui nous intéressent, des modes exprimant l'irréel, le fictif et la distanciation de la part du locuteur: dans ce domaine, le français dispose, en principe, du conditionnel et du subjonctif, tandis que l'allemand possède le Konjunktiv I et le Konjunktiv II. Les emplois de ces modes caractéristiques du français et de l'allemand ne se recoupent cependant que partiellement.

Ainsi, d'un point de vue morphologique, *demandait* correspond à l'imparfait de l'indicatif. Or, il faut se garder d'une lecture purement temporelle et/ou aspectuelle de notre séquence, car en réalité, l'imparfait marque ici un discours second (ou „rapporté“): en témoignent le verbe introducteur d'un discours premier (ou „direct“) *rétorquer* dans le cotexte amont immédiat, et un signe typographique, les deux points annonçant la séquence dont il est question. Le choix de l'imparfait est alors lié à une contrainte grammaticale spécifique: il s'intègre en effet dans le système de concordance des temps propre au discours rapporté du français.

En allemand, le discours rapporté se caractérise par l'emploi du Konjunktiv I, qui est le mode par excellence de la distanciation énonciative: il permet au locuteur de signaler qu'il ne prend pas à son compte le discours d'autrui. Certes, lorsqu'il s'agit de rapporter les paroles d'un tiers, l'on trouve, notamment dans la langue parlée, mais aussi

dans une langue écrite dans un style „courant“, non soutenu, le Konjunktiv II voire l'indicatif. Dans le cadre de la traduction d'un texte littéraire, il est toutefois recommandé de rendre le discours second en employant le Konjunktiv I, qui ne sera remplacé par le Konjunktiv II que lorsque la forme du Konjunktiv I est identique à celle de l'indicatif. Les formes *sie ... verlange / bitte* (envisagées comme traduction de *demandait*) étant univoques de ce point de vue, c'est bien au Konjunktiv I que l'on recourra pour la traduction de notre séquence:

=> *als Gegenleistung verlange sie nichts weiter, als dass ich ihr ab und zu ein wenig vorlese/ein wenig vorlesen solle / als Entschädigung bitte sie mich nur darum, ihr hin und wieder ein wenig vorzulesen*

3) ... en ajoutant que ce n'était pas un gage, mais un plaisir (ligne 16)

Ce soulignement correspond à un emploi récurrent, en français, d'un participe I (dit „présent“) introduit par *en*, qui ne peut généralement être transposé en allemand par une structure participiale équivalente. D'un point de vue sémantique, ce genre de groupe participial exprime toujours, et parfois exclusivement, une relation temporelle, à savoir la (quasi-)simultanéité de deux procès cumulés, par exemple: *elle fait du repassage en écoutant la radio = elle fait du repassage et, en même temps, écoute la radio*. Par ailleurs, les procès mis en rapport peuvent entretenir différents types de relation, ainsi, dans un exemple comme *elle l'a vexé en le traitant de menteur*, c'est l'interprétation causale-instrumentale qui l'emporte.

Dans la séquence de notre texte, c'est la valeur temporelle qui prédomine: il s'agit d'une ultériorité immédiate, inhérente au sens du verbe *ajouter* et au fait que les deux procès mis en relation sont des actes de parole (= s'engager pour le lendemain; ajouter qu'il ne s'agit pas d'un gage mais d'un plaisir) qui, provenant du même locuteur, ne peuvent être réalisés que de façon consécutive. Toutefois, l'emploi du participe I assimile cette ultériorité immédiate à une simultanéité.

Concernant cette séquence, le rapport entre les deux procès peut être traduit simplement par un *und* parataxique, mettant alors l'accent sur le caractère cumulatif/le rapport d'enchaînement qu'entretiennent les procès, accompagné éventuellement de l'adverbe *dabei*, qui résulte du figement d'un groupe prépositionnel, dont la préposition *bei* marque, précisément, la simultanéité. Une autre possibilité serait d'avoir une structure avec une subordonnée continuative introduite par le relatif *wobei*, marquant ici également la simultanéité des deux procès.

=> *und hatte (dabei) hinzugefügt, dass es keine Strafe, sondern ein Vergnügen sei / wobei ich noch hinzugefügt hatte, dies sei keine Bestrafung, sondern eine Freude / ein Vergnügen*

PROGRAMME DE L'ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION N° 2

Projet de programme 2011-2013

- 1) Sentiment d'appartenance et particularismes dans l'espace germanophone : expressions politiques, littéraires, artistiques
- 2) Pouvoir et contre-pouvoirs en Allemagne depuis 1949 : institutions politiques, vie économique et sociale, rôle de l'expression littéraire et artistique

MISSION DU PROFESSEUR EXERCANT EN COLLÈGE, EN LYCÉE D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE ET EN LYCÉE PROFESSIONNEL

Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997

(BO N° 22 du 29 Mai 1997).

- Ce texte se propose de préciser quelles sont les compétences professionnelles générales du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel que la formation initiale doit s'attacher à construire. Il se réfère à la mission du professeur, qui est d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de leur assurer une formation en vue de leur insertion sociale et professionnelle.
- Il a pour objectif de proposer des références communes aux différents partenaires de la formation initiale : les instituts universitaires de formation des maîtres, les universités, les missions académiques de formation des personnels de l'éducation nationale, les corps d'inspection, les établissements scolaires, les futurs professeurs. Ces références, qui manquaient jusqu'ici, faciliteront la convergence et l'articulation des actions conduites par chacun.
- Outil de travail privilégié pour les instituts universitaires de formation des maîtres, il contribuera à la définition des orientations du plan de formation initiale qu'ils mettent en œuvre et à inscrire nettement celui-ci dans une dynamique de professionnalisation progressive.
- Il aidera à renforcer la liaison entre la formation initiale et la formation professionnelle continue.
- Il fournira des indications à ceux qui sont chargés d'informer et d'orienter les étudiants qui souhaitent se préparer au métier d'enseignant. Enfin, il donnera aux futurs professeurs engagés dans la formation initiale une vision claire des compétences qu'ils doivent s'attacher à acquérir.

(BO n° 22 du 29 mai 1997.)

Annexe

MISSION DU PROFESSEUR EXERÇANT EN COLLÈGE, EN LYCÉE D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE OU EN LYCÉE PROFESSIONNEL ET COMPÉTENCES ATTENDUES EN FIN DE FORMATION INITIALE

AVANT-PROPOS

- Ce document précise, après un rappel de la mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel, quelles sont les compétences professionnelles générales que la formation initiale doit s'attacher à construire, quels que soient sa discipline et son établissement d'exercice.
- Il s'agit ainsi de proposer des références communes aux différents partenaires du dispositif de formation initiale : les instances ministérielles et académiques, les universités, les instituts universitaires de formation des maîtres, les corps d'inspection, les établissements scolaires et les futurs professeurs.
- Pour autant, l'ensemble des compétences mentionnées ne saurait d'aucune façon s'interpréter comme constituant un référentiel d'évaluation des professeurs stagiaires.
- Les compétences citées ne sont pas exclusives de compétences plus spécifiques. Par ailleurs, elles ne peuvent être totalement acquises en fin de formation initiale et seront progressivement maîtrisées grâce à la pratique de l'enseignement et à la formation continue.
- Enfin, le présent document ne peut prétendre à un caractère définitif : il devra être régulièrement actualisé, en fonction des évolutions du service public d'éducation et de la réflexion permanente que mènent les partenaires de la formation sur les objectifs et l'organisation de celle-ci.

INTRODUCTION

- Le professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion. Le professeur, fonctionnaire de l'Etat, relève du statut général de la fonction publique et du statut particulier de son corps d'appartenance qui définissent ses droits et obligations.
- Le professeur exerce son métier dans des établissements secondaires aux caractéristiques variables selon le public accueilli, l'implantation, la taille et les formations offertes. Sa mission est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle. Il leur fait

acquérir les connaissances et savoir-faire, selon les niveaux fixés par les programmes et référentiels de diplômes et concourt au développement de leurs aptitudes et capacités. Il les aide à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions, et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté.

- Dans le cadre des orientations et des programmes définis par le ministre chargé de l'éducation nationale, des orientations académiques et des objectifs du projet d'établissement, le professeur dispose d'une autonomie dans ses choix pédagogiques. Cette autonomie s'exerce dans le respect des principes suivants :

-Les élèves sont au centre de la réflexion et de l'action du professeur, qui les considère comme des personnes capables d'apprendre et de progresser et qui les conduit à devenir les acteurs de leur propre formation ;

-Le professeur agit avec équité envers les élèves ; il les connaît et les accepte dans le respect de leur diversité ; il est attentif à leurs difficultés ;

Au sein de la communauté éducative, le professeur exerce son métier en liaison avec d'autres, dans le cadre d'équipes variées ;

- Le professeur a conscience qu'il exerce un métier complexe, diversifié et en constante évolution. Il sait qu'il lui revient de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière. Il s'attache pour cela à actualiser ses connaissances et à mener une réflexion permanente sur ses pratiques professionnelles.

- La mission du professeur et la responsabilité qu'elle implique se situent dans le triple cadre du système éducatif, des classes qui lui sont confiées et de son établissement d'exercice.

I. EXERCER SA RESPONSABILITÉ AU SEIN DU SYSTÈME ÉDUCATIF

- En fin de formation initiale le professeur connaît ses droits et obligations. Il est capable de :

Situer son action dans le cadre de la mission que la loi confère au service public d'éducation

- Le service public d'éducation est « conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants.

Il contribue à l'égalité des chances » (article 1er de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, RLR 501-0). Cela nécessite que le professeur sache, pour des élèves très divers, donner sens aux apprentissages qu'il propose. Il permet ainsi l'acquisition de savoirs et de compétences et contribue également à former de futurs adultes à même d'assumer les responsabilités inhérentes à toute vie personnelle, sociale et professionnelle et capables « d'adaptation, de créativité et de solidarité » (rapport annexé à la loi du 10 juillet 1989).

Contribuer au fonctionnement et à l'évolution du système éducatif

- Le professeur doit être à même de mesurer les enjeux sociaux de l'éducation et de son action au sein du système. Il doit également connaître les textes essentiels concernant l'organisation du service public de l'éducation, ses évolutions et son fonctionnement. Il pourra ainsi se comporter en acteur du système éducatif et favoriser son adaptation en participant à la conception et la mise en oeuvre d'innovations, de nouveaux dispositifs, de nouveaux programmes et diplômes.

- Conscient des enjeux que représente, pour ses élèves, la continuité de l'action éducative, il participe aux actions conduites pour faciliter les transitions entre les différents cycles d'enseignement.

- Capable d'aider ses élèves à atteindre les objectifs du cycle dans lequel ils sont scolarisés, il doit aussi participer à la délivrance des diplômes de l'éducation nationale.

- Il est également formé à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel.

II. EXERCER SA RESPONSABILITÉ DANS LA CLASSE

---En fin de formation initiale, le professeur doit, pour être capable d'enseigner, conformément à son statut, une ou plusieurs disciplines ou spécialités :

Connaître sa discipline

- Si, en fin de formation initiale, il ne peut être en mesure de mobiliser toute l'étendue des connaissances de sa (ou ses) discipline(s) d'enseignement, il doit en maîtriser les notions fondamentales et pouvoir en mettre en oeuvre les démarches spécifiques

- Ceci implique qu'il sache situer l'état actuel de sa discipline, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent. Il a réfléchi à la fonction sociale et professionnelle de sa discipline, à sa dimension culturelle et à la manière dont elle contribue à la formation des jeunes. La culture qu'il a

acquise, disciplinaire et générale, lui permet de situer son domaine d'enseignement par rapport aux autres champs de la connaissance.

- Il sait choisir et organiser les connaissances essentielles et les concepts fondamentaux nécessaires à la structuration du savoir mais aussi choisir et mettre en oeuvre
- les démarches pédagogiques liées à ces connaissances, en fonction des élèves qu'il a en charge.
- Conscient du caractère global et de la cohérence que doit avoir la formation de l'élève, il a une connaissance précise des différents niveaux auxquels sa discipline est enseignée et de leur articulation. Il a repéré des convergences et des complémentarités avec d'autres disciplines ainsi que des différences de langage et de démarche. Il a le souci d'établir des collaborations avec ses collègues de la même discipline et d'autres disciplines ainsi qu'avec le professeur documentaliste. Il évite ainsi que ne se développe chez les élèves le sentiment d'un éclatement des savoirs et d'une juxtaposition des méthodes.
- Quelle que soit la discipline qu'il enseigne, il a une responsabilité dans l'acquisition de la maîtrise orale et écrite de la langue française et dans le développement des capacités d'expression et de communication des élèves.
- Enfin, conscient de la nécessité de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière pour compléter et actualiser ses connaissances, améliorer ses démarches et développer ses compétences, il est informé des différents supports de ressources documentaires, des modalités pour y accéder ainsi que des ressources de formation auxquelles il peut faire appel.

Savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage

- En fin de formation initiale, le professeur est capable de concevoir, préparer, mettre en œuvre et évaluer des séquences d'enseignement qui s'inscrivent de manière cohérente dans un projet pédagogique annuel ou pluriannuel.
 - L'élaboration de ce projet implique qu'il sache, dans le cadre des programmes et à partir des acquis et des besoins de ses élèves, fixer les objectifs à atteindre et déterminer les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des méthodes ainsi que des savoirs et savoir-faire prescrits.
 - Elle suppose également qu'il s'informe des choix arrêtés par les autres professeurs de la classe et de sa discipline et en tienne compte.
 - Pour chaque séquence, il définit, dans le cadre de sa progression, le (ou les) objectif(s) à atteindre, sélectionne les contenus d'enseignement, prévoit des démarches et situations variées favorables à l'apprentissage, adaptées aux objectifs qu'il s'est fixés et à la diversité de ses élèves. - Il prévoit la succession des différents moments d'une séquence et en particulier l'alternance des temps de recherche, de tri et de synthèse d'informations en utilisant, de manière appropriée, les différents supports, outils et techniques qu'il a choisis.
 - Il est préparé à tirer parti des possibilités offertes par les technologies d'information et de communication. Il prévoit l'utilisation du centre de documentation et d'information, se servir des équipements nécessaires à l'enseignement de sa discipline ainsi que des salles spécialisées.
 - Il sait, en un langage clair et précis, présenter aux élèves l'objectif et les contenus d'une séquence, les modalités du travail attendu d'eux et la manière dont les résultats seront évalués. Il sait également être à l'écoute et répondre aux besoins de chacun.
 - Il conçoit et met en œuvre les modalités d'évaluation adaptées aux objectifs de la séquence. Il est attentif aux effets de l'évaluation sur les élèves et utilise outils et méthodes leur permettant d'identifier tout autant leurs acquis que les savoirs et savoir-faire mal maîtrisés.
 - Il sait l'importance à accorder à l'évaluation d'une séquence d'enseignement dans le souci d'accroître la pertinence et l'efficacité de sa pratique. Il s'attache à analyser les obstacles rencontrés dans le déroulement de la séquence ainsi que les écarts éventuels entre les résultats attendus et obtenus. Il en tient compte pour préparer la suite et modifier éventuellement le projet initial et le calendrier prévus.
 - Conscient de l'importance, pour les élèves, d'une cohérence éducative résultant de pratiques convergentes au sein de l'équipe enseignante, il confronte ses pratiques à celles de ses collègues dans le cadre de concertations, notamment lors des conseils d'enseignement, et avec l'aide de l'équipe de direction et des corps d'inspection
- Dans les voies de formation qui incluent des stages ou des périodes de formation en entreprise, il sait analyser les référentiels des diplômes, veiller à l'articulation de la formation donnée dans l'établissement et en milieu professionnel, participer à la mise en place, au suivi et à l'évaluation en relation avec les autres partenaires de la formation.

Savoir conduire la classe

- Les compétences acquises par le professeur en fin de formation initiale doivent lui permettre, dans des contextes variés, de conduire la classe en liaison avec l'équipe pédagogique.
- Le professeur a la responsabilité de créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous.
- Maître d'oeuvre de l'organisation et du suivi de l'apprentissage des élèves qui lui sont confiés, il s'attache en permanence à leur en faire comprendre le sens et la finalité.
- Dynamisme, force de conviction, rigueur et capacité à décider sont nécessaires pour que le professeur assume pleinement sa fonction : communiquer l'envie d'apprendre, favoriser la participation active des élèves, obtenir leur adhésion aux règles collectives, être garant du bon ordre et d'un climat propice à un travail efficace. Il est attentif aux tensions qui peuvent apparaître. Il exerce son autorité avec équité.
- Il sait susciter et prendre en compte les observations et les initiatives des élèves sans perdre de vue les objectifs de travail. Il favorise les situations interactives et sait mettre en place des formes collectives de travail et d'apprentissage.
- Il s'attache à donner aux élèves le sens de leur responsabilité, à respecter et à tirer parti de leur diversité, à valoriser leur créativité et leurs talents, à développer leur autonomie dans le travail et leur capacité à conduire un travail personnel dans la classe ou en dehors de la classe.
- Il fait preuve d'ouverture, il peut modifier la démarche choisie initialement. Il est préparé à s'adapter à des situations inattendues sur le plan didactique, pédagogique ou éducatif.
- Il est capable d'identifier et d'analyser les difficultés d'apprentissage des élèves, de tirer le meilleur parti de leurs réussites, et de leur apporter conseils et soutien personnalisés avec le souci de les rendre acteurs de leur progression.
- Il veille à la gestion du temps en fonction des activités prévues, des interventions et difficultés des élèves ainsi que des incidents éventuels de la classe.
- Il sait utiliser l'espace et le geste et placer sa voix. Il sait choisir le registre de langue approprié ; ses modalités d'intervention et de communication sont ajustées en fonction des activités proposées et de la réceptivité des élèves.
- Il a conscience que ses attitudes, son comportement constituent un exemple et une référence pour l'élève et qu'il doit en tenir compte dans sa manière de se comporter en classe.

III. EXERCER SA RESPONSABILITÉ DANS L'ÉTABLISSEMENT

- Le professeur exerce le plus souvent dans un établissement public local d'enseignement, ou bien dans un établissement privé sous contrat d'association. Il est placé sous l'autorité du chef d'établissement.
- Le professeur a le souci de prendre en compte les caractéristiques de son établissement et des publics d'élèves qu'il accueille, ses structures, ses ressources et ses contraintes, ses règles de fonctionnement. Il est sensibilisé à la portée et aux limites des indicateurs de fonctionnement et d'évaluation des établissements.
- Il est partie prenante du projet d'établissement qu'il contribue à élaborer et qu'il met en oeuvre, tel qu'il a été arrêté par le conseil d'administration, avec l'ensemble des personnels et des membres de la communauté éducative.
- Un professeur n'est pas seul ; au sein de la communauté scolaire, il est membre d'une ou plusieurs équipes pédagogiques et éducatives. Il est préparé à travailler en équipe et à conduire avec d'autres des actions et des projets. Il a le souci de confronter ses démarches, dans une perspective d'harmonisation et de cohérence, avec celles de ses collègues. Il peut solliciter leur aide, ainsi que le conseil et l'appui des équipes de direction et des corps d'inspection.
- Il sait quel rôle jouent dans l'établissement tous ceux qui, quel que soit leur emploi, participent à son fonctionnement.
- Il connaît les différentes instances de concertation et de décision, il est conscient des responsabilités qu'il y exerce ou peut être appelé à y exercer. Il sait qu'il a à participer à l'élaboration de la politique de l'établissement.
- Le professeur est attentif à la dimension éducative du projet d'établissement, notamment à l'éducation à la citoyenneté, et ce d'autant plus que l'établissement est parfois le seul lieu où l'élève trouve repères et valeurs de référence.
- Il connaît l'importance du règlement intérieur de l'établissement et sait en faire comprendre le sens à ses élèves. Il est capable de s'y référer à bon escient. De même, il connaît et sait faire respecter les règles générales de sécurité dans l'établissement.

- Le professeur doit pouvoir établir un dialogue constructif avec les familles et les informer sur les objectifs de son enseignement, examiner avec elles les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités de remédiation, conseiller, aider l'élève et sa famille dans l'élaboration du projet d'orientation.
- Il participe au suivi, à l'orientation et à l'insertion des élèves en collaboration avec les autres personnels, d'enseignement, d'éducation et d'orientation. Au sein des conseils de classe, il prend une part active dans le processus d'orientation de l'élève.
- Il connaît les responsabilités dévolues aux professeurs principaux.
- Il est préparé à établir des relations avec des partenaires extérieurs auprès desquels il peut trouver ressources et appui pour son enseignement comme pour réaliser certains aspects du projet d'établissement. Dans un cadre défini par l'établissement, et sous la responsabilité du chef d'établissement, il peut être appelé à participer à des actions en partenariat avec d'autres services de l'Etat (culture, jeunesse et sports, santé, justice, gendarmerie, police...), des collectivités territoriales et des pays étrangers, des entreprises, des associations et des organismes culturels, artistiques et scientifiques divers. Il est capable d'identifier les spécificités des apports de ces partenaires

CONCLUSION

- Pour être en mesure d'assumer la mission qui lui est confiée : instruire, contribuer à l'éducation et à l'insertion sociale et professionnelle des élèves qui lui sont confiés, le professeur doit avoir bénéficié d'une formation et acquis des compétences relatives à chacun des trois aspects de sa mission.
- Cependant, la pleine acquisition de compétences aussi complexes et diversifiées exige du temps et doit s'inscrire dans la durée, sur l'ensemble d'une carrière qui permettra l'affirmation progressive d'un style personnel dans l'exercice du métier. A cette fin, il est nécessaire que le professeur possède en fin de formation initiale l'aptitude à analyser sa pratique professionnelle et le contexte dans lequel il exerce. Il doit savoir que la nature des tâches susceptibles de lui être confiées, conformément aux dispositions réglementaires, peut varier au cours de sa carrière : contribution aux actions de formation continue d'adultes, à la formation des enseignants, aux actions d'adaptation et d'intégration scolaires, et aux formations en alternance.
- Il doit être capable de prendre en compte les évolutions du métier résultant de l'évolution du contexte éducatif et la politique conduite en matière d'éducation. La formation initiale a développé son attention aux innovations ; il a le souci de mettre à profit les évaluations qui en sont faites pour infléchir son action.
- La formation initiale du professeur doit s'inscrire dans une double finalité : la première est de conduire le futur professeur à prendre la mesure de sa responsabilité en l'aidant à identifier toutes les dimensions du métier ; la seconde est de lui donner le goût et la capacité de poursuivre sa formation, pour lui permettre à la fois de suivre les évolutions du système éducatif et de sa discipline et d'adapter son action aux élèves, très divers, qui lui seront confiés au cours de sa carrière.

Indications aux candidats quant à l'orthographe allemande

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

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

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

o 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* ; *zusmmensitzen*). 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*.

o 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 – totschlagen/ tot schlagen*) ou s'il est complexe (*schrottreif fahren*, *glaubhaft machen*).

o 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*).

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

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

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

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

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

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

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

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