

COMMENTAIRE DE TEXTE EN ALLEMAND ET TRADUCTION TOTALE OU PARTIELLE DE CE TEXTE

ÉPREUVE COMMUNE : ÉCRIT

Sylvie ARLAUD, Éric CHEVREL, Mandana COVINDASSAMY, Anne-Sophie GOMEZ
Michel GRIMBERG, Jean-François LAPLÉNIE, Frédéric TEINTURIER, Élodie VARGAS

Coefficient : 3 ; durée : 6 heures

La première épreuve d'allemand commune aux deux ENS, associant sur un même texte commentaire et traduction, a été passée par 564 candidats (pour 578 inscrits). La moyenne s'élève à 9,17 pour un écart-type de 5,32, le jury ayant utilisé toute l'échelle des notes, de 0 (2 copies) à 20 (4 copies). Le tableau suivant peut donner une idée un peu plus précise de la répartition des notes :

Notes	Nombre de copies
0-5	163
6-9,5	143
10-14,5	158
15-20	100

Les copies ont donc été d'une grande disparité, ce qui reflète notamment les différences entre des candidats spécialistes disposant de plus d'heures de cours en allemand, et les autres. Elle s'explique aussi sans doute par le manque de repères lors de l'introduction d'une nouvelle épreuve, à laquelle les candidats ont su plus ou moins bien s'adapter, notamment sur le plan matériel, dans la gestion du temps entre les deux composantes, qui étaient notées toutes deux à parts égales sur 10.

Il apparaît nettement que le commentaire, devant être rédigé en allemand, a été ressenti comme la partie la plus difficile : alors que seulement 3 étudiants n'ont pas fait la version, plus de 50 n'ont pas rendu de commentaire. Parmi ces derniers, la version a été le plus souvent très faible (entre 0,5 et 2 points sur 10, avec uniquement 5 versions à 5 sur 10 et plus). La corrélation entre une compréhension déficiente et une pratique écrite faible, voire inexistante, semble donc se confirmer. Cela signifie néanmoins que des progrès dans la capacité à s'exprimer soi-même dans un allemand actif, ce qui constituait pour beaucoup la nouveauté de cette double épreuve, auront aussi des répercussions positives sur le plan de la traduction.

Malgré des prestations extrêmement variées, le jury a dans l'ensemble trouvé que les candidats ont plutôt bien su réagir au texte proposé, et s'adapter aux nouvelles conditions de l'épreuve, comme le prouve la moyenne. A la lueur de cette première expérience de choix du sujet et de corrections pour le jury lui-même, le présent rapport voudrait préciser les attentes du jury, et proposer tout d'abord des conseils généraux qu'il espère efficaces.

Il semble important de ne pas se lancer tout de suite dans la version, sans avoir vraiment pris connaissance de l'ensemble du texte : des passages semblant obscurs dans la partie à traduire peuvent s'éclairer à l'aide du contexte que fournit l'extrait dans sa totalité. Inversement, commencer par rédiger le commentaire sans avoir au moins préparé la version peut faire courir le risque de s'apercevoir, lors du travail de détail de traduction, qu'on a commis des contresens qui invalident des parties importantes de l'interprétation et sur lesquels il est difficile de revenir dans la pratique.

Il faudrait dès lors réserver une plage de temps initiale non négligeable (2 heures ?) à des lectures et relectures actives de l'ensemble du texte, en n'hésitant pas à consulter plus souvent le dictionnaire : il vaut mieux passer du temps à maîtriser le sens du texte et écrire moins, plutôt que de se lancer trop vite, et écrire des banalités ou des contresens. Ces premières lectures devraient aussi

permettre de noter, sur deux feuilles séparées, à la fois les idées (et variantes) de traduction ainsi que les idées de commentaire, d'argumentation, de références littéraires et historiques possibles.

Aborder ensuite de préférence l'épreuve de traduction (1 heure 30 ?) paraîtrait peut-être plus fructueux, car la traduction prolonge et précise le travail de débroussaillage de la première phase « globale », alors que le commentaire portera sur un texte qui englobe celui de la version. Commencer par la version permet aussi d'être sûr de la finir, et d'éviter de rendre une traduction inachevée qui forcément sera lourdement pénalisée.

On pourrait alors finir par le commentaire (2 heures 30 ?), en s'appuyant sur des éléments d'interprétation découverts ou corrigés lors de la traduction, à un moment où le candidat est le plus imprégné du texte, et où il le maîtrise le mieux. Cela permettrait également de rédiger une interprétation plus ciblée et plus convaincante, plutôt que d'écrire plus longuement, mais en donnant dans des généralités le plus souvent à côté du texte. Rappelons par ailleurs que la valeur d'un commentaire ne s'établit pas en fonction du nombre de pages.

Pour les deux parties de l'épreuve, il est bon de prévoir une relecture attentive à la langue, qui permettra de supprimer les fautes les plus visibles, et souvent les plus graves, tant en français qu'en allemand.

De manière générale, on ne peut que conseiller d'accepter de passer plus de temps à comprendre le texte, en le lisant à plusieurs reprises, et en éliminant le plus possible grâce au dictionnaire les problèmes de compréhension. Cela devrait constituer une base solide évitant des contresens globaux et préparant aussi bien à une analyse qu'à une traduction précise.

Commentaire d'un texte

Le texte était un extrait de *Flüchtlingsgespräche* de Bertolt Brecht, écrit pour l'essentiel en 1940 et 1941, et qui ne sera publié qu'après la mort de l'auteur, à partir de 1957. Il s'agit d'une série de dix-huit dialogues, dans le restaurant de la gare d'Helsinki, entre deux exilés, Ziffel, physicien, et Kalle, ouvrier métallurgiste. Le passage retenu était tiré du début du troisième dialogue, qui est intitulé notamment « Über den Unmenschen / Geringe Forderungen der Schule », où Ziffel lit un chapitre de ses mémoires à Kalle.

Les candidats ne pouvaient bien sûr pas connaître ce contexte précis, mais le titre du texte, « Conversations de fugitifs » leur fournissait un indice important, surtout associé à la date, 1940, et au nom de Brecht, puisqu'on pouvait faire l'hypothèse que les fugitifs, réfugiés ou exilés du titre avaient fui l'Allemagne nazie, comme Brecht. Le texte ne présentait assurément pas directement un caractère de dialogue, mais là aussi le titre pouvait inciter à chercher des éléments allant dans ce sens, comme l'usage du présent au début (lignes 1-23) ou de la première personne (l. 1 et 43). En tout cas, il était quelque peu risqué de parler de manière parfois péremptoire de « roman » ou d'« autobiographie », même si Brecht s'est effectivement inspiré de *Jacques le Fataliste et son maître* pour ce texte, et qu'il y glisse des éléments autobiographiques, en particulier comme ici sur l'école. S'interroger prudemment sur le type de texte sur la base d'indices textuels et paratextuels était un bon moyen d'entrer dans l'interprétation plutôt que de juxtaposer des connaissances plus ou moins sûres sur Brecht et parfois sans rapport avec le texte (sa célébrité, son communisme, son *V-Effekt*, voire ses rapports avec la RDA, ici parfaitement anachroniques). De telles références ne sont en aucun cas valorisées en tant que telles par le jury ; si l'on y recourt, elles doivent être exploitées, de manière justifiée, en relation avec l'extrait à commenter.

Le jury attend bien en effet une analyse *textuelle* du passage proposé, et non des considérations générales sur l'auteur, l'époque, le genre, où le texte ne servirait que de prétexte. Le candidat est libre d'organiser son commentaire comme il l'entend, du moment qu'il le construit de manière perceptible selon une logique, une progression qui se met au service de ce qu'il cherche à démontrer. Le commentaire peut donc être de type linéaire ou composé, sans que le jury attende un nombre précis de parties. Pour autant, il souhaite que le commentaire soit encadré par une introduction et une conclusion qui se dispensent d'indications gratuites.

L'introduction doit être en mesure de mettre en perspective le texte à traiter, en signalant ainsi l'orientation thématique et méthodologique du commentaire. Pour ce texte de Brecht, compte tenu du sujet à la fois social et politique, ainsi que de la date de rédaction, il semblait difficile de ne pas le replacer dans le contexte historique d'une littérature en exil et engagée. Mais on pouvait aussi revenir sur la question du genre du texte, entre souvenirs personnels, critique de l'institution scolaire (par exemple chez H. Mann dans *Professor Unrat*, R. Musil dans *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*) et inscription dans une tradition littéraire du refuge dans la conversation en temps de crise, depuis Boccace en passant par les *Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten* de Goethe.

La conclusion doit éviter d'être une simple répétition des résultats partiels acquis à l'issue des diverses parties, mais présenter une synthèse qui ouvre vers d'autres domaines, d'autres époques ou d'autres littératures, ce qui n'exclut d'ailleurs pas, tout comme au cours du développement, la critique envers tel ou tel aspect du texte.

Aux yeux du jury, le texte présentait des difficultés lexicales certaines, notamment dans les énumérations de termes abstraits sur les « valeurs » du système scolaire décrit (l. 17-19) ou inversement les descriptions très précises du comportement du professeur de chimie (l. 27-31) et de français (l. 48-52). De manière plus localisée, le *groß* en début de phrase (l. 11) et *Rattenkönig* (l. 22), malgré pour ce dernier une définition a priori claire dans le dictionnaire, ont effectivement posé des problèmes parfois insolubles à un assez grand nombre d'étudiants. Mais cette relative difficulté, qui devait pouvoir être amortie par l'utilisation du dictionnaire, était pour le jury compensée par la description d'un monde qui devait être bien connu des candidats, et par une structure textuelle aisément reconnaissable, soulignée d'ailleurs optiquement par le découpage en paragraphes, et largement exploitable pour le commentaire. L'extrait se divisait en effet en deux grandes parties :

- une première partie « théorique » (l. 1-23) sur les principes éducatifs de « nos écoles », définissant les missions des enseignants et les buts à atteindre pour les élèves ;
- une deuxième partie illustrative (l. 24-57), se subdivisant en deux sous-parties, chacune étant consacrée à un exemple, le professeur de chimie (l. 24-40) et celui de français (l. 41-57).

Un texte sur les buts pédagogiques de l'école se trouvait ainsi, au moins extérieurement, structuré de manière lui-même didactique, les exemples venant confirmer la théorie. On pouvait justifier cette bipartition en s'appuyant sur plusieurs faits stylistiques : d'abord une présentation générale des principes, exprimée à travers des tournures impersonnelles et passives, et par l'usage de l'article défini (*der junge Mensch* l. 2, 7, 11, qui devient *der Schüler* l. 13, 15, 21 ; face à lui, *die Lehrer* l. 6 ou *der Lehrer* l. 21), le tout dans un présent de type gnomique. Puis se fait un passage au passé et à la narration, accompagné d'une focalisation autour du retour au narrateur à la première personne, mais qui parle au nom d'un collectif, *wir*, cette partie du texte étant centrée non sur des déclarations générales, mais sur des événements (la vengeance des élèves et la manipulation réussie de l'un d'eux), eux-mêmes articulés autour de personnages désormais individualisés, le professeur de chimie et le professeur de français.

Reconnaître cette structure de base n'était pour autant pas suffisant pour saisir la dimension principale du texte : dans quelques cas, heureusement rares, mais qui ont tout de même surpris le jury, des candidats n'ont pas du tout perçu l'ironie à l'œuvre dans tout l'extrait. Cette ironie se manifeste à travers des hyperboles (*großartig* l. 1, *entsagungsreich* l. 6, *kein Schulgeld zu hoch* l. 9, *unvergeßlich* l. 11, *bester Lehrer* l. 24) et une langue recherchée en contradiction avec une réalité beaucoup plus rude (*in einen schmutzigen Tümpel* l. 4, *Roheit, Bosheit und Ungerechtigkeit* l. 8, *Unmensch* l. 12, *verraten* l. 19, *verhaßt* l. 29), qui est à l'opposé des représentations classiques de l'éducation (*denken lernen* l. 57).

Il s'agissait donc d'un texte fondamentalement critique envers un type d'école et un type de société. Un nombre important de candidats a eu raison de tenter de situer historiquement ce système scolaire, mais l'assimiler à celui du nazisme était inexact, surtout si l'on affirmait dans le même temps

que ce texte avait une portée autobiographique : dans sa jeunesse, Brecht, né en 1898, a fait l'expérience de l'autoritarisme de l'école wilhelminienne, décrit par exemple par Heinrich Mann dans *Professor Unrat*. Pour autant, surtout pour un texte écrit en 1940, le lien avec le nazisme était bien sûr loin d'être inexistant, dans la mesure où cette éducation autoritaire a formé des caractères réceptifs à l'idéologie nazie et a donc contribué à sa propagation. On pouvait aussi lire cette critique de l'école, avec son formatage et sa brutalité, comme une attaque indirecte du nazisme, aux « valeurs » similaires.

Le commentaire pouvait se construire autour de plusieurs des points suivants :

La critique d'un système scolaire autoritaire :

- une école qui n'enseigne pas de véritables contenus (l. 31-32), mais des comportements marqués par le conformisme et l'opportunisme (l. 17-19), en traitant l'élève brutalement (l. 3-5, l. 8) ; est affirmée ici la supériorité d'une *Erziehung* (l. 13), comprise comme façonnage et dressage, sur une *Bildung* (l. 23) dénigrée comme totalement inutile, tandis que l'épanouissement qu'on pourrait attendre classiquement de l'école ne concerne que celui du sadisme d'un professeur (*Entfaltung* l. 26)
- des enseignants frustrés (l. 26) et sadiques (l. 27), qui cherchent avant tout à goûter leur pouvoir sur autrui et à satisfaire leur ego (l. 32)
- des élèves qui finalement deviennent comme eux, réalisant le programme consistant à les transformer à l'image de leurs professeurs (l. 14) : ils brisent le professeur de chimie (l. 37), prennent le professeur de français à son propre jeu (l. 55)

Les moyens de cette critique :

- l'ironie, faire semblant de défendre un système scolaire en en présentant les « vertus » en fait très douteuses ; cette ironie ne fonctionne que si le lecteur (et l'interlocuteur du narrateur à la première personne) partage les convictions du narrateur et sait décoder son discours : l'ironie révèle la subtilité d'un usage de la langue dans le dialogue qui ne figure justement pas au catalogue des buts du système scolaire décrit
- la satire : sur la base d'un réalisme du quotidien (*Unterricht* l. 9, *Examen* l. 27, *Aufrücken in die nächste Klasse* l. 44) et des accessoires (*große Tafel* l. 29, *schriftliche Arbeiten* l. 43, *rot unterstrichen* l. 48), les situations et les personnages sont aussi caricaturés, le professeur de chimie tiré vers l'animalité (l. 27, l. 31), le professeur de français devient le membre fanatique d'une secte (l. 42), et le programme d'éducation parodie la Genèse (l. 13-14) ; le texte démontre ainsi lui-même que la créativité linguistique peut avoir une efficacité redoutable, supérieure au suivisme et à l'appropriation de lieux communs (l. 18)

L'extension de la critique scolaire à une conception de la société et de l'homme :

- cette société prend l'école pour le lieu d'une simple répétition générale et d'un endurcissement en vue d'un monde et d'une vie conçus comme une jungle (l. 3 et l. 7), où seuls survivent ceux qui ont su le mieux s'adapter (*Schmeichelei*, *Unterwürfigkeit*, l. 18), dans une vulgarisation du darwinisme appliqué à la société humaine
- la société dénoncée à travers son système scolaire est d'abord celle du wilhelminisme, avec sa foi en l'autorité, quasiment sans limite (l. 12), où les élèves sont traités comme des objets (l. 4) et où l'on aspire à la production d'un type par contamination avec l'incarnation de l'inhumanité (*der Unmensch* l. 12, en contradiction seulement apparente avec le pluriel de *Grundtypen* l. 6 : ces enseignants représentent chacun à leur façon l'inhumanité), et par l'administration d'une recette unique et indigeste (*einen ganzen Rattenkönig* l. 22)
- dans la mesure où l'école doit être une anticipation de la vie, elle révèle justement cette vie en société : une structure hiérarchique rigide, où l'élève est soumis au professeur, et le professeur à l'inspecteur (*Schulkommissar* l. 35) ; cette société se présente ainsi comme une synthèse de militarisme (l'école est un parcours du combattant où l'on nage dans la

boue l. 4-5) et de foi en un dieu avant tout punisseur (*bösartige Göttin, schreckliche Opfer* l. 42) dont les enseignants sont les prêtres. On retrouve là aussi deux piliers du wilhelminisme, armée et religion. Les matières citées, chimie et français, sont d'ailleurs des matières « modernes », manifestation de l'utilitarisme

- c'est enfin une société des apparences, du simulacre, où il s'agit de tromper autrui, en liaison avec un individualisme forcené : pour « s'en sortir » (*vorwärts kommen* l. 15-16), il faut dissimuler, simuler (*Unterschlagung, Vortäuschung* l. 17) et suivre en cela une nouvelle fois le modèle de l'enseignant, qui avant tout veut se mettre en scène et en valeur (*Schauspieler, sich zeigen* l. 32-33). Cette théâtralité élevée au rang de principe d'existence correspond de nouveau à une critique adressée à la société wilhelminienne et son rapport au type du « comédien », par Nietzsche dans *Die fröhliche Wissenschaft*, et par H. Mann dans *Der Untertan*.

Les renversements de perspective :

- bien que le texte décrive un système scolaire inhumain dans les aspects programmatiques de la première partie, les exemples qui suivent ne sont pas qu'une simple confirmation de ces principes : les élèves parviennent à résister à l'emprise des maîtres, tout d'abord collectivement (fréquence du *wir* dans ce paragraphe) contre le professeur de chimie, en faisant front par une résistance passive et silencieuse (l. 37), qui montre qu'ils ne sont pas dupes des apparences, qu'il connaissent la fonction véritable de l'inspecteur (opposition entre la théorie, *es hieß*, et la réalité, *Aber* l. 35-36) et qu'il exploitent la structure hiérarchique à leur profit. Alors que la théorie prévoit la trahison de ses camarades (l. 19), c'est ici une solidarité qui se met en place justement contre un « supérieur » (l. 19) et qui combat l'éducation à l'individualisme. L'autre forme de résistance consiste, cette fois-ci individuellement, à retourner les armes de l'enseignant contre lui, comme l'élève B. face au professeur de français : alors que selon la théorie de la première partie c'est l'élève qui est contraint d'agir (*Der Schüler muß* l. 21), dans la pratique c'est l'enseignant qui perd l'initiative (*Der Lehrer mußte* l. 54)
- dans les deux cas, les élèves se révèlent meilleurs comédiens (*saßen wie Idioten* l. 38, *ging gekränkt nach vorn* l. 54) que les enseignants et retrouvent ou réinventent une configuration littéraire et dramatique bien connue : l'inversion des statuts sociaux, la victoire des valets sur les maîtres, et de la jeune génération sur la vieille génération dans la comédie. L'inversion de la situation correspond aussi à la dimension fondamentale du texte, son ironie qui présuppose une lecture « à l'envers » de ce qui est décrit. Face à un système qui ne voit dans le monde (l. 3) et la vie (l. 7, l. 15) qu'un lieu hostile (*Tümpel* l. 4) d'affrontements profondément « sérieux », où il s'agit de devenir, non sans pathos, « des hommes » (l. 33), les élèves jouent avec leurs enseignants et leurs méthodes, et le texte affirme une dimension également ludique
- bien qu'il s'agisse d'un texte de combat ironique et satirique, l'arrière-plan autobiographique, voire nostalgique n'est pas absent : si l'on voit dans le narrateur une figure de l'auteur Brecht (B., l. 43 et 52), le récit d'une enfance passée sous ce système scolaire, malgré son oppression, a aussi une portée identitaire. Alors que Brecht a été privé de la nationalité allemande par les nazis, qu'il a dû fuir son propre pays, il réaffirme en exil son identité allemande justement par l'évocation d'une enfance typiquement, historiquement allemande, marquée par le wilhelminisme, et par les moyens d'en contourner l'autoritarisme, qui l'inscrivent dans un collectif dont il est privé par l'exil, celui de la classe. Le texte s'inscrit aussi, même négativement, dans une tradition littéraire ressentie comme typiquement allemande, celle du *Bildungsroman*, et combat ainsi la propagande officielle qui veut faire des écrivains censurés des étrangers à la nature allemande : les idéaux d'émancipation, d'autonomie, mais aussi d'intégration utile dans la société du *Bildungsroman* sont ici maintenus en creux, même si le nazisme en rend le programme irréalisable. La nouvelle génération, telle qu'elle se manifeste dans les deux exemples du texte, montre des qualités de solidarité et d'inventivité qui apportent malgré

tout une touche d'optimisme et un encouragement au lecteur à lutter par des voies détournées, comme le pratique le texte lui-même : à la fin, les élèves ont ainsi bien réussi à penser par eux-mêmes (l. 57).

Il va de soi que le jury n'attendait pas des candidats qu'ils soient capables de repérer et d'exprimer l'ensemble de ces aspects, qui d'ailleurs ne sont assurément pas les seuls qu'on pouvait tirer du texte. Sont présentés ici des éléments qui voudraient donner à voir le potentiel du texte, la diversité des approches possibles. Un nombre non négligeable de candidats a bien perçu et explicité le contexte historique, saisi les enjeux politiques, et analysé les procédés littéraires non pas pour eux-mêmes, sous forme de catalogue, mais dans leurs effets et leur contribution à l'orientation du texte. Les candidats ne devraient ainsi pas se contenter de généralités en parlant de manière elliptique de « satire » ou d'« ironie » sans définir ces termes et décrire précisément leur mise en œuvre.

Le commentaire doit viser à produire un texte de type argumentatif, ce qui implique qu'on cherche à démontrer une ou plusieurs « thèses ». Il faut certes citer le texte, mais à l'appui de ses affirmations, en tant qu'illustration ponctuelle, et non par paragraphes de Brecht entiers reliés par un peu de paraphrase ou d'annonce de la prochaine citation. Une disproportion entre citations (ou simple résumé) et texte personnel au détriment de ce dernier est toujours un signe défavorable. Le jury attend de l'étudiant qu'il prenne position, ce qui implique de maîtriser suffisamment le lexique de l'argumentation et les connecteurs logiques. Pour autant, le jury regrette la propension de quelques candidats à donner l'illusion de la logique et de la cohérence de leur argumentation en saturant celle-ci de termes tels qu'*also*, *deshalb*, *infolgedessen*, etc., sans que le correcteur parvienne à déceler une quelconque justification à l'emploi de ces termes.

Les connaissances historiques et sociales, les références à d'autres textes de Brecht (par exemple *Kalendergeschichte*, *Herr Puntila und sein Knecht Matti*) à d'autres auteurs (également hors de la sphère germanophone), tant dans le domaine philosophique (Nietzsche le plus souvent, mais aussi l'*Émile* de Rousseau) que littéraire (H. Mann, Musil, mais aussi Horváth, Leonhard Frank) ont contribué à enrichir l'analyse, à condition qu'elles soient bien intégrées à l'argumentation. Certaines copies ont ainsi fait preuve d'une riche culture, créant des rapprochements originaux et éclairants.

Le niveau de langue a été extrêmement varié, allant de copies très pauvres, comportant des passages incompréhensibles, à des commentaires très riches sur le plan lexical, et d'une belle aisance dans l'expression. Il est dommage que de nombreuses copies aient fait des fautes sur des mots ou expressions figurant dans le texte, notamment sur l'orthographe et les genres ou pluriels. Comme en version, les candidats ont manifestement trop peu recouru au dictionnaire. La consolidation des bases grammaticales (maîtrise des conjugaisons, des déclinaisons, de la rection des prépositions et des verbes) reste pour le jury indispensable pour aborder l'épreuve. A cela devrait s'ajouter un travail de fond sur le perfectionnement en allemand, sur le plan lexical et syntaxique, en pratiquant si possible régulièrement l'écriture en allemand, qui complète d'ailleurs utilement l'allemand « passif » de la version.

Le jury tient à dire, malgré certaines copies très faibles, qu'il a dans l'ensemble relevé beaucoup de remarques pertinentes sur le texte, certes parfois très ponctuelles, et qu'il a lu avec beaucoup d'intérêt et de plaisir des commentaires à la fois bien structurés, riches, et convaincants.

Traduction d'une partie ou de la totalité du texte

La partie version de l'épreuve portait sur le début du texte (l. 1-26) et présentait d'indéniables difficultés lexicales, notamment du côté de termes abstraits (par exemple *Roheit* l. 8, *Unterschlagung* l. 17, *Schmeichelei* l. 18, *Bildungsgut* l. 23, *Entfaltung* l. 26), moins pour des mots imagés, mais qui ont été pour certains insurmontables (*Unmensch* l. 12, *Rattenkönig* l. 22). Pour autant, le sens global du texte était clair, l'usage presque intégral du présent, en dehors de la toute fin du texte (l. 24-26), évitait d'être confronté aux problèmes habituels du jeu entre les temps du passé en français dans les textes narratifs, problèmes qui sont effectivement apparus pour traduire le prétérit *brachte ... zur*

vollen Entfaltung (l. 26) en relation avec les formes du plus-que-parfait dans *angestrebt hatte* et *gescheitert war* (l. 25). La connaissance de la suite du texte fournissait sur ce point d'ailleurs une aide décisive.

La principale nouveauté pour la version, en dehors d'un contexte augmenté, était l'usage du dictionnaire unilingue : sans pouvoir évidemment connaître la pratique réelle des candidats en situation, il a semblé au jury au vu des traductions que le dictionnaire avait été trop peu utilisé. Cela peut être dû en partie à la découverte tardive de cet outil, et à la méconnaissance de ses ressources : beaucoup de candidats qui se sont trompés sur *brachte* (l. 26) en le confondant avec *brach* et en le rapportant à *brechen*, « briser », au lieu de *bringen*, « apporter », auraient pu éviter cette erreur source de contresens en consultant le dictionnaire, où ces formes de prétérit ont une entrée qui renvoie à l'infinitif. On peut aussi rappeler que le *Duden Universalwörterbuch* comporte une section grammaticale d'une quarantaine de pages avec notamment des tableaux sur les déclinaisons des substantifs et de l'adjectif épithète, sur les conjugaisons des verbes réguliers et irréguliers, sur les pronoms, la rection des principales propositions, etc. Cette partie grammaticale peut être aussi d'une grande aide au moment de la rédaction du commentaire, même s'il est bien sûr préférable de posséder ces bases dans le cadre d'une épreuve en temps limité, où la consultation du dictionnaire demande du temps. Le dictionnaire a été aussi justement trop vite utilisé : certains se sont arrêtés au sens premier (dans la présentation de l'article) de *Rattenkönig* (l. 22) sans voir le renvoi plus loin à *Rattenschwanz*, où figurait, de nouveau en deuxième position, la définition qui était la seule à pouvoir correspondre au contexte : « (ugs.) große Anzahl unentwirrbar miteinander verquickter unangenehmer Dinge ». Il serait souhaitable, et efficace, que les candidats passent un certain temps, bien avant les épreuves, à manier le dictionnaire, à connaître les abréviations figurant dans les articles, qui livrent parfois des informations fondamentales pour la traduction, ici *ugs.* signifie *umgangssprachlich*, « familier ».

Le jury tient à rappeler que la version est avant tout une épreuve de français, et que la correction de la langue d'arrivée est donc essentielle : les fautes de grammaire (notamment les accords) et de conjugaison (confusions entre infinitif et participe passé) sont donc fortement pénalisées, tout comme les expressions mal maîtrisées, et sans que l'orthographe et la ponctuation soient oubliées. Le but de la version étant de rendre le sens d'un texte en langue étrangère en français, tout ce qui altère profondément le sens est sanctionné avec sévérité : c'est le cas du contresens, et surtout du non-sens, où l'expression française en soi est incompréhensible. Le respect du sens va de pair avec l'exigence de précision du vocabulaire et de l'expression. Mais il ne s'agit pas, au nom de la « fidélité » au texte étranger, de coller à sa structure, à la forme de l'expression : ces décalques de l'allemand peuvent en de rares occasions fonctionner aussi en français, mais c'est l'exception, et il est clairement préférable de construire la phrase à l'intérieur d'un moule résolument français plutôt que de se laisser entraîner vers des germanismes, comme pour *ohne daß ihm viel gesagt wird* (l. 3-4), *im Leben vorwärts kommen* (l. 15-16), mais aussi sur des passages qui a priori n'étaient pas difficiles : *im zartesten Alter* (l. 3), *mit diesem Versuch gescheitert* (l. 25).

Voici les principales remarques qu'on peut faire sur les fautes les plus fréquentes :

Malgré le dictionnaire, et parce que ses définitions ne sont pas toujours bien accessibles à qui a déjà des problèmes de compréhension, il reste toujours des passages où le candidat sera amené à essayer de deviner le sens d'un mot ou d'une expression. Pour ce faire, il vaut mieux parier sur la vraisemblance et la cohérence en tenant compte du contexte, cela permettrait d'éviter les erreurs sur *Rattenkönig* (l. 22), *Bildungsgut* (l. 23) ou sur *eine Professor angestrebt hatte* (l. 25), où le professeur de chimie aurait tenté de frapper une collègue, alors qu'il avait en fait espéré obtenir une chaire universitaire. Il semble que face à un texte en langue étrangère, et à une séquence dont le sens n'apparaît pas au premier abord, les inhibitions ont tendance à tomber, ce qui fait qu'on est prêt à attribuer à la culture étrangère des choses étranges, voire pire. Il faut lutter contre cette tentation, qui conduit, dans le meilleur des cas, au contresens, et accepter de remettre en cause sa compréhension initiale. Un passage absurde ou bizarre est le signe assez sûr qu'il y a une erreur d'analyse, au niveau lexical, grammatical ou syntaxique, et qu'il faut reprendre le découpage.

Certaines erreurs de simple lecture devraient être évitées : les pluriels n'ont pas toujours été identifiés (*Schulen* l. 1, *die Lehrer* l. 6, mais *des Lehrers* l. 21 est bien au singulier). Le jury a été surpris d'une confusion sur un mot qu'il imaginait très courant, *häßlich* (l. 24, « laid »), pris pour *hassenswert* (« haïssable »). On a relevé aussi des anglicismes, sur *bekommen* (l. 7 et surtout l. 23), confondu avec *to become*, et traduit par « devenir » au lieu de « recevoir », « avoir » ; de même pour *fast* (l. 12), assimilé à « rapide » au lieu de « presque ».

On constate de fréquents oublis sur les « petits mots », qui pourtant peuvent avoir une fonction déterminante dans le sens d'une séquence, surtout pour un texte de type explicatif ; il y a des confusions moins graves, comme *oder* (l. 2) traduit par « et », *bis* (l. 8) rendu par « ou », mais les omissions ou traduction erronées d'*aber sogar* (l. 9), *aber* seul (l. 25), de *doch* (l. 20) ou encore *sonst* (l. 22) sont bien plus dommageables et peuvent conduire jusqu'au contresens. Apprendre à mieux connaître ces mots, et leurs sens variables selon les contextes, au cours de la préparation, est un investissement tout à fait valable, qui servira aussi pour le commentaire.

Le jury met en garde contre les omissions de manière générale : elles sont sanctionnées en proportion du passage oublié, même lorsqu'il est en théorie « facile ». Une relecture attentive permet à la fois de vérifier la correction du français et de repérer des omissions de plus ou moins grande ampleur.

Le passif a été assez souvent mal perçu : les trois *wird* (l. 1-3) du premier paragraphe ont été augmentés d'un futur qui dénaturait d'emblée le type de texte, qui est le tableau d'une réalité ou l'affirmation d'un dogme. Le futur du passif se construit bien avec un double emploi de *werden* (par exemple *er wird geworfen werden*). On retrouvait l'emploi de *werden* comme « simple » auxiliaire du futur à deux endroits (l. 7 et 22).

La morphologie verbale n'est pas assez bien maîtrisée : *wäre* (l. 9), forme du subjonctif II, est confondu avec *war* ; il y a eu des erreurs surprenantes sur les temps, avec des présents (*tritt* l. 11) transformés en prétérit, comme si tout texte en prose était narratif, et que toute narration se faisait au passé.

Beaucoup ont eu du mal à repérer des propositions infinitives, malgré le marquage classique *zu* + infinitif : la longueur de certaines phrases a semblé-t-il empêché de saisir les liens syntaxiques, comme dans *Es besteht darin, den jungen Menschen sofort, im zartesten Alter, in die Welt, wie sie ist, einzuführen* (l. 2-3), où les appositions ont contribué à masquer la structure de base, comme aussi aux l. 7-8 et l. 22-23. À l'inverse, des expansions d'une base verbale nominalisée (ou non) sous forme de groupes infinitifs (ou d'un autre verbe : *auszunützen verstehen* l. 21-22) n'ont pas été reconnues non plus : *Fähigkeit, sich ungestraft zu rächen* (l. 17), et *Bereitschaft, seinesgleichen an die Höherstehenden zu verraten* (l. 18), où les infinitifs ont été intégrés au même niveau à l'énumération des substantifs comme *Schmeichelei, Unterwürfigkeit*, car l'on n'a pas vu que la virgule marquait le passage à des groupes infinitifs.

À la différence du lexique, le texte ne présentait sans doute pas de difficultés syntaxiques notables, la progression s'effectuant par des phrases s'enchaînant avec une logique aisément repérable, par le biais des anaphoriques : *unsere Schulen ... Ihr großartiges Prinzip* (l. 1) ; *der junge Mensch ... Er bekommt* (l. 7) ; *alles, was nötig ist ... Es ist dasselbe ... Es handelt sich* (l. 15-16) ; *die Menschenkenntnis ... Sie wird* (l. 20). Mais une phrase sortait de ce schéma, d'autant plus qu'elle était placée en début de paragraphe, et présentait un degré de difficulté plus élevé : *Groß tritt dem jungen Menschen in der Schule in unvergeßlichen Gestaltungen der Unmensch gegenüber* (l. 11-12). Il fallait bien repérer que le sujet grammatical n'était pas en première position, et que le datif marquait l'objet du verbe *gegenübertreten*, auquel se rapportait donc l'adverbe *groß*, dont la majuscule en raison de sa position a entraîné un contresens supplémentaire, le mot étant compris comme un nom propre. Le *Dieser* de la phrase suivante se rapportait forcément à *der Unmensch*, en raison de sa proximité, et non à *der junge Mensch* ; certains candidats, qui avaient pourtant bien analysé la structure et qui en français l'avaient retournée en mettant le sujet au nominatif en première position, ont malheureusement créé un autre contresens en ne pensant pas au sens que prendrait dès lors « Celui-ci » ou « Ce dernier » dans la phrase suivante, attribuant au « jeune homme » ce « pouvoir presque sans bornes ». Il faut ainsi toujours contrôler les effets implicites de ses choix de traduction, et être capable de regarder le texte produit avec suffisamment de hauteur pour corriger les contradictions ou

maladresses issues de l'enchaînement de séquences qui ne sont correctes que tant qu'elles sont isolées.

Comme pour le commentaire, le jury a été confronté à une extrême diversité des prestations, mais se félicite d'avoir pu lire des traductions ayant trouvé des solutions à la fois précises et idiomatiques. La proposition de traduction qui suit ne représente qu'une possibilité parmi d'autres, et elle intègre certaines formulations trouvées dans les copies, dont le jury est donc aussi redevable.

Traduction proposée

Je sais qu'on doute souvent de la qualité de nos écoles. Leur remarquable principe n'est pas reconnu ou apprécié à sa juste valeur. Il consiste à introduire d'emblée, dès leur plus jeune âge, les jeunes gens dans le monde tel qu'il est. Sans détour et sans longs discours, on les jette dans une mare dégoûtante : nage ou avale de la vase !

Les professeurs ont la tâche ingrate d'incarner des types humains fondamentaux auxquels les jeunes gens seront confrontés plus tard dans la vie. Ils se voient offrir l'occasion d'étudier quatre à six heures par jour brutalité, méchanceté et injustice. Un tel enseignement suffirait à justifier les frais de scolarité les plus élevés, mais on va jusqu'à le prodiguer à titre gracieux, aux frais de l'État.

C'est dans toute sa grandeur et sous des avatars inoubliables que les jeunes gens rencontrent à l'école la monstruosité faite homme. Ce monstre détient un pouvoir presque absolu. Fort de connaissances pédagogiques et d'une longue expérience, il éduque l'élève à son image.

L'élève apprend tout ce qui lui sera nécessaire pour réussir dans la vie. C'est la même chose que ce qui est nécessaire pour réussir à l'école : tricher, simuler des connaissances, se venger sans se faire prendre, s'approprier rapidement des lieux communs, se montrer flatteur, servile, et prêt à trahir son prochain auprès des personnes plus haut placées, et ainsi de suite.

Mais le plus important demeure la connaissance de la nature humaine. On l'acquiert par la connaissance des professeurs. L'élève doit repérer les points faibles du professeur et savoir les exploiter, sans quoi il lui sera impossible de résister à l'ingestion forcée de tout un chapelet de culture sans aucune valeur.

Notre meilleur professeur était un homme de grande taille, étonnamment laid, qui, paraît-il, avait dans sa jeunesse brigué un poste à l'université, tentative qui s'était néanmoins soldée par un échec. Cette déception permit à toutes les forces qui sommeillaient en lui de pleinement s'épanouir.