



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2012

CAPES EXTERNE (allemand)

Première partie

Les épreuves écrites

**Rapport de jury présenté par Raymond Nicodème
Président de jury**

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

Sommaire

| | |
|--|---------------|
| Composition du jury | page 3 |
| Avant-propos | page 4 |
| Rappel de la nature des épreuves de la session 2012 | page 6 |
| Epreuves écrites d'admissibilité : | |
| Commentaire dirigé | pages 7 à 19 |
| Traduction | pages 20 à 41 |
| Sujet 2012 | page 20 |
| Thème | pages 23 à 31 |
| Version | pages 32 à 37 |
| Soulignements | pages 38 à 41 |
| Rappel de quelques textes fondateurs | pages 42 à 55 |
| Indications sur les règles de l'orthographe allemande | page 56 |

Composition du jury 2012

Nicodème Raymond : Président - IGEN
Biscons Norbert: Vice-Président – IA-IPR
Adam Séverine : Maître de conférences
Arnaud Nathalie-Anne : Agrégée – CPGE
Buffet Thomas : Agrégé – CPGE
Chevillard Yves : IA-IPR
Choffat Delphine : Maître de conférences
Dachet Yves : Agrégé – CPGE
De Backer Danielle : IA-IPR
Dedryvère Laurent : Maître de conférences
Doncker Bernard : Agrégé
Erhart Claus : Maître de conférences
Grand Pascal : IA-IPR
Green Anne-Marie : Agrégée - CPGE
Hardaloupas Pierrick : Agrégé
Huck Dominique : Professeur des Universités
Hurni Christian : Agrégé - CPGE
Jallerat-Jabs Britta : Agrégée – ATER
Le Martelot- Espaze Gwendola : Agrégée
Maccarini Jocelyne : IA-IPR
Magnus Gilbert : Maître de conférences
Minart Wandrille : Agrégé
Pacot Anne : Agrégée - CPGE
Portes Lidwine : Maître de conférences
Prat-Erkert Cécile : Maître de conférences
Quinchon-Caudal Anne : Maître de conférences
Raynaud Lucile : Agrégée – CPGE
Rey Patrice : IA-IPR
Rimason-Fertin Natacha : Maître de conférences
Risse-Colinet : Agrégée – CPGE
Roehling Anne : Agrégée – CPGE
Schneider Virginie : Certifiée
Tempé Geneviève : Agrégée
Torres-Spartalis Catherine : IA-IPR
Van Praet Pascale : Maître de conférences

Avant-propos

Après une deuxième mise en œuvre et à l'aube d'une troisième session, la maquette actuelle du CAPES de langues vivantes et plus spécifiquement d'allemand ne présente plus de caractère de nouveauté et il semble inutile ici d'en souligner une fois encore toutes les caractéristiques. Si besoin était, on pourrait se reporter aux rapports 2010 et 2011 qui commentent abondamment les formes nouvelles qu'a prises le concours.

Ce rapport ne reviendra pas non plus sur des points que le précédent a développés, comme par exemple la nécessaire distinction entre évaluation et notation de concours, le poids des compétences professionnelles ou la maîtrise de l'allemand et du français.

Dans le souci d'aider au mieux les futurs candidats, le rapport 2012 sera scindé en deux parties. La première, qui, dans cet avant-propos, tire un bilan général de l'ensemble de la session 2012 et se consacre ensuite aux épreuves d'admissibilité, paraît quelques semaines après la fin du concours 2012. Elle sera complétée à l'automne par une seconde partie portant sur le commentaire des seules épreuves orales.

Avec un nombre d'inscrits légèrement inférieur à 2011 (et en baisse sensible par rapport à 2010), avec un taux de présents aux épreuves médiocre, y compris aux épreuves orales (228 présents pour 230 postes), le jury ne pouvait bien sûr pourvoir les 230 postes offerts, soit 55 de plus qu'en 2011, et répondre ainsi aux besoins importants de recrutement dans la discipline. Il a fait de son mieux, dans le respect des élèves et donc dans le respect de la qualité des enseignants auxquels ils seront confiés durant plus de quatre décennies, pour répondre à la forte demande de professeurs d'allemand. Même si la période probatoire de 2012-2013 permettra une formation continuée pour les nouveaux stagiaires, le jury a ainsi refusé de transiger sur les compétences linguistiques et les connaissances culturelles minimales d'un germaniste, même germanophone, ayant officiellement atteint le niveau du master. Il a de même sanctionné le manque évident de préparation dont ont fait preuve certains candidats.

Le jury tient aussi à souligner que, même en l'absence de programme spécifique, et même donc si leur précision peut en être parfois émoussée, les connaissances exigées englobent toute la culture générale que doit avoir acquise un étudiant germaniste après quatre années d'études. Les documents fondateurs rappelés à la fin de ce rapport pointent bien l'étendue et la profondeur des champs à explorer. Nous ne pouvons qu'inviter les futurs candidats à s'en imprégner et, si besoin était, à lire ou relire quelques ouvrages généraux sur l'histoire, la civilisation, la vie artistique, littéraire, ..., des pays germanophones.

Le tableau ci-dessous parle de lui-même et il ne recevra pas ici de plus amples commentaires. Le jury tient toutefois à dire son espoir de voir le nombre d'inscrits et de présents retrouver au moins les étiages d'avant 2011. Pour les années qui viennent, les besoins en professeurs d'allemand s'annoncent en effet élevés et cela doit conforter beaucoup dans leur projet de faire des études germanistiques et d'enseigner la langue allemande.

| | CAPES 2011 | CAFEP 2011 | CAPES 2012 | CAFEP 2012 |
|-------------------|------------|------------|------------|------------|
| Postes | 175 | 12 | 230 | 10 |
| Inscrits | 479 | 84 | 477 | 97 |
| Présents | 275 | 48 | 281 | 45 |
| Admissibles | 233 | 27 | 252 | 22 |
| Présents à l'oral | 205 | 22 | 228 | 19 |
| Admis | 174 | 12 | 184 | 10 |
| Barre d'admission | 07,6/20 | 12,3 | 07 | 12,4 |

On trouvera dans les pages qui suivent les commentaires spécifiques pour chacune des épreuves de l'écrit 2012 et le jury les a voulus les plus éclairants possibles. Puissent les candidats de la session 2013 y puiser les données et informations qui les conduisent au succès !

Pour conclure, il nous semble enfin important d'attirer l'attention des candidats et des préparateurs sur la seule innovation que comportera la session 2013 : par l'arrêté du 10 janvier 2012, publié au Journal Officiel du 13 février 2012, la durée de préparation de l'épreuve orale N°2 (Epreuve sur dossier) a été portée de 2 à 3h à compter de la session 2013.

Norbert BISCONS
Vice-Président du jury

Raymond NICODEME
Président du jury

Note importante : Par arrêté en date du 10 janvier 2012 publié au JO du 13 février 2012, la durée de préparation de l'épreuve orale d'admission n°2 (Epreuve sur dossier) sera portée de 2h à 3h à compter de la session 2013

RAPPEL DE LA NATURE DES ÉPREUVES DE LA SESSION 2012

| Epreuves écrites d'admissibilité | Durée | Coeff. |
|---|--------------|---------------|
| 1°) Commentaire dirigé en langue étrangère | 5 h | 3 |
| 3°) Epreuve de traduction (thème et version). | 5 h | 3 |

| Epreuves orales d'admission | Préparation | Epreuve | Coeff. |
|---|--------------------|----------------|---------------|
| 1°) Epreuve orale n°1 : Leçon <ul style="list-style-type: none"> • Première partie en allemand (10 points sur 20) : Exposé 20' maximum – Entretien 10' • Seconde partie en français (10 points sur 20) : Exposé 20' maximum – Entretien : 10' | 3 h | 1 h max | 3 |
| 2°) Epreuve orale n°2 : Epreuve sur dossier <ul style="list-style-type: none"> • Première partie en allemand : Exposé 20' maximum – Entretien 20' • Seconde partie en français : Agir en fonctionnaire de l'Etat de manière éthique et responsable : Exposé 10' maximum – Entretien 10' | 2h | 1 h max | 3 |
| Lors de la préparation des deux épreuves orales d'admission, les candidats ont à leur disposition un dictionnaire unilingue et une encyclopédie. | | | |

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

| | Préparation | Epreuve |
|--|--------------------|---|
| Cette épreuve se compose de deux parties: a) Une explication de texte en alsacien suivi d'un commentaire portant sur la grammaire ou sur les aspects culturels de la région; b) un entretien avec le jury. | 2 h | 45 mn max. (Explication de texte et commentaire : 30 mn max.; Entretien : 15 mn max.) |

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.

**COMMENTAIRE DIRIGE
SUJET 2012**

**CAPES
CONCOURS EXTERNE ET CAFEP
Session 2012**

Section : LANGUES VIVANTES ETRANGERES : ALLEMAND

COMMENTAIRE DIRIGE

Durée : 5 heures

Glühend heiß brannte die Sonne hernieder auf das kahle, wasserarme Sandfeld des Hereroland¹. Die mächtige, azurblaue Himmelskuppel wölbte sich darüber, soweit das Auge sehen konnte. Gegen Westen begrenzten zwei felsige Bergketten den Horizont und als breiter gelber Streifen schlängelte sich das trockene Flussbett des Nosobs² quer durch die gewaltige Ebene.

Vereinzelt ragten hohe Akazienbäume in die flimmernde Luft, und noch im Schatten ihrer breiten Äste standen kleine schmutzige Regenpfützen, von spärlichen Grashalmen umgeben. Graue, verwitterte Felsblöcke lagen über die Fläche verstreut, dazwischen standen, in dichten Gruppen beieinander wachsend, dornige, niedere Sträucher und Büsche.

Sonst war die Gegend eintönig, ohne bedeutendere Erhebung – scheinbar fruchtlos, denn die Pflanzenwelt war zum größten Teil dürr und kümmerlich. Trotzdem lag ein eigentümlicher Reiz über dieser öden eintönigen Wildnis. Die Sonnenstrahlen zauberten bald dunkle Schatten, bald golden glänzende Lichter auf die Fläche, und die reine Luft ließ den schmalen Streifen üppigen Buschwalds, der am Flussbett entlang zog, näher gerückt erscheinen und in saftigem Grün erschimmern.

In beschaulicher Ruhe ästen die Springböcke, Vögel flogen aus ihrem Versteck auf, ließen ihr buntes Gefieder im Sonnenlicht leuchten, und zahlreiche Perlhuhnvölker trippelten im Verein mit den rotbeinigen Fasanen gemächlich über die Fläche, bald hier, bald dort ein Körnchen aufpickend.

Kein fremder Laut hatte die Stille der Natur unterbrochen, als plötzlich aus der Ferne Peitschengeknall und der Hufschlag eines galoppierenden Pferdes von den Bergen herüberschallten. Die Springböcke spannten, hoben lauschend die zierlich gezeichneten Köpfe, um beim Näherkommen des Geräusches in prächtigen, meterhohen Sprüngen nach stillerer Ferne zu entfliehen.

Für eine kurze Weile schien alles Geräusch verstummt, nur das schwirrende Gesumm der Mücken erfüllte die Luft.

Dann stieg ein feiner Staubwirbel auf, und daher sprengte auf flinkem, leicht gesatteltem Pferde, die Jägerbüchse vorn über den Bug gelegt, ein Reiter.

Es war ein Jüngling, halb noch Kind, von schlankem, kräftigem Wuchs und mutigem Aussehen. Seine Kleidung war einfach, den afrikanischen Verhältnissen gemäß aus Kaki, durch anstrengenden Ritt über Geröll und Dornen teilweise zerrissen, und selbst die hohen ledernen Reitgamaschen zeigten Spuren von im Gestrüpp geholten Löchern. Unter dem

¹ Herero: Volk in Deutsch-Südwest-Afrika (heutigem Namibia).

² Nosob: Fluss in Südafrika und Namibia.

breitkrempeigen Burenhut, der den Reiter vor der Sonne schützte, fielen einige dunkle lockige Haare hervor, und aus dem frischen, von der Sonne verbrannten Knabengesicht schauten zwei große blaue Augen treuherzig und munter in die Welt.

Im Schatten zwei hoher Akazienbäume, die im Gegensatz zu den übrigen dicht beieinander standen, hielt der Knabe an, sprang geschickt aus dem Sattel und legte die Zügel dem Tiere leicht über den Hals.

„Jochen, wir sind am Ziel,“ rief er mit hell klingender Stimme und strich dem Pferde liebkosend über die Mähne.

Leuchtenden Auges sah er sich um. „Diese große Fläche, diese wunderbaren Berge, alles, alles Tom Hardts neue Heimat!“ Jubelnd kam es über seine Lippen: „Meine neue Heimat!“ [...]

Da sah er, wie ein Ochsenwagen mit Gepolter über das steinige Felsgeröll des Flussbettes fuhr, die voranlaufenden Treiber die müden Tiere durch Zurufen und lautes Knallen der langen Peitsche ermunterten, hörte, wie der Führer des Wagens mit weithin schallender Stimme „halt“ rief, bis der schwere, vollbeladene Ochsenwagen langsam zum Stillstehen kam.

„Sie kommen!“ Tom sprang auf und eilte auf einen älteren, eben vom Pferde steigenden Mann zu.

„Vater, Vater, hier ist der vom Distriktchef bezeichnete Platz!“ Der Knabe zeigte nach dem Flussbett und weiter nach den Bergen.

Die hohe, sehnige Figur des Vaters reckte sich zu ihrer ganzen Größe auf; sie erschien neben dem kleinen, schwächlich gebauten Pferde, das er am Zügel führte, beinahe überlebensgroß. Selbst Tom reichte dem Vater kaum bis an die breiten Schultern. Er war in seiner ganzen Erscheinung der Typus eines echten, alten Germanen, ein Bild von Manneskraft und Mannesbewusstsein. Die Augen, die prüfend über die Gegend hinsahen, drückten ein eisernes Wollen aus, eine seltene Entschlossenheit; hinter der hohen faltigen Stirne wohnte ein rastlos tätiger Geist; rötlich braunes Haar umrahmte das ernste Gesicht, in dem ein Zug von Milde und Güte lag, und ein langer Bart fiel tief bis auf die Brust herunter.

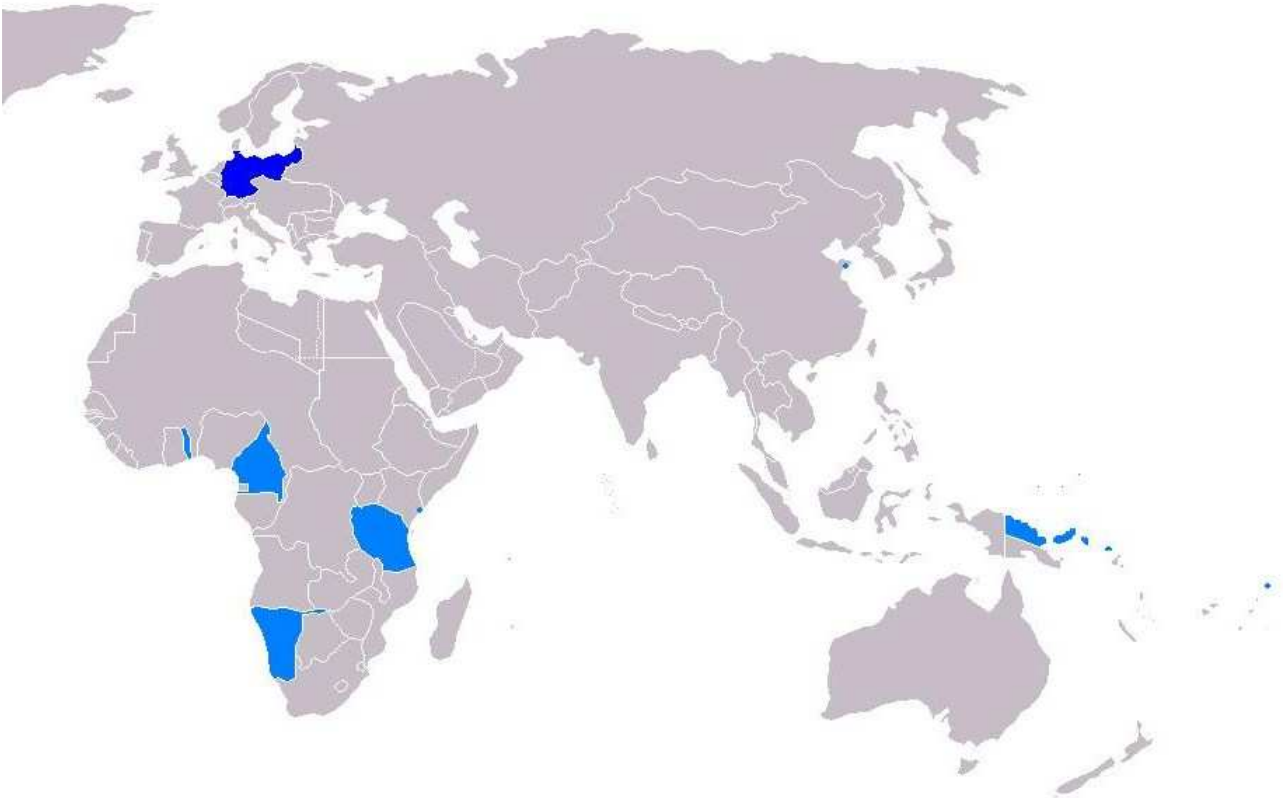
„Du hast Recht, Tom,“ sagte der Vater, und in seiner Stimme war ein Ton von Freude und Stolz. „Das muss der richtige Platz sein.“

Orla Holm, *Pioniere. Ein Kolonialroman aus Deutsch-Südwest-Afrika*, Berlin, F. Fontane & Co., 1906, S. 3–6.

Beantworten Sie folgende Fragen in angegebener Reihenfolge, beziehen Sie sich bitte präzise auf den Text und nummerieren Sie die Antworten!

- Analysieren Sie die Beschreibung der afrikanischen Landschaft in diesem Text!
- Wie werden beide männlichen Figuren dargestellt?
- 3. Setzen Sie den Text in Beziehung zum historischen und kulturellen Kontext, insbesondere zum deutschen Kolonialprojekt!
- 4. Kommentieren Sie den Stil des vorliegenden Textes!

ANHANG



Das deutsche Kolonialreich vor dem Ersten Weltkrieg. Bildquelle: Wikipedia

Chronologie zur Deutschen Kolonialgeschichte

(nach Paulette Reed-Anderson; überarbeitete, leicht verkürzte Fassung)

1856-1868 Errichtung einer Niederlassung des Bremer Handelshauses Friedrich M. Victor Söhne in Togo (1856); Errichtung einer Niederlassung des Hamburger Handelshauses Carl Gödel in Togo (1866); Errichtung einer Niederlassung des Hamburger Handelshauses Carl Woermann in Kamerun (1868).

1874–1882 Gründung verschiedener Vereine zur Förderung des Kolonialhandels sowie mehrerer Niederlassungen in den betreffenden Gebieten.

1884 Februar bis Juli: (Feb.) Kampf in Togo zwischen deutschen Firmenbesitzern und einer Gruppe um den Togoer Amtsträger Lawson; (Juli) Abschluss von Verträgen zur Meistbegünstigung des deutschen Handels mit afrikanischen Amtsträgern in Togo, Errichtung der Kolonie Togo; (Juli) Abschluss von Verträgen zur Meistbegünstigung des deutschen Handels zwischen Duala Amtsträgern und den Hamburger Handelsfirmen C. Woermann und Jantzen & Thormählen, Errichtung der Kolonie Kamerun, Aufstand in Duala.

1884 August bis November: (Aug.) Errichtung der Kolonie Deutsch-Südwest-Afrika (heutige Republik Namibia); (Sept.) Entsendung des neu gegründeten „Geschwaders für die Westküste Afrika“ mit sechs Kriegsschiffen und ca. 1.300 Marinesoldaten nach Afrika; (Okt.) Wahl in Deutschland. Hauptwahlthema: Kolonialpolitik, Ergebnis: Sieg der Bismarck-nahen Parteien; (Okt.) Die Regierung Otto von Bismarcks überreicht eine Mitteilung an die europäischen Kolonialmächte über die Besitzergreifung von bestimmten Orten in Westafrika; (Nov.) Eröffnung der Westafrika-Konferenz („Kongo-Konferenz“) in Berlin.

1885 (Feb.) Beendigung der Westafrika-Konferenz in Berlin; Abkommen über Handelsverträge und über die Aufteilung des afrikanischen Kontinents in europäische Einflusszonen; (Feb.) Errichtung der Kolonie Deutsch-Ost-Afrika (heutige Republik Tansania).

1888–1891 (1888) Gründung der „Deutschen Kolonialgesellschaft“/DKG; (1890) Einrichtung der Kolonial-Abteilung im Auswärtigen Amt; (1890 bis 1898) Aufstände in Deutsch-Ost-Afrika; (1891 bis 1907) Aufstände in Kamerun.

1896–1902 „Erste deutsche Kolonialausstellung“ in Berlin; (1898) Überreichung einer Petition gegen die deutsche Kolonialpolitik in Kamerun durch die Londoner „African Association“ an Kaiser Wilhelm II.

1904–1905 (1904) Gründung der Deutsch-Westafrikanischen Bank in Berlin durch ein Konsortium unter der Leitung der Dresdner Bank. Eröffnung von Zweigstellen in den deutschen Kolonien Kamerun und Togo; (1904 bis 1906) Aufstände der Gruppen Khoikhoi und Herero in Deutsch-Südwest-Afrika, Ermordung von etwa 75.000 Herero; (1905 bis 1908) „Maji Maji“-Aufstand auf den deutschen Baumwollplantagen in Deutsch-Ost-Afrika, Ermordung von etwa 200.000 Menschen in den Aufstandsgebieten; (1905) Überreichung von Petitionen gegen die deutsche Kolonialpolitik durch Könige und Amtsträger aus Togo und Kamerun an die Reichsregierung.

1906–1907 (1906) Überreichung einer Petition gegen die deutsche Kolonialpolitik durch den Kameruner Bevollmächtigten Prinz Ludwig Mpundo Akwa an die Reichsregierung; (1907) Reichstagswahlen: Sieg der Befürworter der deutschen Kolonialpolitik, Errichtung eines eigenständigen Kolonialministeriums: Reichskolonialamt im Auswärtigen Amt; (1907) Hinrichtung von sechs Aufständischen in der Kolonie Kamerun.

1911–1914 (1911) Petitionen gegen die deutsche Kolonialpolitik von Togoer Königen, Amtsträgern und Geschäftsleuten an die Reichsregierung; (1914) Hinrichtung von etwa 200 aufständischen Amtsträgern in der deutschen Kolonie Kamerun.

1914–1918 Erster Weltkrieg.

1919 Unterzeichnung des Friedensvertrages im Schloss zu Versailles, die deutschen Kolonien werden an die Mandatsmächte Frankreich und Großbritannien übertragen.

Quelle: Bundeszentrale für politische Bildung

(http://www.bpb.de/themen/FS43Q8,0,0,Chronologie_zur_Deutschen_Kolonialgeschichte.html)

Commentaire dirigé 2012

Rapport présenté par Monsieur Laurent DEDRYVERE

Le texte proposé cette année à la réflexion des candidats est extrait du roman d'Orla Holm, *Pioniere. Ein Kolonialroman aus Deutsch-Südwest-Afrika*, paru en 1906. Cette œuvre et son auteur ont aujourd'hui complètement sombré dans l'oubli et au premier abord, ce choix pouvait paraître déroutant. (Fontane & Co. est le nom de la maison d'édition. Il ne s'agit pas d'un collectif d'auteurs regroupés autour de Theodor Fontane.) Toutefois, ce roman permet de jeter un regard intéressant sur le colonialisme en Allemagne au début du vingtième siècle. Ce sujet, tout comme celui de l'année précédente, permettait donc de combiner analyse littéraire et analyse historique ou civilisationnelle. Un examen précis des caractéristiques narratologiques, lexicales, stylistiques de l'extrait était indispensable. Néanmoins, le texte était moins intéressant pour ses qualités littéraires propres que parce qu'il est typique d'un genre littéraire populaire à l'époque et d'une mentalité alors répandue en Allemagne et dans les autres pays européens, le colonialisme. Les questions posées voulaient amener les candidats à mettre l'œuvre en relation avec son contexte politique et idéologique.

Plusieurs copies démontrent une très bonne qualité de rédaction et de réflexion. Les meilleures d'entre elles saisissent parfaitement tous les enjeux idéologiques du texte et parviennent à répondre aux questions de manière concise et précise. Dans les éléments de réponse que nous proposons en fin de rapport, nous nous inspirons en partie des copies que nous avons lues.

Les documents proposés en annexe constituaient une aide ; la carte permettait de localiser les anciennes possessions allemandes et la chronologie présentait les principales étapes de la conquête coloniale. Comme l'épreuve de commentaire dirigé ne comporte pas de programme, le jury n'attendait pas de connaissances préalables étendues. Certaines imprécisions historiques qui dans un autre contexte, pourraient être rédhibitoires, n'ont donc pas pénalisé les candidats. Les candidats qui ont affirmé que Bismarck était encore chancelier en 1906 et qui ignoraient donc le nom de Bernhard von Bülow n'ont ainsi pas été sanctionnés, à condition toutefois qu'ils aient compris l'essentiel, c'est-à-dire qu'Orla Holm cherche à légitimer l'aventure coloniale.

Comme dans le rapport précédent, le jury souhaite souligner ici que c'est bien le texte seul qui constitue l'extrait à commenter. La chronologie n'est présente que pour faciliter

l'élucidation du contexte ; elle ne doit donc pas être commentée pour elle-même, mais toujours en liaison avec l'extrait proposé. Une des tâches principales des candidats consistait donc à sélectionner dans les annexes les éléments pertinents qui leur permettaient de mieux comprendre le texte. Ainsi, le fait que l'action se situe en Afrique du Sud-Ouest allemande (*Deutsch-Südwest-Afrika*), dans le pays des Hereros, et paraisse en 1906, n'était certainement pas anodin. À cette date, la répression sanglante de la révolte herero par les troupes coloniales allemandes et l'extermination systématique des Hereros bat son plein. Les candidats qui sont parvenus à interpréter ces éléments historiques pour enrichir leur lecture du texte ont été récompensés.

Afin de bien clarifier ses attentes, le jury souhaiterait revenir sur quelques problèmes récurrents. Pour se préparer efficacement aux épreuves du CAPES, il est indispensable d'apprendre le vocabulaire de base, de connaître le genre et le pluriel des substantifs les plus courants, ainsi que les formes des verbes forts les plus usuels. Le texte lui-même ne présentait pas de difficulté particulière, et le sens des mots rares pouvait être facilement déduit du contexte, d'autant que l'auteur a souvent tendance à juxtaposer de manière binaire des termes sémantiquement proches (« niedere Sträucher und Büsche », l. 8 ; « dürr und kümmerlich », l. 10). Pourtant, plusieurs candidats ont fait des contresens importants. Certains ont confondu les paronymes *Reiz* (le charme) et *Reis* (le riz), ce qui n'est plus acceptable à ce niveau d'exigence. Bien que le texte soit toujours très explicite (« Alles, alles Tom Hardts neue Heimat ! [...] Meine neue Heimat », l. 39), plusieurs copies ont fait des erreurs dans l'attribution des prénoms aux différents personnages. Jochen n'est pas le nom du père, mais celui du cheval. De même, les candidats qui se destinent à l'enseignement de l'allemand doivent maîtriser parfaitement le système des cas. Des erreurs comme celle qui consiste à mettre l'attribut du sujet à l'accusatif sont lourdement sanctionnées. Il est vivement recommandé aux candidats de faire au moins un séjour prolongé dans un pays germanophone avant de se présenter aux épreuves.

Les candidats sont aussi invités à bien distinguer les différents registres de langue. Il est évidemment utile de connaître des termes familiers tels que « Klamotten » et de savoir les employer dans un environnement adéquat, mais il vaut mieux les proscrire dans une copie de concours.

Enfin, faire un commentaire implique de se référer précisément au texte. Il faut bien délimiter les citations à l'aide de guillemets en les intégrant harmonieusement dans la nouvelle phrase ; parfois, il est nécessaire de les modifier pour que la phrase hôte reste correcte (Texte

original : « Selbst Tom reichte dem Vater kaum bis an die breiten Schultern ». Exemple de citation intégrée dans une phrase de commentaire : Toms Vater hat « breit[e] Schultern ».)

⇒ **Analysieren Sie die Beschreibung der afrikanischen Landschaft in diesem Text !**

Les candidats sont invités à bien lire les consignes et à réfléchir aux termes qu'elles comportent. « Analyser » ne signifie pas faire de la paraphrase. Il ne fallait pas répéter la description sous une autre forme, mais en expliciter les enjeux.

– L'élément le plus marquant de cette description est l'absence de population humaine autochtone. Le paysage décrit porte certes le nom d'une ethnie locale (« Hereroland », l. 1-2), mais les Hereros eux-mêmes n'apparaissent pas dans la suite du texte ; ils semblent cantonnés à la seule toponymie.

– Une autre caractéristique importante est la tension entre les éléments négatifs de la description et une certaine tendance à l'idylle. Le début du texte insiste à l'envi sur le manque d'eau et sur le caractère hostile du paysage. Le champ lexical de la sécheresse, de la chaleur et de la saleté domine les deux premiers paragraphes. Au début du troisième, un changement subit se produit. Ce sont maintenant les aspects positifs, voire oniriques qui sont mis en avant. On peut citer par exemple la description des jeux de lumière, qui produisent un effet fantasmagorique (« Die Sonnenstrahlen zauberten bald dunkle Schatten, bald golden glänzende Lichter auf die Fläche », l. 11-12 : le verbe « zaubern » appartient au registre de la magie). Certains termes entrent même en opposition franche avec la première partie de la description : « üppig » (l. 12) et « saftig » sont ainsi des antonymes de « spärlich » (l. 6), de « dürr », ou de « kümmerlich » (l. 10). Le quatrième paragraphe, consacré à la vie animale, contribue à renforcer l'aspect idyllique. Le plumage fantastique des animaux élargit encore la palette des couleurs (« Vögel [...] ließen ihr Gefieder im Sonnenlicht leuchten », l. 16) ; la scène décrite semble extrêmement paisible (« in beschaulicher Ruhe », l. 15, « gemächlich », l. 17).

– L'articulation entre les deux parties de la description se situe donc au début du troisième paragraphe. L'expression « scheinbar fruchtlos » est ici décisive : la nature n'est hostile qu'en apparence ; elle regorge de richesses potentielles. La description de la nature offre donc une première justification à l'entreprise coloniale. Le paysage est désert, délaissé par les hommes. Les colons allemands peuvent donc légitimement s'en emparer. Par ailleurs, l'aridité du sol n'est qu'apparente : la nature semble attendre que de nouveaux arrivants

prennent possession d'elle pour la mettre en valeur.

– Avec beaucoup de pertinence, certains candidats ont structuré leur analyse de la description autour d'autres caractéristiques. Certaines copies ont par exemple insisté sur le passage successif d'un règne naturel à l'autre. Le premier paragraphe est ainsi consacré au monde minéral, les deux suivants au règne végétal ; les animaux ne font leur apparition que dans le quatrième. Enfin, l'homme entre en scène dans le cinquième paragraphe.

⇒ **Wie werden beide männlichen Figuren dargestellt ?**

Les premiers personnages qui entrent en scène sont des hommes. L'un s'appelle Tom Hardt, il s'agit encore d'un jeune garçon. L'autre est un homme d'âge mûr. C'est le père du premier, et son nom n'est pas mentionné. Les numéros de page indiqués (3-6) suggèrent que le texte se situe au début du roman ; la description des deux hommes indique qu'ils vont être amenés à jouer un rôle important par la suite. L'intrusion spectaculaire du jeune garçon dans la nature vierge, le fait qu'il soit seul nommé incitent à penser que Tom Hardt est le personnage principal du roman. Dans le portrait des deux personnages, on trouve des similitudes et des différences :

– Points communs : les deux hommes sont dépeints sous un jour extrêmement positif. Tous deux incarnent une vertu particulière, la bravoure (Tom), la sagesse et la prudence (son père). Dans les deux cas, l'apparence physique est la manifestation visible de qualités morales. « Es war ein Jüngling, halb noch Kind, von schlankem, kräftigem Wuchs und mutigem Aussehen » (l. 26) : cette phrase juxtapose les caractéristiques physiques (« schlank », « mutig ») et morales (« mutig ») en les mettant sur le même plan. De la même manière : « zwei **große blaue Augen** [schauten] **treuherzig und munter** in die Welt » (l. 31-32). L'avant-dernier paragraphe du texte associe également caractéristiques morales et physiques : « Die Augen, die prüfend über die Gegend hinsahen, drückten ein eisernes Wollen aus, eine seltene Entschlossenheit; hinter der hohen faltigen Stirne wohnte ein rastlos tätiger Geist. »

– Différences : les deux personnages incarnent deux âges de la vie distincts. La virilité du père est beaucoup plus accentuée que celle de Tom, qui est à peine sorti de l'enfance. Par conséquent, la figure du père est associée de manière plus explicite à des vertus nationales, parce que celles-ci semblent essentiellement masculines : « Er war in seiner ganzen Erscheinung der Typus eines echten, alten Germanen, ein Bild von Manneskraft und Mannesbewusstsein. »

Les deux personnages apparaissent comme de parfaits colons. On peut noter que leurs

intentions pacifiques transparaissent clairement. Si l'irruption de Tom dans le paysage idyllique peut sembler violente, il se montre tendre envers son cheval Jochen. Quant au père, il accompagne un char à bœufs (l. 45), ce qui ne contribue pas à rendre son allure martiale.

Le portrait croisé du père et du fils permet encore une fois de justifier l'entreprise coloniale. Les colons sont décrits sous un jour extrêmement positif, et leur arrivée ne semble causer du tort à personne.

Le jury souhaite ici mettre en garde les candidats contre les interprétations hasardeuses. Ce n'est pas parce que Tom Hardt a les yeux bleus et les cheveux noirs que c'est un métis, fils d'un Allemand et d'une Africaine. Certes, le contexte était inconnu, mais pour cette raison même, il fallait faire preuve de prudence et s'en tenir aux éléments tangibles du texte.

⇒ **Setzen Sie den Text in Beziehung zum historischen und kulturellen Kontext, insbesondere zum deutschen Kolonialprojekt!**

Le livre paraît dans un contexte globalement favorable à la colonisation allemande. La conquête coloniale semble alors faire l'objet d'un large consensus dans l'opinion allemande. Les partis favorables à la colonisation gagnent les élections au *Reichstag* (p. ex. en 1907, un an après la parution du livre de Orla Holm). Le gouvernement du *Reich* mène une politique coloniale de plus en plus active (création d'une section coloniale au sein du ministère des affaires étrangères en 1890, mise en place d'un ministère des colonies autonome en 1907). Certaines franges de la population cherchent cependant à faire pression sur le gouvernement du *Reich* en faveur d'une expansion coloniale plus active encore (fondation d'une *Kolonialgesellschaft* en 1888).

Néanmoins, on peut aussi constater un mouvement de résistance contre la colonisation allemande, surtout au sein des peuples colonisés. Cette résistance prend plusieurs formes (pétitions, soulèvements). La répression est brutale (extermination des Hereros).

L'extrait proposé ici relève d'une littérature spécialisée, qui cherche à convaincre les lecteurs des bienfaits de la colonisation allemande en Afrique. Certains éléments de pittoresque (faune, flore, etc.) servent à faire voir au lecteur une réalité lointaine qui lui est inconnue. On trouve dans l'extrait d'autres éléments de réalisme (attribution d'une parcelle de terrain par le chef de district, l. 51), mais l'idéalisation prédomine. C'est la colonisation de peuplement qui est ici dépeinte. Les colons allemands s'installent définitivement en Afrique allemande sud-occidentale, non pas seulement pour mettre en œuvre l'exploitation économique du pays, mais pour y trouver une nouvelle patrie (l. 39). Plusieurs candidats ont

mis l'extrait en relation avec la phrase prononcée en 1897 par le futur Chancelier du *Reich* Bernhard von Bülow : « Wir verlangen auch unseren Platz an der Sonne ». Cette phrase est ensuite rentrée dans le langage courant. Dans cette optique, la description du paysage ensoleillé (l. 1-4) prend une signification supplémentaire.

Nous avons déjà mentionné le fait que la présence des habitants autochtones n'est à aucun moment évoquée. Le fait que le « pays des Herero » serve de cadre à l'action n'est évidemment pas le fruit du hasard : l'actuelle Namibie fut le cadre d'un des épisodes les plus sanglants de l'histoire coloniale. La description positive des colons, leur pacifisme, l'insistance sur l'absence de population indigène, permet naturellement de dédouaner l'Empire Allemand de toute responsabilité dans le déclenchement du massacre.

⇒ **Kommentieren Sie den Stil des vorliegenden Textes !**

Beaucoup de candidats semblent avoir été déroutés par cette question, qui est pourtant devenue classique dans un commentaire dirigé du CAPES. Le sujet de la session 2011 comportait la même question. Cet embarras est certes compréhensible ; le texte ne se distingue pas par une grande qualité stylistique et le roman d'Orla Holm n'est pas une grande œuvre littéraire. Néanmoins, certaines caractéristiques formelles méritaient d'être relevées et commentées. Le jury tient à rappeler ici que la maîtrise des outils techniques du commentaire est indispensable pour aborder les épreuves dans de bonnes conditions.

Commenter le style ne signifie pas forcément l'encenser. Ici, les candidats pouvaient relever le recours systématique aux mêmes procédés, notamment l'utilisation des balancements binaires. Presque tous les adjectifs épithètes sont dédoublés.

À juste titre, plusieurs candidats ont rapproché ce texte de la littérature pour la jeunesse (romans de far west ou romans d'aventure). Rappelons qu'à cette époque, les romans de Karl May étaient extraordinairement populaires en Allemagne. Le fait que le personnage principal se prénomme Tom – nom à consonance anglaise autant qu'allemande – est peut-être une allusion à ces histoires de cow boys et d'indiens.

Le style correspond donc à un texte de divertissement. Les phrases sont souvent courtes, et dans l'ensemble, leur construction est simple. Le recours systématique au discours direct contribue à rendre le texte vivant, d'autant que les répliques sont très courtes. Plusieurs artifices (Tom Hardt se parle à lui-même ; il parle à son cheval) permettent d'expliquer la situation avec concision et d'entretenir la vivacité de la scène décrite.

Le rythme de certaines phrases accentue la théâtralité de cet incipit. Ainsi, l'irruption subite

de Tom Hardt dans le paysage vierge est soulignée par la phrase « Dann stieg ein feiner Staubwirbel auf, und daher sprengte auf flinkem, leicht gesatteltem Pferde, die Jägerbüchse vorn über den Bug gelegt, ein Reiter » : le rejet du sujet en fin de phrase met en valeur l'entrée en scène du héros après un silence plein de tension.

Une copie a comparé le style du texte à de la « guimauve » (« rosa Zuckerwatte ») ; une autre a souligné que l'œuvre n'était pas de très haute tenue littéraire (« leichte Kost »). Il faut toujours être prudent dans ses appréciations, mais dans la mesure où elles s'appuient sur une analyse précise et sont étayées par des exemples, celles-ci sont tout à fait recevables.

Quelques copies particulièrement excellentes ont tiré profit d'une connaissance approfondie de la linguistique allemande pour décrire le style du texte de manière précise (« vor allem im ersten Teil [belegen] andere Satzglieder als das Subjekt das Vorfeld [...] Das dient der Spannungssteigerung »). Ces exemples démontrent qu'une maîtrise des termes techniques de la linguistique et de la stylistique permet de commenter avec pertinence tout texte.

TRADUCTION
SUJET 2012
CAPES
CONCOURS EXTERNE ET CAFEP
Session 2012

Section : LANGUES VIVANTES ETRANGERES : ALLEMAND

TRADUCTION

Durée : 5 heures

Cette épreuve comporte un thème et une version. Tous deux sont à traduire.

I. THÈME

Dans les déjeuners du dimanche, au milieu des années soixante, quand les parents profitaient de la présence de l'étudiant – rentré le week-end faire laver son linge – pour inviter des membres de la famille et des amis, la tablée discutait de l'apparition d'un supermarché et de la construction d'une piscine municipale, des 4L et des Ami 6³. Ceux qui avaient acheté une télévision discutaient du physique des ministres et des speakerines, parlaient des vedettes qu'ils voyaient à l'écran comme s'il s'agissait de voisins de palier. Avoir vu les images de la confection du steak flambé au poivre avec Raymond Oliver, une émission médicale d'Igor Barrère ou « 36 Chandelles » semblait leur conférer un droit de parole supérieur. Devant la raideur et le désintérêt de ceux qui n'avaient pas de télévision, ne connaissaient ni Zitronne ni Anne-Marie Peysson [...], ils en revenaient aux sujets de proximité et d'intérêt commun, la meilleure façon d'apprêter le lapin, les avantages des fonctionnaires, la boucherie qui vous sert bien. Ils évoquaient l'an 2000, calculaient leurs probabilités d'être encore vivants, l'âge qu'ils auraient. Ils s'amusaient à imaginer la vie à la fin du siècle, les repas remplacés par une pilule, des robots qui feraient tout, des maisons dans la Lune. Ils s'arrêtaient vite, tout le monde se fichant de savoir comment on vivrait dans quarante ans, juste être en vie.

Annie Ernaux, *Les années*, Gallimard 2008, Folio n°5000, p. 87-88.

1. Traduire le texte ci-dessus en allemand.
2. Justifier en français la traduction choisie pour les deux segments soulignés, en prenant soin d'identifier préalablement les difficultés de transposition liées aux deux systèmes linguistiques différents.

³ Nom de voitures des années soixante

II. VERSION

Neben diesen Respektpersonen, die schon durch ihren Beruf, ihren Reichtum oder andere Vorzüge Respekt einflößten, gab es noch eine Menge anderer Respektpersonen, bei denen die Dinge genau umgekehrt lagen. Es handelte sich dabei um Leute, die auf irgendeine Art Untergebene waren, seien es Handwerker oder Beamte oder wer immer eine beliebige Dienstleistung zu vollbringen hatte. Sie alle wurden bei uns zuhause mit einem ostentativen und übertriebenen Respekt angesprochen. Auch in diesem Fall war es offenbar wieder ganz unmöglich, den Menschen natürlich entgegenzutreten [...].

Oft sprach meine Mutter auch mit Untergebenen so, als ob sie Idioten wären. Sie drückte sich überdeutlich aus und sprach langsamer als gewöhnlich, damit diese Unglücklichen auch ja den Sinn ihrer Worte verstehen könnten, und sie merkte nicht, dass diese „Unglücklichen“ gar keine Unglücklichen waren und vor allem nicht so schwer von Begriff, dass sie der normalen Redeweise meiner Mutter nicht hätten folgen können. Eine unfreiwillige Komik ergab sich immer dann, wenn diese scheinbar „einfachen Leute“ gescheiter waren als meine Mutter und ihr, während sie sich bemühte, ihre Sprache in eine halbe Infantilsprache zu übersetzen, von Dingen berichteten, die sie nicht kannte und nicht verstand. Die Untergebenen, die sogenannten „einfachen Leute“ waren eben auch Fremde, die einer anderen Welt angehörten als wir, aber sie waren nicht nur anders als wir; sie waren auch weniger, niedriger, geringer. [...].

Es scheint, als ob unser heiles Zuhause ununterbrochen von lauter feindlich gesinnten Andersartigen umgeben gewesen sei, die man sich nur nach den Regeln der höflichsten und seelenlosesten Diplomatie vom Leibe halten konnte. Aber freilich hatten meine armen Eltern nicht nur imaginäre Feinde, sondern auch Freunde, von denen ich nur hoffen kann, dass sie nicht ganz so imaginär gewesen sein mögen.

Fritz Zorn, *Mars*, 1999²¹ FTV 2202, p.48-49

1. Traduire le texte ci-dessus en français.
2. Justifier en français la traduction choisie pour les deux segments soulignés, en prenant soin d'identifier préalablement les difficultés de transposition liées aux deux systèmes linguistiques différents.

THEME

Rapport présenté par Madame Anne Pacot

Texte à traduire :

Dans les déjeuners du dimanche, au milieu des années soixante, quand les parents profitaient de la présence de l'étudiant – rentré le week-end faire laver son linge – pour inviter des membres de la famille et des amis, la tablée discutait de l'apparition d'un supermarché et de la construction d'une piscine municipale, des 4L et des Ami 6¹. Ceux qui avaient acheté une télévision discutaient du physique des ministres et des speakerines, parlaient des vedettes qu'ils voyaient à l'écran comme s'il s'agissait de voisins de palier. Avoir vu les images de la confection du steak flambé au poivre avec Raymond Oliver, une émission médicale d'Igor Barrère ou « 36 Chandelles » semblait leur conférer un droit de parole supérieur. Devant la raideur et le désintéret de ceux qui n'avaient pas de télévision, ne connaissaient ni Zitronne ni Anne-Marie Peysson [...], ils en revenaient aux sujets de proximité et d'intérêt commun, la meilleure façon d'apprêter le lapin, les avantages des fonctionnaires, la boucherie qui vous sert bien. Ils évoquaient l'an 2000, calculaient leurs probabilités d'être encore vivants, l'âge qu'ils auraient. Ils s'amusaient à imaginer la vie à la fin du siècle, les repas remplacés par une pilule, des robots qui feraient tout, des maisons dans la Lune. Ils s'arrêtaient vite, tout le monde se fichant de savoir comment on vivrait dans quarante ans, juste être en vie.

Annie ERNAUX, *Les Années*, Gallimard 2008

¹ Nom de voitures des années soixante

I. Situation de l'extrait, analyse des principales difficultés

Récit autobiographique écrit à la troisième personne du singulier, *Les Années* (2007) décrit une période assez longue, des années 40 à aujourd'hui. Il s'agit de la vie de toute une génération qu'Annie Ernaux raconte à l'imparfait. De multiples thèmes y sont abordés avec d'innombrables détails, comme l'apparition de la publicité, le rôle de la presse, cette nouveauté qu'était la télévision, les événements au cinéma. L'auteur s'intéresse aux lieux, aux gens, à l'amour, mais ne se limite pas à l'intime, même si les rêves, les aspirations et habitudes personnelles y tiennent une grande place. Mais les thèmes sociaux, comme par exemple le féminisme, l'Histoire, l'évolution du monde jusqu'au début du nouveau millénaire, le changement des idées et des croyances y sont également traités. Plus qu'un récit personnel et intimiste, le livre est davantage un témoignage : C'est ainsi que les hommes et les femmes de ce temps ont vécu, pensé, aimé.

Dans de nombreux passages surgit une réalité un peu crue, non dépourvue d'ironie et de contradictions. C'est le cas de notre extrait qui se caractérise par un style descriptif, où des détails sont inventoriés sans que l'auteur n'intervienne pour les commenter.

Les changements qui se produisent dans leur vie – essor social de leur progéniture, urbanisme, télévision – menacent de provoquer des clivages entre les membres d'une famille,

les proches. Ce qui peut enchanter les uns risque de désespérer les autres, mais tous se retrouvent - dans une paix artificielle ? – autour de thèmes fédérateurs.

Pour bien traduire cet extrait, il était indispensable de connaître **le lexique précis relevant de la vie quotidienne**. Le moment évoqué se situant clairement dans les années soixante, il s'agissait en plus de **respecter le vocabulaire de l'époque** et donc d'éviter des termes employés actuellement et qui ne l'étaient pas encore à ce moment-là. Enfin, la connaissance de quelques **termes relevant du lexique spécifique** était indispensable pour rendre l'ensemble dans une **langue authentique**.

Le passage proposé contenait de nombreux **repères temporels et spatiaux** qui exigeaient des candidats une réelle maîtrise du groupe prépositionnel.

L'imparfait – temps grammatical dominant du passage – devait être rendu ici par le prétérit. Pour les **groupes infinitifs et participe I et II**, il fallait être vigilant lors de la transposition : Pour une infinitive du type « *avoir vu les images* » il ne faut pas forcément recourir à une infinitive en allemand, les participes « *se fichant* », « *rentrés le week-end* » ne sauraient être traduits par les structures participiales équivalentes dans la langue cible. Enfin, à la fin de l'extrait, les passages au « futur dans le passé » nécessitaient l'emploi du **subjonctif II**.

II. Difficultés particulières

II.1. Lexique

Devant un vaste choix de mots et une multitude de combinaisons de mots possibles, il faut bien reconnaître que l'éventail de ces possibles se ferme au fur et à mesure que la phrase se construit. Certaines combinaisons sont plus probables, plus naturelles que d'autres. Comme le jury l'a rappelé dans les rapports des années précédentes, maîtriser une langue ne signifie pas seulement s'exprimer dans une langue grammaticalement correcte mais proposer l'association lexicale la plus appropriée pour rendre une idée dans un contexte donné. Ainsi, dans la traduction de « *l'apparition d'un supermarché* », il faut tenir compte du fait qu'il s'agit d'un sujet inanimé ; dans la combinaison « *les avantages des fonctionnaires* », il n'est pas question de leurs atouts, de ce par quoi ils sont supérieurs mais des avantages accordés à ce groupe de personnes (ici : *die Privilegien* et non pas *die Vorteile*). Parmi les nombreuses possibilités pour traduire le verbe *évoquer*, il faut évidemment exclure *erinnern an*, *schildern*, *evozieren* lorsqu'il s'agit de rendre « *évoquer l'an 2000* » dans un contexte futur qui sera mieux traduit par *etw. ansprechen*, *auf etw. zu sprechen kommen*, éventuellement par *etw. erwähnen*. « *Imaginer la vie à la fin du siècle* » doit être rendu par *sich ausmalen*, *sich vorstellen* et non pas par *sich einbilden* (*s'imaginer*, *croire à tort*). Le seul contexte devrait d'ailleurs systématiquement guider le traducteur dans la transposition. Aussi, le mot « *la raideur* » dans notre extrait ne fait-il pas allusion à un état physique ni à une rigidité psychologique, mais à un manque de réaction, ce qui exclut le choix de *die Steifheit*, ou *die Starrheit*. *S'arrêter (de parler)* ne saurait en aucun cas être traduit par *stehen bleiben*, *anhalten* qui expriment l'arrêt dans un mouvement.

Une méfiance particulière s'impose devant les « **mots apparemment transparents** ». Citons les termes « *le physique* », « *médicale* », « *s'amuser* » dont la traduction consistant à utiliser le mot orthographié à l'allemande était loin de donner satisfaction.

Les futurs professeurs d'allemand devraient accorder une grande attention aux nombreux **verbes régissant des prépositions**. Ainsi, on traduira *s'agir de* par *sich handeln um* et *discuter de* par *sich unterhalten über*, *diskutieren über*. Le verbe correspondant à *revenir à un autre sujet de conversation* est *zurückkommen auf* à l'exclusion de toute autre préposition. Certes, *zurückkommen* admet aussi les prépositions *nach* et *zu*, mais elles impliquent un repère spatial, à savoir le directionnel dans un contexte concret.

Une autre difficulté touchant l'emploi du verbe vient de la différence de sens entre un **verbe simple** et un **verbe complexe**, à savoir avec préfixe. *Servir qn.* (dans un commerce) se dit *jdn. bedienen*, le verbe simple *dienen* ne correspondant pas à ce sens précis. Pour « *calculer leurs probabilités d'être encore vivants* », il convenait d'utiliser le verbe *seine Chancen ausrechnen*, et non pas *rechnen*, l'emploi transitif de ce dernier étant limité à quelques expressions rares comme *eine schwierige Gleichung rechnen*, *50 Euro pro Stunde rechnen*.

Le jury valorise les traductions faisant preuve de justesse et de précision dans le domaine lexical. Il ne saurait tolérer que trop de termes du vocabulaire courant soient inconnus des candidats et les engage à s'entraîner dans l'apprentissage des associations de mots justes et usités.

II.2. Le groupe prépositionnel dans les repères spatiaux et temporels

Les groupes prépositionnels étaient nombreux dans notre extrait. Parmi ceux à désigné temporel citons « *dans les déjeuners du dimanche* », « *au milieu des années soixante* » et « *à la fin du siècle* ». Le choix de ce type de préposition n'est pas imposé par la valence d'un verbe (comme dans *warten auf*), mais dépend du sens ou du désigné qu'on veut exprimer. Ainsi, pour le datage, guidé par le contexte et le substantif qui suit, on sélectionne parmi *bei*, *während*, *in*, *um*, *an*, *in* ... À titre d'exemple, pour traduire « *dans les déjeuners du dimanche* » rappelons que *bei* est utilisé avec de nombreux substantifs désignant un procès et notamment avec les infinitifs nominalisés (*beim Abschied*, *beim Bau*, *beim Arbeiten*). *Während* envisage la portion du temps dans son déroulement et ne convient donc pas ici. Nous conseillons aux candidats de s'entraîner régulièrement dans le choix de la bonne préposition, que ce soit dans les repères temporels ou spatiaux. Ces derniers ont également révélé des difficultés dans le texte à traduire, notamment dans « *des maisons dans la Lune* ». La langue allemande voit ici un axe vertical. Il faut donc traduire par *auf dem Mond*. Un exemple plus courant est *auf der Straße* dans un contexte de verticalité : *Es waren viele Leute auf der Straße*, mais en considérant le contexte comme un espace fermé, il convient de dire *Sie wohnen in dieser Straße*.

Pour traduire « *devant la raideur de ceux qui...* » certains candidats ont bien analysé la valeur causale de la préposition. Certes, parfois *vor* peut exprimer la cause, comme *er schreit vor Wut, ich sterbe vor Müdigkeit*, lorsqu'on cherche à expliquer l'origine d'une réaction émotionnelle ou physiologique. Cependant, ici la cause doit être rendue par *aufgrund / auf Grund + G* ou encore par *wegen*. On pouvait également opter pour *angesichts + G* – préposition causale au sens large, dérivée d'un nom et signifiant *beim Anblick*. Seule une étude approfondie et régulière de l'usage des prépositions permet aux futurs enseignants la maîtrise de ce chapitre grammatical.

II.3. Autres points de grammaire

- Pronoms

Employés comme **pronoms**, les démonstratifs du type *derjenig-* doivent être déclinés selon la fonction qu'ils assument dans l'énoncé. Ainsi, dans « *Ceux qui avaient acheté une télévision* », le sujet (nominatif) sera *diejenigen, die...* et, un peu plus loin, pour rendre « *le désintéret de ceux qui...* », il fallait utiliser un génitif : *das Interesse derjenigen, die...*

- « Futur dans le passé »

La plupart des candidats ont bien identifié le « futur dans le passé » à la fin de l'extrait qui nécessitait le recours au subjonctif II. Comme il s'agit d'une évocation du futur (« *l'an 2000* »), il faut utiliser l'ultérieur, à savoir la forme avec *würden* : « *des robots qui feraient tout* » → *Roboter, die alles machen würden* ; « *L'âge qu'ils auraient* » → *das Alter, das sie haben würden*, ou bien, autre solution : *wie alt sie dann sein würden*.

- Rendre le participe II en allemand

À deux reprises dans notre extrait, il fallait traduire un groupe participe II. Pour le premier (« *l'étudiant rentré le week-end faire laver son linge* »), il fallait évidemment éviter la formation d'un groupe participe épithète, à savoir à gauche de la base nominale. Le choix d'une relative s'imposait donc ici. En revanche, pour le deuxième : « *les repas remplacés par une pilule* », on pouvait soit opter pour une relative : *die Mahlzeiten, die durch eine Tablette ersetzt würden*, soit recourir à la solution du participe épithète : *die durch Pillen ersetzten Mahlzeiten*. La très grande fréquence des groupes participe I et II dans la langue française constitue un grand défi pour le traducteur, les possibilités dans la langue cible étant plus complexes et diversifiées.

- Erreurs rédhibitoires

Rappelons que le jury n'a pas une version préférée et unique, mais accepte souvent plusieurs traductions si elles sont précises. En revanche, il ne saurait tolérer la

méconnaissance des éléments de base de la langue. S'il ne nous paraît pas opportun de dresser une liste des erreurs rencontrées, nous ne pouvons nous empêcher de souligner que des fautes de conjugaison sur des verbes courants (par exemple *einladen*, *handeln*), le non-respect des règles de l'infinitive (*schien ihnen das Recht *verleihen*), l'ignorance du genre (*das Alter*) et de certaines formes du génitif singulier et pluriel (*der Minister*) ainsi que des fautes d'orthographe (*die *Pile*, **ersätzen*, *das *fernsehen*, *wie *Alt sie sein würden*) ne sont guère compréhensibles à ce niveau de concours.

III. Commentaire linéaire :

1. ***Dans les déjeuners du dimanche, au milieu des années soixante, quand les parents profitaient de la présence de l'étudiant – rentré le week-end faire laver son linge – pour inviter des membres de la famille et des amis, la tablée discutait de l'apparition d'un supermarché et de la construction d'une piscine municipale, des 4L et des Ami 6.***

➤ **Le choix de la préposition** dans les deux compléments de temps a posé problème.

Bei den Mittagessen – *bei* représentant le siège du procès - est largement préférable à *während. Mitte der sechziger Jahre / in der Mitte der sechziger Jahre* conviennent mieux que *in den Sechzigern*. En revanche *inmitten der Sechziger* est impropre ici, **in den Mittagessen*, **zu den Mittagessen*, **mitten den Sechzigern* ont été sanctionnés comme des fautes de préposition. Le jury a accepté : *bei den sonntäglichen Mittagessen / bei den Mittagessen am Sonntag / bei den Mittagessen sonntags*.

➤ ***profiter de la présence de l'étudiant***: Nombreux ont été les faux-sens dans la traduction de ce verbe, comme *profitieren von* (« tirer profit de »), *genießen* (« savourer »), *ausnutzen* (« exploiter »). *Die Anwesenheit nutzen* convient mieux, la préférence du jury a été la locution verbale *die Anwesenheit / den Besuch des Studenten zum Anlass nehmen*.

➤ ***(l'étudiant) rentré le week-end faire laver son linge*** : Sur le plan syntaxique, la meilleure solution était la relative : *der am Wochenende zu Hause war / nach Hause kam, um seine Sachen / die Wäsche waschen zu lassen*. On pouvait également opter pour *seine Kleidung*, mais le pluriel de ce mot, très rare, ne peut être utilisé ici. *Seine Wäsche machen* est une expression correcte mais ne rend pas l'aspect factitif.

➤ ***des membres de la famille*** doit être traduit par *Angehörige / Familienangehörige / Verwandte*, même si le jury a accepté également *Mitglieder der Familie*.

➤ ***La tablée discutait de ...*** : Les solutions les plus idiomatiques étaient *der ganze Tisch / alle Leute am Tisch / die ganze Runde* ou encore *die Gäste / die Tischgesellschaft*. En revanche, *der Tisch*, ou des périphrases comme **die am Tisch Versammlung* ont été refusés. A noter que le jury a apprécié ici l'emploi du passif *Bei Tisch wurde über ... diskutiert*. D'autres verbes comme *sich unterhalten über / reden über / sprechen über* sont des traductions tout aussi appropriées.

➤ **L'apparition d'un supermarché et la construction d'une piscine municipale :** Ces deux groupes nominaux ont donné du fil à retordre aux candidats. *Das Auftauchen, das Erscheinen* supposent davantage un sujet animé et induisent l'idée que l'objet ou l'être animé en question ait existé avant l'apparition ; nous les avons donc écartés. *Die Erscheinung* est proche de *la manifestation* ou *la vision* et ne saurait rendre l'idée de l'apparition subite d'un bâtiment. Dans les bonnes copies, les candidats ont proposé *die Eröffnung* qui rend bien l'aspect ingressif ou éventuellement *die Errichtung*. Ces solutions ont été valorisées, tout comme *der Bau eines städtischen Schwimmbads*. L'infinitif substantivé *das Bauen* ne convenant pas ici, pas plus que *der Aufbau eines Schwimmbads*. Bien évidemment, d'autres termes du vocabulaire spécifique comme *das Hallenbad, die Schwimmhalle, das Freibad* étaient parfaitement adaptés. Enfin, notons des erreurs de traduction de *piscine municipale* par *staatlich* (dérivé de *der Staat* = « l'État ») et de nombreuses fautes morphologiques pour *städtisch*, comme par exemple **städtlich*.

➤ Terminons par une observation sur la **linéarisation** de ce passage. Le jury a été surpris par le non-respect d'une règle élémentaire dans la construction de cette structure hypotaxique. Après le groupe conjonctionnel – ici évidemment introduit par la conjonction de subordination *wenn*, itératif, et non pas *als* – le verbe de la principale doit être en deuxième position : *Bei den sonntäglichen Mittagessen [...], wenn die Eltern den Besuch des Studenten [...] zum Anlass nahmen, Verwandte und Freunde einzuladen, diskutierten alle am Tisch über die Eröffnung eines Supermarktes [...]*.

2. **Ceux qui avaient acheté une télévision discutaient du physique des ministres et des speakerines, parlaient des vedettes qu'ils voyaient à l'écran comme s'il s'agissait de voisins de palier.**

➤ **... du physique des ministres et des speakerines :** Si la plupart des candidats ont cherché des mots désignant le corps humain, le jury n'a pas accepté *der Körper*, ni *die Gestalt*, ni *das Äußere*, ce dernier étant réservé à la manière de s'habiller et à la présentation de la personne. Conviennent bien ici *das Aussehen* et *die äußere Erscheinung*. La tâche des speakerines dans les années soixante consistant soit à présenter le journal télévisé ou encore à annoncer les émissions, ce sont les termes *Ansagerinnen / Sprecherinnen* qui étaient les plus appropriés ici.

➤ **les vedettes à l'écran** se traduit par *die Stars / die Fernsehstars*. Le néologisme *die Promis* ne correspond pas au registre de langue et désigne un groupe plus large de personnalités connues. *Am Bildschirm / am Fernsehschirm* sont les termes justes, **am Schirm* ne convient pas, *auf der Leinwand* est réservé à l'écran de cinéma.

➤ **comme s'il s'agissait de voisins de palier :** Plus que le choix du verbe *sich handeln um*, c'est le groupe conjonctionnel qui a posé problème ici. Rappelons que dans la comparaison irréelle introduite par *als ob*, le verbe – évidemment en position finale – est au subjonctif I ou II ... , *als ob es sich um Leute von nebenan handele / handelte / handeln würde*.

Pour désigner les « *voisins de palier* », l'allemand ne semble pas posséder d'expression aussi courante que le français. Ainsi, les traductions *Nachbarn vom selben Stock / Stockwerk / von der selben Etage / vom selben Hausflur* ont certes été acceptées, mais nous avons largement préféré des tournures plus idiomatiques comme *Leute von nebenan / Nachbarn von gegenüber / unmittelbare Nachbarn*, relevées dans les bonnes copies.

3. Avoir vu les images de la confection du steak flambé au poivre avec Raymond Oliver, une émission médicale d'Igor Barrère ou « 36 Chandelles » semblait leur conférer un droit de parole supérieur.

➤ **avoir vu les images ...semblait leur conférer un droit de parole supérieur** : Pour la transposition de l'infinitive, plusieurs candidats ont opté pour un groupe conjonctionnel. Si la solution temporelle (*nachdem sie ...*) n'était pas très convaincante, le jury a toléré l'approche causale (*da sie...*). Mais c'est le choix du conditionnel : *Wenn man die Bilder [...] gesehen hatte, ...* qui a eu sa préférence. On pouvait penser également à un groupe relatif autonome *Wer die Bilder [...]gesehen hatte, ...*

➤ *Das Rederecht*, terme juridique, a été admis ici, mais également des périphrases comme *ein Recht, das Wort zu ergreifen / sich zu äußern*. Pour „supérieur“, le gradatif *eher* est préférable à l'utilisation d'un adjectif épithète *ein höheres Recht*. Les associations *ein *oberes Recht / ein *überlegenes Recht* ne sauraient convenir.

➤ En changeant de perspective, on pouvait donc rendre ce passage par : *Wer die Bilder [...]gesehen hatte, hatte anscheinend eher ein Anrecht darauf / einen Anspruch darauf, mitzureden*. Bien sûr, nous avons également accepté la traduction de « conférer le droit » par *das Recht verleihen*: *Dass sie / Die Tatsache, dass sie die Bilder [...]gesehen hatten, schien ihnen eher das Recht zu verleihen, sich zu äußern*.

➤ **confection du steak flambé au poivre / émission médicale** : Relevant du lexique spécifique culinaire, le terme adéquat ici est *die Zubereitung des flambierten Pfeffersteaks*. On attendait des candidats qu'ils fassent la différence entre (*das Essen / die Mahlzeit*) *zubereiten* (confection entière) et *vorbereiten* qui désigne juste une phase dans la préparation du plat et qui, par conséquent, ne convenait pas ici. Si le terme « médical » est souvent traduit par *medizinisch* (et non pas par **medikal*, nie **medikalisch*), ce genre d'émission télévisée est couramment appelé *Gesundheitsmagazin* ou encore *Sendung über Gesundheitsfragen*.

4. Devant la raideur et le désintérêt de ceux qui n'avaient pas de télévision, ne connaissaient ni Zitrone ni Anne-Marie Peysson [...], ils en revenaient aux sujets de proximité et d'intérêt commun, la meilleure façon d'apprêter le lapin, les avantages des fonctionnaires, la boucherie qui vous sert bien.

➤ **Devant la raideur et le désintérêt de ceux qui ...** : Plus qu'une rigidité physique, le terme « raideur » souligne ici un manque de réaction, le refus de participer à la discussion. Parmi les bonnes solutions citons *unbeteiligte / unbewegte Mienen* ; bien que d'un emploi très rare, le substantif *Unbeteiligtheit* a été également admis. On pouvait accepter *Reglosigkeit* ou

encore *Zurückhaltung*. En revanche, nous avons refusé *Strenge, Schroffheit, Kälte, Sturheit* qui ont une connotation morale, ainsi que *Starrheit, Steifheit* qui mettent l'accent sur un aspect physique. A côté de *der Mangel an Interesse* nous avons trouvé *die Interesselosigkeit, das Desinteresse*, tout à fait judicieux. En revanche, plusieurs barbarismes comme **Uninteresse, *Missinteresse* ont été sanctionnés.

➤ ***ils en revenaient aux sujets de proximité et d'intérêt commun*** : Incontestablement ce passage, parmi les plus délicats, a posé beaucoup de difficultés aux candidats. Dans le contexte de sujets de conversation, le verbe pouvait être rendu par *zurückkommen auf, zurückkehren zu* éventuellement aussi par *sich wieder etw. zuwenden*. Ici, les erreurs des candidats concernaient essentiellement le choix de la préposition. Pour traduire de manière authentique « *les sujets de proximité* » il fallait écarter tous les dérivés de *nah*. *Naheliegend* par exemple, au sens figuré, signifie « *qui paraît naturel, qui se conçoit aisément* ». Le jury a retenu *gängige, geläufige, alltägliche Themen* et *Themen von allgemeinem Interesse* pour « *d'intérêt commun* ». *Allgemeine Themen* ne convient pas ici, *gemeinsam, gemeinschaftlich* (« *en commun* ») changent complètement le sens.

➤ ***la meilleure façon d'apprêter le lapin*** : *Die beste Art / die beste Art und Weise, ein Kaninchen zuzubereiten* a eu la préférence du jury, et, compte tenu des différences culinaires entre la France et les pays germanophones, nous avons également admis *einen Hasen (le lièvre)* ...

➤ ***les avantages des fonctionnaires*** : *die Privilegien, die Vorrechte der Beamten, der Staatsbeamten* étaient les termes acceptés. Quelques rares candidats ne possédaient pas ce vocabulaire courant, le jury a été obligé de refuser *die Angestellten* et *die staatlichen Beamten* et a constaté en outre de nombreuses fautes de pluriel sur le mot *die Beamten*.

➤ ***la boucherie qui vous sert bien*** : *die Metzgerei, die Fleischerei, wo man / in der man gut bedient wird*. Ou bien, à la voix active: *Die Metzgerei, wo man / in der man einen gut bedient*. (cf. rapport traductologie). Comme expliqué plus haut, *dienen* signifie « *être au service de qn., qc.* », parfois aussi *être utile, aider* et ne convient pas pour traduire *servir = fournir, vendre*.

5. *Ils évoquaient l'an 2000, calculaient leurs probabilités d'être encore vivants, l'âge qu'ils auraient. Ils s'amusaient à imaginer la vie à la fin du siècle, les repas remplacés par une pilule, des robots qui feraient tout, des maisons dans la Lune.*

➤ ***(Ils) calculaient leurs probabilités être encore vivants, l'âge qu'ils auraient*** : *Sie rechneten ihre Chancen / die Wahrscheinlichkeit aus, noch am Leben zu sein*. Notons que *die Wahrscheinlichkeit* ne peut pas être utilisé au pluriel. *Lebendig* (mais pas *lebend*) pouvait également être considéré comme correct, bien qu'il soit davantage utilisé dans le sens de « *vivant, vivace* ».

Dans plusieurs copies, *ein bestimmtes Alter haben* et *in einem bestimmten Alter sein* - deux tournures convenant parfaitement ici – ont manifestement été confondues ce qui a engendré de nombreuses erreurs dans l'emploi des verbes *haben* et *sein* dans ces deux expressions. Compte tenu du contexte du futur, certains candidats ont pensé à l'ajout du désigné temporel ici : *welches Alter sie dann haben würden*, une solution pertinente de l'avis du jury.

➤ ***Ils s'amusaient à imaginer la vie à la fin du siècle, les repas remplacés par une pilule, des robots qui feraient tout, des maisons dans la Lune*** : *Sich amüsieren* n'est pas

l'équivalent de *s'amuser à faire qc.*, le verbe était de plus souvent accompagné de prépositions erronées. *Sich amüsieren über* est certes correct, mais ne peut pas être suivi de l'infinitif ; l'expression signifie souvent « *se moquer de* », c'est le cas également de *sich einen Spaß daraus machen*. Nous avons cependant accepté *Sie amüsierten sich dabei*,.... La meilleure solution est incontestablement le recours à la tournure impersonnelle *Es amüsierte sie, sich ... vorzustellen*, ou encore à *sie fanden es lustig, ...* . On pouvait également opter pour un changement de catégorie grammaticale en utilisant un participe II : *Vergnügt stellten sie sich / Sie stellten sich vergnügt das Leben am Ende des Jahrhunderts vor*.

« *Les repas* » → *die Mahlzeiten, das Essen*; « *la pilule* » → *die Tablette, die Pille*. Notons que le pluriel était ici également possible: *die durch Pillen ersetzten Mahlzeiten*. Pour traduire « *remplacer* », ni *tauschen* (= « *échanger* »), ni *vertreten* (= « *remplacer, représenter une personne* ») ne pouvaient être envisagés.

« *des robots* » → *Roboter*. Le jury a accepté également *Maschinen, Küchengeräte, Küchenmaschinen*, mais pas *Automaten*.

6. *Ils s'arrêtaient vite, tout le monde se fichant de savoir comment on vivrait dans quarante ans, juste être en vie.*

➤ Les candidats ont eu du mal à choisir entre les différentes acceptions de « *s'arrêter* » et malheureusement, les erreurs ont été particulièrement nombreuses dans ce passage. Ici, le contexte exige de traduire « *arrêter de discuter* », à savoir : *Sie beendeten schnell das Thema, das Gespräch / sie machten schnell damit Schluss / sie hörten schnell damit auf*. Les verbes marquant un arrêt dans un mouvement comme *stehen bleiben, stillstehen* ont bien sûr été écartés, **sich aufhören* est un barbarisme.

Pour traduire « *se ficher de* », certains ont essayé de respecter le registre familier avec une tournure comme *pfeifen auf etwas* qui est certes utilisée dans ce contexte, mais rarement employée au passé. Peuvent aussi être retenues les expressions verbales *jdm gleichgültig / egal sein* ou encore *niemanden kümmern*. Sur le plan stylistique, dans « *(se ficher) de savoir comment* » le verbe « *de savoir* » ne sera de préférence pas traduit. En effet, *wie* sert pour une indication de qualité ou de manière et est suffisant en allemand: *denn allen war es gleichgültig, wie man in vierzig Jahren leben würde* (cf. rapport linguistique).

➤ ***juste être en vie*** : Il fallait comprendre « *juste* » au sens de « *seulement* » et opter pour une particule de mise en relief comme *bloß, lediglich* ou *nur* qui permettent de sélectionner dans un ensemble de données un minimum opposé à cet ensemble. Convenait également l'adjectif au degré II *das Wichtigste war, am Leben zu sein*, ou bien, plus idiomatique : *Hauptsache, am Leben sein* (et non pas *hauptsächlich* qui signifie *essentiellement, surtout*).

Nous tenons à souligner la grande qualité de certaines traductions et à en féliciter leurs auteurs. Rappelons que la lecture régulière de textes en allemand, l'apprentissage systématique de lexique et la pratique du thème ainsi que la consultation régulière d'ouvrages de grammaire sont les passages obligés d'une réussite à cette épreuve. Espérons que les remarques ci-dessus auront également fourni aux futurs candidats des pistes de travail pour leur préparation.

VERSION

Rapport présenté par Madame Lucile RAYNAUD

Texte à traduire :

Neben diesen Respektpersonen, die schon durch ihren Beruf, ihren Reichtum oder andere Vorzüge Respekt einflößten, gab es noch eine Menge anderer Respektpersonen, bei denen die Dinge genau umgekehrt lagen. Es handelte sich dabei um Leute, die auf irgendeine Art Untergebene waren, seien es Handwerker oder Beamte oder wer immer eine beliebige Dienstleistung zu vollbringen hatte. Sie alle wurden bei uns zuhause mit einem ostentativen und übertriebenen Respekt angesprochen. Auch in diesem Fall war es offenbar wieder ganz unmöglich, den Menschen natürlich entgegenzutreten [...]

Oft sprach meine Mutter auch mit Untergebenen so, als ob sie Idioten wären. Sie drückte sich überdeutlich aus und sprach langsamer als gewöhnlich, damit diese Unglücklichen auch ja den Sinn ihrer Worte verstehen könnten, und sie merkte nicht, dass diese „Unglücklichen“ gar keine Unglücklichen waren und vor allem nicht so schwer von Begriff, dass sie der normalen Redeweise meiner Mutter nicht hätten folgen können. Eine unfreiwillige Komik ergab sich immer dann, wenn diese scheinbar „einfachen Leute“ gescheiter waren als meine Mutter und ihr, während sie sich bemühte, ihre Sprache in eine halbe Infantilsprache zu übersetzen, von Dingen berichteten, die sie nicht kannte und nicht verstand. Die Untergebenen, die sogenannten „einfachen Leute“ waren eben auch Fremde, die einer anderen Welt angehörten als wir, aber sie waren nicht nur anders als wir, sie waren auch weniger, niedriger, geringer. [...]

Es scheint, als ob unser heiles Zuhause ununterbrochen von lauter feindlich gesinnten Andersartigen umgeben gewesen sei, die man sich nur nach den Regeln der höflichsten und seelenlosesten Diplomatie vom Leibe halten konnte. Aber freilich hatten meine armen Eltern nicht nur imaginäre Feinde, sondern auch Freunde, von denen ich nur hoffen kann, dass sie nicht ganz so imaginär gewesen sein mögen.

Fritz Zorn, Mars, 1999 FTV 2002, p 48-49

SITUATION DE L'EXTRAIT

Le texte proposé était extrait d'un essai autobiographique intitulé Mars, écrit par Fritz Zorn (de son vrai nom Fritz Angst) et publié après sa mort, à l'âge de 32 ans, en 1977. Il y raconte l'histoire de son cancer, de sa vie névrotique, de son impossibilité à aimer et à communiquer. Il y décrit également tout l'ennui de la Suisse, lui qui était né et avait grandi dans la grande bourgeoisie d'une des régions les plus riches de ce pays, la Rive dorée de Zurich (die Goldküste). Il y affirme que son cancer est d'origine psychosomatique, son éducation étant cancérigène, et affirme avoir été «éduqué à mort».

Soucieux de comprendre les déterminants familiaux (mais aussi sociaux et religieux) de cette faillite intégrale que fut sa vie, plus encore son être, Fritz Zorn s'attache donc à analyser les règles régissant l'intégralité de la vie de sa famille, qu'il qualifie dès les premières lignes du livre de « passablement dégénérée. » (« ziemlich degeneriert »). Il se livre à une description minutieuse, mais non dénuée d'ironie, des règles de la bienséance dans cette famille où tout est fait pour que les choses soient harmonieuses.

ANALYSE PRELIMINAIRE, LECTURE ET REPERAGES

Bien que le jury n'attende pas des candidats qu'ils connaissent la teneur de ce texte autobiographique, plusieurs lectures préliminaires de repérage auraient dû permettre de saisir le propos et le ton du passage proposé.

- En effet, celui-ci s'inscrit dans cette dimension d'une **analyse sociologique, critique et ironique**, puisque l'auteur y évoque les pratiques sociales singulières de ses parents (*bei uns zu Hause* - ligne 5), et en particulier le comportement de sa mère (*meine*

Mutter – ligne 8) vis-à-vis d'autrui, qu'il s'agisse de personnes respectables (*Respektpersonen*), ou de personnes d'un rang social inférieur (*Untergebene*).

Il importait donc de bien cerner le **caractère à la fois sociologique et autobiographique** de cet extrait avant de se lancer dans la traduction.

Le texte s'articule en réalité autour de l'opposition entre d'une part la famille du narrateur-auteur (évoquée par le pronom personnel *wir*, les possessifs dans « *meine Mutter* », « *unser heiles Zuhause* », « *meine armen Eltern* »), observée d'un regard quelque peu acerbe (les deux adjectifs *heil* et *arm* étant bien évidemment ironiques), et d'autre part le monde extérieur, représenté par les autres (« *Respektpersonen* », « *diese 'Unglücklichen'* », « *Fremde* », « *Andersartige* » « *diese [...] 'einfachen Leute'* ». L'utilisation des guillemets indique que ces périphrases plus ou moins méprisantes sont à mettre au compte des parents du narrateur. Lorsqu'ils parlent à des personnes moins fortunées et *a priori* moins instruites, ils gardent une certaine distance en employant des tournures tellement polies et surfaites que cela en devient ridicule et résonne avec un mépris évident pour ces personnes, qu'ils considèrent comme des moins que rien : *sie waren auch weniger, niedriger, geringer*. (cette séquence était assez difficile à rendre en français, et nous devons louer ici les solutions trouvées par certains candidats : *ils étaient de surcroît / en plus / d'une catégorie moindre, plus basse, plus petite / ils étaient de surcroît moins que rien. / ils étaient en plus, moins ceci, moins cela, moins que rien.*) Le narrateur ajoute d'ailleurs dans le dernier paragraphe une dimension paranoïaque à ce mépris, en expliquant que sa famille percevait ces gens comme des êtres hostiles et faisait tout pour les tenir à distance. (« *von feindlich gesinnten Andersartigen* »).

Le terme « *Respektpersonen* » (que l'on peut traduire par « *personnes respectables* », l'expression « *personnes de respect* » n'ayant pas un sens très clair en français) a dans l'extrait proposé une connotation ironique, puisque les parents de l'auteur feignent le respect envers ces personnes qu'ils méprisent en réalité profondément, contrairement aux autres « *Respektpersonen* » évoquées dans le passage précédent, qui méritaient, elles, toute la considération des parents, du fait de leur profession, de leur fortune ou d'autres qualités. La première phrase de l'extrait constitue en fait une charnière dans l'évocation de ces deux catégories de personnes. (*Neben diesen Respektpersonen, die schon durch ihren Beruf, ihren Reichtum oder andere Vorzüge Respekt einflößten, gab es noch eine Menge anderer Respektpersonen, bei denen die Dinge genau umgekehrt lagen.*) . L'adverbe *noch* permettait de comprendre que les phrases suivantes allaient définir plus précisément cette catégorie de personnes (on pouvait le traduire par « *aussi* », « *également* », et l'adverbe *dabei* dans la phrase suivante (*Es handelte sich dabei um Leute, die ...*) insistait sur le caractère explicatif de celle-ci. (*Il s'agissait là de gens qui ...* (et non pas *pourtant* ou *en quelque sorte*).

LEXIQUE

Ces remarques nous permettent de nous attarder sur quelques **écueils d'ordre lexical** inférés par le caractère particulier de l'extrait que nous venons de définir.

Vorzüge : souvent confondu avec *Vorteile* , et donc traduit par *avantages*, ou encore *privileges*, *acquis*, pouvait être traduit par « *qualités* » ou à la rigueur par « *atouts* ».

Untergebene : ce terme signifiait ici *des subalternes, des personnes socialement inférieures/ de rang inférieur*. Le jury a accepté *des personnes inférieures, des inférieurs*, mais en aucun cas *des soumis, des déficients, des attardés, des subordonnés, des sous-classés, des rabaissés*.

Diese Unglücklichen : ces « *malheureux* ».

Diese scheinbar « einfachen Leute » : ces gens en apparence/apparemment simples.

Die sogenannten einfachen Leute : ces gens dits „simples“/ ces gens appelés „gens simples“.

Unser heiles Zuhause : notre cocon familial /notre monde préservé/ ce sanctuaire / ce havre de paix qu'était notre maison/ Notre sacro-saint foyer / notre cher foyer. Il ne fallait pas confondre *heil* avec *heilig* (notre sainte maison est donc une traduction fautive) ; *notre saine/solide/intacte maison* ne convenait pas non plus dans le contexte.

Von lauter feindlich gesinnten Andersartigen : d'une foule de / par nombre de / exclusivement par des gens différents de nous animés d'intentions hostiles : la traduction que nous proposons pour cette séquence mérite quelques explications, étant donné qu'elle a donné lieu à de nombreux contre-sens ou traductions fantaisistes (*aliens* par exemple). Outre le sens de l'adjectif substantivé *andersartig* (littéralement : d'une autre espèce), qu'il convenait de déduire du contexte, il fallait déjà repérer que *feindlich*, dénué de terminaison, avait la valeur d'un adjectif d'adjectif modifiant le participe passé *gesinnt* : ce terme signifiant *eine bestimmte Gesinnung habend* est toujours accompagné d'un adjectif qualifiant cette *Gesinnung* : exemples : *christlich gesinnt sein, sozial gesinnt sein*. Quant à *lauter*, il ne s'agissait pas ici du comparatif de l'adjectif *laut* (*fort, bruyant*), mais de l'adjectif devenu indéclinable signifiant : *ganz viel, ganz viele; nur, nichts als*, comme dans : *das sind lauter Lügen* : ce ne sont que des mensonges. Lorsque l'adjectif *lauter* se décline en fonction d'épithète, il signifie : 1. *Rein, ungetrübt* : *lauteres Gold* : de l'or pur ; *die lautere Wahrheit* : la pure vérité. 2. *Aufrichtig, ehrlich* : *ein lauterer Mensch*.

Mais le contre-sens fréquent sur « *lauter* » est probablement plutôt dû à une méconnaissance du sens de ce mot qu'à une compréhension erronée du contexte, ainsi que les difficultés présentées ci-dessous.

Beliebig ne signifie pas *appréciable*, ni *chéri*, mais est synonyme de *irgendein*.

Schwer von Begriff sein : être lent à comprendre, être demeuré, stupide

Gescheiter: (*gescheiter [waren] als meine Mutter*) Il s'agissait du comparatif de l'adjectif *gescheit*, qui signifie *futé, malin, intelligent, sensé*. Trop nombreux ont été les candidats, qui ont cru qu'il s'agissait du participe passé du verbe *scheitern* conjugué au plus-que-parfait : rappelons ici qu'une lecture rigoureuse s'impose : *gescheitert [waren]* ne saurait être confondu avec *gescheiter [waren]*. Cette confusion est d'autant plus impardonnable que le comparatif est logiquement suivi de son complément : *als meine Mutter*. Voici donc quelques propositions de traduction : *Cela produisait toujours un effet involontairement comique, quand ces gens apparemment / en apparence / dits « simples » étaient / s'avéraient (être) plus malins / intelligents / sensés / que ma mère.*

„... **die man sich nur nach den Regeln der höflichsten und seelenlosesten Diplomatie vom Leibe halten konnte**“ : Cette séquence présentait une double difficulté : il fallait tout d'abord repérer qu'on avait affaire au groupe verbal : *sich jemanden vom Leibe halten*, expression dont on pouvait déduire le sens du contexte, même si on ne l'avait jamais rencontrée auparavant : *sich jmdn. vom Leib[e] halten = näheren Kontakt mit jmdm. vermeiden; sich von jdem. fernhalten*. Que faire sinon de ce complément *vom Leibe* ? Parler de *diplomatie du corps* était absurde, tant au plan grammatical qu'au plan sémantique. La deuxième difficulté résidait dans la traduction des adjectifs au superlatif, (superlatif absolu ici) en particulier celle de *seelenlosesten* : On comprend bien que *seelenlos* ne saurait être traduit ici par *privé d'âme*, mais fait référence à la froideur, l'absence d'humanité et de sentiment qui caractérisent les parents du narrateur. On pouvait traduire par exemple ainsi : « *On ne pouvait les tenir à distance qu'en suivant/ observant / respectant / les règles de la diplomatie la plus courtoise/la plus policée et exempte de tout sentiment. /les règles d'une diplomatie aussi excessivement courtoise qu'exempte de toute humanité.* »

Ces exemples prouvent que l'apprentissage systématique du lexique est certes important, qu'il doit être étayé par des lectures régulières dans tous les registres de langue, mais qu'il

faut aussi s'entraîner à l'inférence, c'est-à-dire qu'il faut apprendre à mobiliser toutes les données sémantiques de l'extrait pour comprendre les termes qui ne seraient pas connus.

REPERES SPATIAUX ET TEMPORELS

L'extrait proposé était dépourvu de **repères spatiaux** précis, ce qui n'était guère gênant, car les règles régissant les relations sociales de cette famille pourraient probablement s'appliquer à la haute bourgeoisie de différents pays à différentes époques. **Les indices temporels** étaient par conséquent eux aussi assez rares, le récit étant simplement structuré par des indicateurs comme « *auch in diesem Fall* », « *oft* », « *immer dann* » : ceux-ci devaient sans ambiguïté conduire à traduire le prétérit (temps dominant du passage) par **un imparfait français**, puisqu'il apparaissait que les situations évoquées avaient une valeur descriptive (dans le premier paragraphe) ou itérative (deuxième paragraphe). L'emploi du passé-simple pour traduire la première phrase en particulier était tout à fait inapproprié.

Comme dans tout récit autobiographique, le narrateur-auteur intervenait directement, soit de manière assez subtile par l'emploi de mots invariables modalisateurs (cf. ci-dessous), soit en introduisant son discours par des verbes exprimant une appréciation ou un souhait, conjugués alors logiquement au **présent de l'indicatif** (dans le troisième paragraphe): « *es scheint* », « *von denen ich nur hoffen kann* » (traduit souvent par négligence ainsi : « *dont je ne pouvais qu'espérer* »). Nombre de candidats, probablement démunis face à la construction de l'expression impersonnelle « *il semble que* », qui exige en français le subjonctif dans la subordonnée, ont eu dans le premier cas recours inutilement au conditionnel présent : « *il semblerait que* ». L'emploi du subjonctif 1 parfait en allemand dans la subordonnée introduite par *als ob* était tout à fait logique (« *gewesen sei* »), puisque *als ob* induit le subjonctif, et puisque l'état de choses décrit se situe dans le passé accompli par rapport au temps de la narration : ***Il semble que notre cocon familial*** (cf. remarques d'ordre lexical) ***était en permanence entouré / cerné / d'une foule de ...***

MOTS DU DISCOURS, CONNECTEURS ET PARTICULES

Nous avons évoqué dans les remarques préliminaires la traduction de l'adverbe « *noch* » dans la première phrase, ainsi que de l'adverbe « *dabei* » dans la deuxième. Mais le texte était émaillé d'autres mots invariables, de particules servant à mettre en relief le discours. Rappelons qu'il ne faut pas négliger ces petits mots, même si leur sens, ou plutôt leur incidence sur le message de la communication est parfois difficile, voire, dans les cas extrêmes, impossible à transposer en français. Du fait du caractère distancé et ironique de la narration, ils avaient ici une grande importance et demandaient une attention particulière. Ainsi par exemple :

schon* (phrase 1)** : Le jury a certes toléré la traduction de cet adverbe par ***déjà, mais a valorisé les traductions révélatrices d'une réflexion plus fine, comme : *A côté de ces personnes respectables , dont la profession/ le métier, la fortune (la richesse/ les biens) et les qualités suffisaient à inspirer le respect, / qui, ne fût-ce que par leur profession, leur fortune et leurs qualités inspiraient le respect.*

Auch in diesem Fall : *dans ce cas-là aussi,*

war es offenbar wieder ganz unmöglich : *il était de toute évidence / manifestement / encore une fois tout à fait impossible*

..., dass diese Unglücklichen gar keine Unglücklichen waren : *que ces „malheureux“ n'en étaient pas du tout.* Il y avait dans cette séquence une accumulation de formes négatives, ce qui a donné lieu à de fréquentes erreurs. Certains candidats sont allés jusqu'au non-sens, faute de savoir débrouiller l'écheveau, ou par oubli de l'une des négations : nous y reviendrons dans la partie de ce rapport concernant les difficultés de syntaxe.

Vor allem : *surtout*

*Diese **scheinbar** einfachen Leute : ces gens **apparemment** simples, ces gens **en apparence** simples*

*Die Untergebenen, die sogenannten „einfachen Leute“ waren **eben auch** Fremde : **Il était évident** que les subalternes, ces gens dits simples, / ces gens appelés „gens simples“, étaient **aussi / de surcroît / des étrangers***

SYNTAXE

L'extrait proposé présentait de réelles difficultés syntaxiques permettant de discriminer les candidats. Le jury félicite d'ailleurs ceux qui ont montré qu'ils les maîtrisaient parfaitement.

***seien es Handwerker oder Beamte oder...** : qu'il s'agisse d'artisans ou de fonctionnaires*

***Oder wer immer eine beliebige Dienstleistung zu vollbringen hatte** : ou de quiconque / ou de toute personne ayant à fournir/accomplir/effectuer une quelconque prestation./une prestation, quelle qu'elle fût. On peut attendre de futurs professeurs d'allemand qu'ils soient au fait de la typologie des concessives et donc capables de repérer les éléments de marquage de la concession comme *auch, immer, auch immer* placés à l'intérieur d'une proposition introduite par un mot interrogatif. Et que dire des candidats qui assimilent la structure **zu vollbringen hatte** exprimant l'obligation à une forme de plus-que parfait !*

De nombreux candidats ont été dérouterés par les phrases complexes, en particulier par celles comportant des structures hypotaxiques.

Ainsi, il fallait veiller dans la **phrase 2 du deuxième paragraphe** (*und sie merkte nicht, dass diese „Unglücklichen“ gar keine Unglücklichen waren und vor allem **nicht so schwer von Begriff, dass** sie der normalen Redeweise meiner Mutter nicht hätten folgen können*) à rendre la relation de conséquence (**nicht so schwer von Begriff, dass**) et ne pas traiter les deux conjonctions **dass** de la même manière, après avoir repéré l'ellipse du **dass** et du verbe **waren** dans le deuxième membre de la subordonnée complétive. *Et elle ne se rendait pas compte / Et elle ne remarquait pas / Et elle ne s'apercevait pas / **que** ces „malheureux“ n'en étaient pas du tout **et que** surtout, ils n'étaient pas /demeurés /stupides / **au point de** ne pas pouvoir la suivre si elle avait parlé normalement. Ou encore : ...et que surtout ils n'étaient pas si stupides et auraient donc très bien pu comprendre ma mère si elle avait parlé normalement.*

La phrase suivante a donné lieu également à certaines traductions fantaisistes qui dénotent probablement de graves lacunes grammaticales ou témoignent d'une lecture négligente du texte source. Une lecture grammaticale précise, attentive à la place des groupes verbaux, aux formes verbales (singulier ou pluriel), ainsi qu'un minimum de bon sens, auraient dû permettre d'éviter de graves contre-sens. Interpréter le pronom *ihr* comme le nominatif du pronom personnel à la deuxième personne du pluriel (alors qu'il s'agissait du datif féminin troisième personne, renvoyant donc à la mère du narrateur) apparaît comme une solution peu pertinente dans un texte où l'auteur ne s'adresse jamais directement à ses lecteurs.

« Eine unfreiwillige Komik ergab sich immer dann, wenn diese scheinbar „einfachen Leute“ gescheiter waren als meine Mutter und ihr, während sie sich bemühte, ihre Sprache in eine halbe Infantsprache zu übersetzen, von Dingen berichteten, die sie nicht kannte und nicht verstand.“ Cela produisait toujours un effet involontairement comique, quand ces gens en apparence « simples » s'avéraient (être) plus sensés que ma mère et lui parlaient de choses qu'elle ne connaissait ni ne comprenait, alors qu'elle s'efforçait de traduire / transposer son langage / son propos / ce qu'elle disait / dans un langage / à moitié infantile / quelque peu infantile.

Toutes ces remarques démontrent encore une fois que l'exercice de traduction exige rigueur et attention et que la compréhension du texte ne saurait se concevoir sans plusieurs lectures attentives préalables. Cette étape est absolument nécessaire avant de passer à la phase de

transposition, c'est-à-dire au rendu fidèle mais correct et le plus élégant possible dans la langue cible, tâche dont certains se sont très bien acquittés.

Orthographe, relecture, présentation de la copie, grammaire et style

Enfin, rappelons comme chaque année qu'il convient de présenter une copie lisible, propre, de respecter les alinéas du texte d'origine et de consacrer du temps à une ou plusieurs relectures de la copie (cf rapport 2011). Outre des fautes d'usage de plus en plus nombreuses (les adverbes en *-ment* en particulier semblent semer le doute ! : *aparement, *carément, *incesament), (*s'afférer à ; *infantil ; *hospitalié ; *de part ; ils ne faisaient pas *parties), les accords singulier-pluriel sur les adjectifs, les noms, les participes passés, les formes verbales sont bien souvent malmenés : * mes parent, *d'autres avantage, bien qu'ils eussent *vallus, ils étaient *différent de nous ; elle *s'évertuer à) ; Attention également aux barbarismes (*ostentatif, voire *ostantatif), aux paronymes (*inverti* pour *inverse* (*umgekehrt*), à la construction des verbes (*suivre à* est un calque de l'allemand) et à la syntaxe (*il semble comme si).

Malgré ces remarques, la majorité des copies témoignent d'un travail régulier et de réels efforts pour appliquer les conseils prodigués dans les rapports des années précédentes. Souhaitons donc que ceux qui précèdent incitent les futurs candidats à se montrer encore plus vigilants et rigoureux.

TRADUCTION

Les soulignements

Rapport présenté par Madame Britta Jallerat-Jabs et Monsieur Gilbert Magnus

Nous renvoyons tout d'abord aux rapports des sessions 2010 et 2011 dans lesquels l'épreuve de commentaire de segments soulignés a été abondamment présentée et commentée. Dans le rapport de la session 2010, il s'agissait de présenter la future épreuve accompagnant l'épreuve de traduction. Dans celui de la session 2011, les conseils destinés aux candidats sont particulièrement nombreux et les commentaires des segments soulignés sont très complets, d'ailleurs plus exhaustifs que ce que l'on attendait des candidats.

Dans le présent rapport, nous tenons à rappeler « l'esprit » de cette épreuve avant d'aborder le commentaire des séquences proprement dit.

Nous attirons l'attention des candidats sur le fait que le commentaire de segments soulignés est d'abord et avant tout une épreuve de nature linguistique. Il s'agit donc, avant de s'attacher aux aspects lexicaux, d'aborder des faits de langue, des structures ou des emplois grammaticaux de la langue source dont la transposition directe dans la langue cible est problématique. Et il est essentiel que les candidats fassent un raisonnement en partant de l'identification et de la description grammaticale et linguistique du point à analyser, raisonnement portant d'abord sur la langue source et conduisant progressivement à la langue cible, le tout se terminant par la présentation de la solution proposée.

Il convient aussi d'éviter de prendre la séquence soulignée comme prétexte pour réciter une leçon ou faire un cours à propos de tel ou tel point de grammaire dont le segment en question semble être représentatif. Il s'agit bien plus d'adapter le commentaire aux occurrences soulignées et de tenir compte le plus possible du cotexte d'emploi (contexte linguistique en amont et en aval du segment).

À éviter : les assertions trop abruptes et souvent fausses comme « en français, le subjonctif n'existe pas » ou des lieux communs du genre « telle structure n'est pas 'aimée' en allemand ou reconnue comme trop artificielle ». Il convient de nuancer le propos et surtout d'**argumenter** en prenant en compte le texte qui fait l'objet de la traduction. On rappellera à ce propos qu'affirmer n'est pas argumenter...

Le jury a aussi eu le plaisir et la satisfaction de lire des commentaires clairs, très bien présentés et bien argumentés. En tout cas, les productions de cette session montrent que cette épreuve a moins dérouté les candidats que lors de sa première édition, ce qui est très encourageant.

Voici donc les propositions du jury quant à la façon de traiter les séquences soulignées. Il s'agit bien entendu de simples propositions et non d'un corrigé-type.

Thème

1. la boucherie qui **vous** sert bien

Il s'agit ici d'identifier l'emploi indéfini du pronom personnel *vous*. Il ne peut donc pas être traduit par *euch*, *Sie* (accusatif) ni par *euch*, *Ihnen* (datif). Ce *vous* correspond en français à la forme du pronom indéfini *on* en fonction d'objet direct (ici, du verbe *servir*). En l'absence de formes spécifiques du pronom indéfini *on* en fonction d'objet, le français recourt aux pronoms personnels objets *nous* et *vous*.

La forme *man* (correspondant *a priori* à *on*) n'existant qu'au nominatif, l'allemand utilise, pour l'accusatif et le datif, la forme *ein-* + marques de cas (*einen* et *einem*).

Dans cet énoncé se pose un second problème : *boucherie* renvoie à un référent inanimé qui n'est pas l'agent du procès exprimé par le verbe, mais le lieu où le procès se déroule. Il est donc difficile de conserver, lors du passage à l'allemand, la forme active de l'énoncé de départ. En allemand, c'est la voix passive (changement de diathèse) qui nous permet le mieux de mettre en avant le procès tout en évitant de nommer l'agent, le boucher, par exemple. Avec le passage au passif, la forme indéfinie devient sujet grammatical et sera traduite par *man*. Mais une traduction de *vous* par *einen* serait tout aussi envisageable.

Proposition de traduction :

| |
|---|
| ⇒ <i>die Metzgerei/Fleischerei, in der/wo man gut bedient wird</i> |
| <i>die Metzgerei/Fleischerei, in der/wo man einen gut bedient</i> |

2.

| |
|--|
| <i>Ils s'arrêtaient vite, tout le monde se fichant de savoir...</i> |
|--|

Il s'agit du participe I (dit aussi « présent ») du verbe *se ficher (de)* qui ne peut être transposé en allemand par une structure participiale équivalente, la construction d'une participiale accompagnée de son sujet propre étant impossible en allemand. Il convient d'identifier le type de relation sémantique entre les deux procès *s'arrêter* et *se ficher de*, qui reste implicite en français. Dans notre segment, cette relation sémantique est de type causal.

En l'absence de structure non conjuguée correspondante, l'allemand va être contraint de repasser par une structure conjuguée et donc d'explicitement la relation causale (1) d'un point de vue sémantique, par exemple par le choix d'une conjonction et (2) en hiérarchisant les informations réparties sur deux groupes syntaxiques, soit à l'aide d'un groupe conjonctionnel de base *da* (subordonnée) et d'un groupe d'accueil (« principale »), soit à l'aide de deux groupes verbaux indépendants coordonnés par *denn*. Cette relation causale peut aussi être rendue ici par la charnière de discours *nämlich* qui apparaîtra alors dans le second énoncé.

Parmi les conjonctions exprimant la cause au sens large, il est préférable de recourir à *da* ou *denn*, plutôt qu'à *weil*. *Weil* possède une valeur explicative, répondant à la question *warum ?*, alors que, dans notre cas, il s'agit d'une déduction évidente aux yeux du locuteur et de son allocuté (ce qu'exprime *da*), ou encore de la justification d'une information antérieure (ce qu'exprime *denn*).

Proposition de traduction :

| |
|---|
| ⇒ <i>da es einem jeden völlig egal war...//denn es war allen völlig egal...</i> |
|---|

Version

1. *Oft sprach meine Mutter auch mit Untergebenen so, als ob sie Idioten wären.*

Le segment est composé de l'adverbe *so*, qui exprime la manière, et de la base d'un groupe conjonctionnel *als ob* (subordonnant), qui exprime la comparaison irréelle (d'où l'emploi du subjonctif II) et qui est en concurrence avec *als*, *als wenn* et *wie wenn*.

Als, quelle que soit sa fonction (conjonction de subordination, « préposition sans cas », opérateur de comparaison dans *größer als...*) présente une valeur sémantique commune : la mise en relation, la mise en regard de deux entités. Dans notre cas précis, la mise en regard s'effectue entre la manière effective de parler et la manière dont le locuteur pense que sa mère parlerait si elle avait affaire à des idiots.

So a ici une fonction cataphorique et non anaphorique. Ce n'est donc pas une simple charnière de discours qui reprend une information du cotexte amont, mais un adverbe de manière qui annonce le groupe subordonné. À ce titre/dans cette fonction, il est d'ailleurs facultatif (car redondant avec le groupe subordonné).

Le mouvement argumentatif (expression de la manière + comparaison irréelle) se fait donc en deux temps, mais n'exprime au final qu'une seule notion (comparaison irréelle sur la manière dont se déroule le procès).

Cette construction est récurrente en allemand, où une subordonnée est fréquemment anticipée par un adverbe à valeur cataphorique (*deswegen/deshalb, weil...* ; *A gilt dann, wenn B* ; *ich Sorge dafür, dass...*).

Pour ce qui est de la traduction en français, il faut, d'une part, considérer que la séquence allemande est un seul et unique bloc de sens à traduire (on ne traduit pas des mots, mais du sens). D'autre part, le français connaît très peu de formes cataphoriques, ce qui exclut les structures binaires du type représenté par la séquence à commenter. En outre, le français tend à éviter la redondance fonctionnelle. C'est pourquoi on ne traduira pas séparément *so* et *als ob*, mais on cherchera à recourir à une structure exprimant la comparaison irréelle et portant sur la manière dont s'effectue le procès – comme les locutions conjonctives *comme si*, *c'est ainsi que* ou la corrélation comparative *tel que* assortie d'une subordonnée exprimant l'irréel.

Proposition de traduction :

⇒ *ma mère s'adressait (parlait) aux subalternes (aussi) comme s'ils étaient des idiots/comme s'ils étaient idiots/comme si c'étaient des idiots/des imbéciles/des crétins //comme elle l'aurait fait avec des idiots//tel qu'elle l'aurait fait avec des idiots*

2. *Freunde, von denen ich nur hoffen kann, dass sie nicht ganz so imaginär gewesen sein*
mögen

Le problème lié au verbe *mögen* est celui de deux emplois possibles entre modalité (sous la forme *möchte*, volonté liée à/bornée par des conditions externes) et modalisation (expression de la probabilité faible).

Nous avons affaire ici à la combinaison du verbe *mögen* au présent de l'indicatif et de l'infinitif de *sein* à la forme accomplie. Cette forme verbale complexe indique que l'on est en présence d'une forme *mögen*-verbe de modalisation : le locuteur prend position par rapport à la valeur de vérité d'un état de fait passé. Cette prise de position étant contemporaine du moment de l'élocution, elle ne peut être qu'au présent. Par conséquent, c'est par le biais de la forme composée de l'infinitif que sera exprimée la dimension accomplie de l'état de fait sur lequel porte la prise de position du locuteur.

Le degré de vraisemblance exprimé par *mögen* étant très faible, le plus faible qui soit sur une échelle de degrés allant du possible à la quasi-certitude en passant par le probable, il peut être rendu en français par le modalisateur *peut-être*. Par ailleurs, le verbe *espérer*, employé avec le subjonctif, permet de mettre l'accent sur la prise de position subjective (positive) du locuteur par rapport à l'état de fait décrit dans la subordonnée, sans se prononcer sur la valeur de vérité de ce dernier. N'étant pas posé comme 'réel', mais seulement 'souhaitable', cet état de fait est relégué au rang des possibles.

Proposition de traduction :

⇒ des amis dont je ne puis qu'espérer qu'ils n'aient peut-être pas été tout aussi imaginaires

RAPPEL DE QUELQUES TEXTES FONDATEURS PUBLIES DEPUIS 2010

**CAPES Externe 2011 Section langues vivantes étrangères :
allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, hébreu, italien, néerlandais, portugais,
russe**

Maquette générale

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 en 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.

COMMENTAIRES DES ÉPREUVES D'ALLEMAND
(Document mis en ligne en mai 2010)
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'expliquer 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.

Note importante : Par arrêté en date du 10 janvier 2012 publié au JO du 13 février 2012, la durée de préparation de l'épreuve orale d'admission n°2 (Epreuve sur dossier) sera portée de 2h à 3h à compter de la session 2013

Epreuve orale sur dossier

Partie en allemand

Programme pour les sessions 2011-2013 :

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

Arrêté du 12 mai 2010 – JO du 18 juillet 2010
LES DIX COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DU PROFESSEUR

Les compétences professionnelles à acquérir au cours de la formation mettent en jeu des connaissances, des capacités à les mettre en œuvre et des attitudes professionnelles. Déclinées en fonction du métier exercé, professeurs, conseillers principaux d'éducation, elles sont toutes, à un titre ou à un autre, également indispensables.

1. Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable

Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles.

Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogiques dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs.

L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement.

Connaissances :

Le professeur connaît :

- les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes ;
- les institutions (Etat et collectivités territoriales) qui définissent et mettent en œuvre la politique éducative de la nation ;
- les mécanismes économiques et les règles qui organisent le monde du travail et de l'entreprise ;
- la politique éducative de la France, les grands traits de son histoire et ses enjeux actuels (stratégiques, politiques, économiques, sociaux) en comparaison avec d'autres pays européens ;
- les grands principes du droit de la fonction publique et du code de l'éducation : les lois et textes réglementaires en relation avec la profession exercée, les textes relatifs à la sécurité des élèves (obligation de surveillance par exemple) et à la sûreté (obligation de signalement par exemple) ;
- le système éducatif, ses acteurs et les dispositifs spécifiques (éducation prioritaire, etc.) ;
- la convention internationale des droits de l'enfant ;
- ses droits et recours face à une situation de menace ou de violence ;
- l'organisation administrative et budgétaire des écoles et des établissements publics locaux d'enseignement ;
- les règles de fonctionnement de l'école ou de l'établissement (règlement intérieur, aspects budgétaires et juridiques) ;

- les caractéristiques et les indicateurs de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le projet de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le rôle des différents conseils (conseil d'école, conseil des maîtres, conseil de cycle, d'une part, conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil de classe, conseil de discipline, d'autre part).

Capacités :

Le professeur est capable :

- d'utiliser ses connaissances sur l'évolution et le fonctionnement du service public d'éducation nationale pour recourir aux ressources offertes ;
- de se situer dans la hiérarchie de l'institution scolaire ;
- de participer à la vie de l'école ou de l'établissement ;
- de repérer les signes traduisant des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques, de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves ;
- de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit.

Attitudes :

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :

- à faire comprendre et partager les valeurs de la République ;
- à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'Etat (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire ;
- à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale ;
- à respecter les élèves et leurs parents ;
- à respecter et faire respecter le règlement intérieur, les chartes d'usage des ressources et des espaces communs ;
- à respecter, à sensibiliser et faire respecter les droits et devoirs en matière d'usage du numérique dans la société de l'information ;
- à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel ;
- à prendre en compte la dimension civique de son enseignement.

2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer

Dans son usage de la langue française, tant à l'écrit qu'à l'oral, le professeur doit être exemplaire, quelle que soit sa discipline.

Il est attentif à la qualité de la langue chez ses élèves. Qu'il présente des connaissances, fournisse des explications ou donne du travail, il s'exprime avec clarté et précision, en tenant compte du niveau de ses élèves. Il sait décrire et expliquer simplement son enseignement à la diversité de ses interlocuteurs, en particulier les parents.

Connaissances :

Tout professeur possède les connaissances attendues d'un diplômé de l'enseignement supérieur, dans la maîtrise de la langue écrite et orale (vocabulaire, grammaire, conjugaison, ponctuation, orthographe).

Le professeur des écoles connaît en outre :

- les mécanismes d'apprentissage du langage en maternelle et le développement des capacités d'expression orale tout au long de la scolarité primaire ;
- les mécanismes d'apprentissage de la lecture et ses obstacles ;
- les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture ;
- les règles fondamentales de l'orthographe et de la grammaire.

Capacités :

Le professeur est capable :

- de repérer les obstacles à la lecture, les déficiences du langage oral et écrit en identifiant les difficultés que peuvent rencontrer les élèves ;
- de construire des séquences d'enseignement qui visent des objectifs de développement de l'expression orale et écrite des élèves ;
- de communiquer avec clarté et précision et dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral :
- avec les élèves, au cours des apprentissages (transmission des connaissances, organisation du travail en classe et du travail personnel à fournir...) ;
- avec les parents, au cours des échanges personnalisés ou collectifs.

Attitudes :

Le souci d'amener les élèves à maîtriser la langue conduit le professeur :

- à intégrer dans les différentes situations professionnelles l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves ;
- à veiller dans toutes les situations d'enseignement ou éducatives au niveau de langue des élèves, à l'écrit et à l'oral.

3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale

Une bonne maîtrise des savoirs enseignés est la condition nécessaire de l'enseignement.

Le professeur a une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines et une maîtrise des questions inscrites aux programmes. Il connaît les composantes du socle commun de connaissances et de compétences, les repères annuels de sa mise en œuvre, ses paliers et ses modalités d'évaluation. Il aide les élèves à acquérir les compétences exigées en veillant à la cohérence de son projet avec celui que portent les autres enseignements.

Il possède aussi une solide culture générale qui lui permet de contribuer à la construction d'une culture commune des élèves. Il pratique au moins une langue vivante étrangère.

Connaissances :

Le professeur des écoles connaît :

- les objectifs de l'école primaire et du collège ;
- les concepts et notions, les démarches et les méthodes dans chacun des champs disciplinaires enseignés à l'école primaire.

Le professeur des lycées et collèges :

- connaît les objectifs de l'école primaire, du collège et du lycée ;
- maîtrise l'ensemble des connaissances dans sa ou ses disciplines et élargit sa culture aux disciplines connexes ;
- situe sa ou ses disciplines, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent.

Capacités :

Le professeur des écoles est capable :

- d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence ;
- de profiter de la polyvalence pour construire les apprentissages fondamentaux ;
- d'insérer dans les apprentissages les exercices spécifiques et systématiques pour développer les automatismes (lecture, écriture, calcul, grammaire, orthographe, éducation physique, etc.).

Le professeur du second degré est capable d'organiser l'enseignement de sa discipline en cohérence avec les autres enseignements.

Attitudes :

La maîtrise scientifique et disciplinaire du professeur le conduit à :

- une attitude de rigueur scientifique ;
- à participer à la construction d'une culture commune des élèves.

4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement

Le professeur est un spécialiste de l'enseignement de sa ou de ses disciplines, c'est-à-dire qu'il est capable d'assurer, sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves dans le cadre d'un enseignement collectif. Pour cela, il maîtrise la didactique de sa ou de ses disciplines, et il est capable de mettre en œuvre des approches pluridisciplinaires ; il connaît les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier ; il est capable d'élaborer des programmations et de répartir les apprentissages dans le temps. Il sait prendre en compte ce qui a été réalisé précédemment.

Le professeur peut être appelé à participer aux actions de formation continue des adultes et aux formations par apprentissage et être formé en conséquence.

Connaissances :

Le professeur connaît :

- les objectifs à atteindre pour un niveau donné, dans le cadre de son enseignement ou de son domaine d'activité ;
- les programmes d'enseignement et les principales ressources, notamment numériques, qui le concernent à tous les niveaux d'enseignement des premier et second degrés ;
- les fondements de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte, les processus d'apprentissage des élèves et les obstacles possibles à ces processus ;
- les différents supports et les outils notamment numériques nécessaires à la conception et à la mise en œuvre des apprentissages.

Capacités :

Le professeur est capable :

- de définir des objectifs d'apprentissage à partir des références des textes officiels ;
- de raisonner en termes de compétences ;
- de mettre en œuvre une progression et une programmation sur l'année et sur le cycle ;
- de mettre en œuvre une progression différenciée selon les niveaux des élèves ;
- de s'appuyer sur ses connaissances des processus d'apprentissage des élèves et de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte ;
- d'intégrer dans son enseignement l'usage des technologies numériques ;
- de prendre en compte les résultats des évaluations dans la construction d'une

progression pédagogique ;
— d'intégrer dans son enseignement la prévention des risques professionnels.

Attitudes :

Le professeur est conduit :

- à développer des approches pluridisciplinaires et transversales fondées sur les convergences et les complémentarités entre les disciplines ;
- à construire des activités permettant d'acquérir la même compétence par le biais de plusieurs disciplines ;
- à mettre sa discipline au service de projets ou dispositifs pluridisciplinaires ;
- à apprécier la qualité des documents pédagogiques (manuels scolaires numériques ou non et livres du professeur associés, ressources documentaires numériques ou non, logiciels d'enseignement...).

5. Organiser le travail de la classe

Le professeur sait faire progresser tous les élèves d'une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société ; ses exigences portent sur les comportements et il fait en sorte que les élèves attachent de la valeur au travail personnel et collectif.

Connaissances :

L'école est partie prenante dans la formation des futurs citoyens. A ce titre, elle doit dispenser les règles du vivre ensemble, inciter à la tolérance et au respect d'autrui. Cette mission d'éducation suppose que l'école est elle-même un lieu où la violence est exclue. A cette fin, il est essentiel que les futurs professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation disposent des connaissances de base en matière de gestion des groupes et des conflits.

Capacités :

Le professeur est capable :

- de prendre en charge un groupe ou une classe, de faire face aux conflits, de développer la participation et la coopération entre élèves ;
- d'organiser l'espace de la classe et le temps scolaire en fonction des activités prévues ;
- d'organiser les différents moments d'une séquence ;
- d'adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues (postures, place, interventions, vérification des consignes, etc.).

Attitudes :

Dans toute situation d'enseignement, le professeur veille à instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités.

6. Prendre en compte la diversité des élèves

Le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves.

Il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers.

Il sait faire appel aux partenaires de l'école en tant que de besoin.

Il connaît les mécanismes de l'apprentissage dont la connaissance a été récemment renouvelée, notamment par les apports de la psychologie cognitive et des neurosciences.

Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines.

Connaissances :

Le professeur connaît :

- les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures ;
- les dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap.

Capacités :

Le professeur est capable :

- de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves ;
- de déterminer, à partir des besoins identifiés, les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des savoirs et des savoir-faire prescrits ;
- d'adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée, programme personnalisé de réussite éducative) en s'appuyant notamment sur les outils numériques à sa disposition et à celle des élèves ;
- dans le premier degré, de contribuer, avec les personnels qualifiés, à la mise en œuvre des aides spécialisées ;
- au lycée de mettre en œuvre l'accompagnement personnalisé ;
- de participer à la conception d'un « projet personnalisé de scolarisation », d'un « projet d'accueil individualisé » pour les élèves à besoins particuliers et les élèves handicapés ou malades en s'appuyant sur des démarches et outils adaptés et sur les technologies de l'information et de la communication.

Attitudes :

Le professeur veille :

- à préserver l'égalité et l'équité entre élèves ;
- à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre.

7. Evaluer les élèves

Le professeur sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves. Il utilise le résultat des évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves. Il fait comprendre aux élèves les principes d'évaluation et développe leurs capacités à évaluer leurs propres productions. Il communique et explique aux parents les résultats attendus et les résultats obtenus.

Connaissances :

Le professeur connaît :

- les différentes évaluations qu'il peut être amené à pratiquer ainsi que les usages qui peuvent en être faits ;
- les principes et outils de validation et de certification.

Capacités :

Le professeur est capable :

- de comprendre les fonctions de l'évaluation ;
- de concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage, c'est-à-dire

- définir le niveau d'exigence de l'évaluation ;
- utiliser différentes méthodes d'évaluation (tests, feuilles de positions, grilles d'observation...) ;
- adapter le support et le questionnement en référence aux objectifs et au type d'évaluation que l'on souhaite mener ;
- expliciter les consignes, guider les élèves dans la préparation de l'évaluation ;
- expliciter les critères de notation ;
- analyser les réussites et les erreurs constatées ;
- concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis (exercices d'entraînement, exercices de mémorisation oraux ou écrits, activités d'aide, de soutien et d'approfondissement, etc.) ;
- de développer les compétences des élèves dans le domaine de l'autoévaluation ;
- de pratiquer la validation des acquis, l'évaluation certificative (examens, contrôle en cours de formation, compétences linguistiques incluses dans le cadre européen commun de référence pour les langues, paliers de validation du socle commun, B2i...).

Attitudes :

Le professeur pratique l'évaluation dans le cadre d'une relation claire et de confiance et pour cela :

- il mesure ses appréciations ;
- il valorise l'exercice et le travail personnel des élèves ;
- il veille à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire.

8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication

Tout professeur est concerné par l'usage des outils numériques et leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Au sortir de sa formation universitaire, il doit avoir acquis les compétences d'usage et de maîtrise raisonnée des techniques de l'information et de la communication dans sa pratique professionnelle.

Les connaissances et les capacités attendues sont celles relatives aux compétences du certificat informatique et internet de niveau 2 « enseignant », attesté dans le cadre du master.

Connaissances :

Le professeur maîtrise :

- les connaissances relatives aux compétences inscrites dans le référentiel du C2I de niveau 2 « enseignant » ;
- les droits et devoirs liés aux usages des TIC.

Capacités :

Le professeur est capable de :

- concevoir, préparer et mettre en œuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage s'appuyant sur les outils et ressources numériques ;
- participer à l'éducation aux droits et devoirs liés aux usages des technologies de l'information et de la communication ;
- s'impliquer dans l'éducation à un usage civique, éthique et responsable des réseaux numériques ouverts sur l'internet et à leurs risques et dangers éventuels ;
- utiliser les TIC et les outils de formation ouverte et à distance pour actualiser ses connaissances ;

— travailler en réseau avec les outils du travail collaboratif.

Attitudes :

Le professeur observe une attitude :

— critique vis-à-vis de l'information disponible ;

— réfléchie et responsable dans l'utilisation des outils interactifs exigée des élèves.

Il actualise ses connaissances et compétences au cours de son exercice professionnel.

9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école

Le professeur participe à la vie de l'école ou de l'établissement. Il contribue également à la vie de l'institution scolaire à l'échelle de la circonscription du premier degré, du département, de l'académie, ou même à celle du territoire national en participant à la formation initiale et continue des professeurs.

Il travaille avec les équipes éducatives de l'école et de ses classes ainsi qu'avec des enseignants de sa ou de ses disciplines. Le conseil des maîtres à l'école, le conseil pédagogique au collège ou au lycée constituent des instruments privilégiés du travail en équipe.

Le professeur coopère avec les parents et les partenaires de l'école.

Il aide l'élève à construire son projet d'orientation.

Connaissances :

Le professeur connaît :

— le rôle et la fonction des associations de parents d'élèves ;

— les partenaires et les interlocuteurs extérieurs à l'école avec lesquels il est amené à travailler ;

— pour ce qui le concerne, les conventions et protocoles liant le ministère de l'éducation nationale à d'autres ministères ou organismes ;

— les dispositifs d'aide à l'insertion des élèves ;

— les procédures d'orientation et les différentes voies dans lesquelles les élèves peuvent s'engager.

Capacités :

Le professeur est capable :

— d'inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école ou de l'établissement, notamment :

— dans le domaine de la programmation des enseignements ;

— dans le domaine de l'évaluation (supports et échelles d'évaluation harmonisés, livrets scolaires, bulletins trimestriels...) ;

— dans le domaine de l'orientation ;

— dans le domaine de l'aide et de l'insertion des élèves, en collaboration avec les autres personnels (professeurs principaux, conseillers principaux d'éducation, enseignants du réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté [RASED], personnels d'orientation et du secteur médico-social...) ;

— dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle par la connaissance des principaux partenaires (professionnels et établissements relevant du ministère chargé de la culture, collectivités territoriales, associations) ;

— dans le domaine des partenariats éducatifs avec les services de l'Etat (culture, emploi, justice, police, environnement et développement durable, défense...) ;

— de communiquer avec les parents :

— en contribuant à l'établissement d'un dialogue constructif dans le but de les

informer sur les objectifs de son enseignement ou de son activité, de rendre compte des évaluations dans un langage adapté, d'examiner les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités d'y remédier ;
— en mobilisant ses connaissances dans le domaine de l'orientation pour aider l'élève et ses parents dans l'élaboration d'un projet professionnel ;
— de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques et de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
— d'utiliser les possibilités offertes par les services éducatifs installés auprès des musées et autres institutions culturelles, notamment dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle ;
— de favoriser l'engagement des parents dans la vie de l'établissement comme dans la valorisation des savoirs ;
— de travailler via les réseaux numériques professionnels ;
— de s'impliquer dans des tâches de formation.

Attitudes :

Le professeur observe, dans l'exercice de son activité professionnelle, une attitude favorisant le travail collectif, le dialogue avec les parents et la dimension partenariale.

10. Se former et innover

Le professeur met à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Il sait faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier.

Il est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement.

Connaissances :

Le professeur connaît l'état de la recherche :

- dans sa discipline ;
- dans le domaine de la didactique, de la pédagogie et de la transmission de savoirs (processus d'apprentissage, didactique des disciplines, utilisation des technologies de l'information et de la communication...).

Le professeur connaît la politique éducative de la France.

Capacités :

Le professeur est capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne.

Attitudes :

Le professeur fait preuve de curiosité intellectuelle et sait remettre son enseignement et ses méthodes en question.

Il s'inscrit dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie, notamment via les réseaux numériques.

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 *schnelllebig, Kaffeeernte* ; mais : *dennoch, Drittel* qui sont ressentis comme lexicalisés)
- la racine reste déterminante (*Stammprinzip*) ainsi que l'alignement sur les orthographes majoritaires (notamment pour ä/äu : *behände < Hand, belämmert, gräulich, Gräuel < Grauen ; Känguru, rau* comme *Gnu, blau* ; mais : *Eltern*), de même *Platz > platzieren, Nummer > nummerieren* et *Differenz > differenziell*
- l'intégration des mots d'origine étrangère est variable (cf. listes établies)
- le tiret peut permettre une meilleure lisibilité (*das Drop-out / Dropout, 55-Cent-Marke, E-Mail-Adresse, Make-up-frei, Kaffee-Ernte*) ou la mise en valeur d'un élément (*Ich-Gefühl, be-greifen*) ; il est obligatoire pour certaines nominalisations (*das Entweder-oder, das In-den-April-schicken*) et si la composition contient un élément invariable (chiffre ou lettre, abréviation ou acronyme) *3-jährig, 2/3-Mehrheit, E-mail, x-beliebig, UNO-Truppen, UV-bestrahlt, zum x-ten Mal* ; mais : *100%ig, der 68er, ein 32stel, abcllich, ÖVPler ; 3fache / 3-fache Menge*.
- l'emploi de la virgule traduit la distinction entre coordination et subordination (virgule entre éléments d'une énumération, marquage des subordonnées et appositions par des virgules, les incises pouvant être marquées par des virgules, tirets ou parenthèses). Les points délicats sont
 - 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, lustig*. Pour bl, dr et gn existent des variantes : *no-ble / nob-le Regung, Hy-drant / Hyd-rant, Mag-net / Ma-gnet*.
- la majuscule signale non seulement les débuts de phrase, mais également les substantifs (possibilité d'article ou de préposition + article, d'épithète, d'expansions à droite) et les noms propres :
 - o *Heute Morgen* [partie du jour] *haben die Abgeordneten* [participe substantivé] *der Mecklenburgischen Seenplatte* [nom géographique et complément de nom pour *Abgeordnete*] *am Grünen Tisch* [concept] *Maßnahmen getroffen, damit Jung und Alt* [concerne des

personnes] *sich auch abends um fünf auf Deutsch* [nom d'une langue] *unterhalten kann. Die einen* [ellipse de N] / *Einen* [mise en relief] *waren zuversichtlich, für die Anderen / anderen war alles einfach nur zum Weinen. Nach langem Hin und Her einigte man sich aufs Erfreulichste / erfreulichste auf eine Hand voll / Handvoll einfacher Regeln und Ratschläge, die dann anhand* [quasi-préposition] *von Fernseh- und Audiospots und mit Hilfe / mithilfe von Zettelaktionen Verbreitung finden werden.*

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

○ Si le pronom de politesse *Sie* prend toujours la majuscule, celle-ci est facultative pour le pronom 2^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

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

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

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

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

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

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

Les 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



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2012

CAPES EXTERNE (allemand)

SECONDE PARTIE

LES EPREUVES ORALES D'ADMISSION

**Rapport de jury présenté par Raymond Nicodème
Président de jury**

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

SOMMAIRE

| | |
|--|------------------|
| Avant-propos | p 3 |
| Epreuve facultative d'alsacien | p 4 à 17 |
| • Rapport sur l'épreuve facultative d'alsacien | p 4 à 8 |
| • Exemples de sujets d'alsacien proposés en 2012 | p 9 à 17 |
| Epreuve sur dossier | p 18 à 45 |
| • Rapport sur la première sous-épreuve : l'étude de dossier | p 18 à 19 |
| • Exemples de sujets d'étude de dossier proposés en 2012 | p 20 à 38 |
| • Rapport sur la seconde sous-épreuve : Agir en fonctionnaire ... | p 39 |
| • Exemples de sujets pour cette seconde sous-épreuve | p 40 à 44 |
| Rapport sur la leçon | p 45 à 52 |
| Annexe : 5 exemples de sujets de « leçon » proposés en 2012 | p 53 à 72 |

Bref avant-propos sur la seconde partie du rapport 2012 dédiée aux épreuves orales d'admission

L'avant-propos général du rapport 2012, qui précède la partie consacrée aux épreuves écrites, a déjà largement analysé les résultats de l'ensemble de la session ainsi que ceux des épreuves orales d'admission.

On s'y reportera donc avec le plus grand intérêt.

Les pages qui suivent analyseront donc directement les prestations entendues lors des deux épreuves orales, la leçon d'une part, l'épreuve sur dossier d'autre part, sans oublier l'épreuve facultative d'alsacien. Le jury a également tenu à y ajouter un nombre significatif de sujets donnés en 2012. Puisse l'ensemble des documents proposés aider au mieux formateurs et futurs candidats !

Avant d'entrer dans l'analyse détaillée des trois épreuves orales, le jury souhaite toutefois attirer l'attention sur quelques points importants :

- Comme l'avant-propos général l'a déjà souligné, le temps de préparation de l'épreuve sur dossier passera en 2013 de deux heures à trois heures, comme pour la leçon donc.
- L'introduction de supports audio et/ou vidéo dans un certain nombre de sujets n'a pas posé de problèmes particuliers. Cette disposition sera donc reconduite en 2013.
- Comme en 2011, le jury s'est réjoui d'accueillir de nombreux visiteurs extérieurs lors des épreuves orales 2012 et y a vu l'intérêt des formateurs pour la préparation de leurs étudiants. Dans toute la mesure du possible, il s'est efforcé de donner à chacun la possibilité d'assister au moins à une interrogation. Dans l'intérêt et pour le confort des candidats interrogés, le jury ne pourra toutefois pas toujours accéder à l'ensemble des demandes formulées par chaque visiteur, surtout s'il n'a pas annoncé sa venue.

Norbert Biscons

Raymond Nicodème

Session 2012
Epreuve facultative d'alsacien

Rapport présenté par M. Dominique Huck et Mme Geneviève Tempé

Nombre de candidats admissibles inscrits à l'épreuve : 5
Nombre de candidats ayant obtenu au moins 10 sur 20 : 4
Note maximale obtenue : 17
Note minimale obtenue : 02

L'arrêté du 24 août 1993, qui définit l'épreuve facultative d'alsacien, est toujours en vigueur. L'épreuve y est décrite en ces termes :

« Cette épreuve se compose de deux parties :

- a) Une explication de texte en alsacien suivie d'un commentaire portant sur la grammaire ou sur les aspects culturels de la région ;
- b) Un entretien avec le jury.

- durée de la préparation : deux heures ;

- durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum ;

- explication de texte et commentaire : trente minutes maximum ;

- entretien : quinze minutes maximum. »

La compétence dialectale des candidats est globalement assez satisfaisante. Lorsqu'elle est totalement absente, même en compréhension, il n'est guère raisonnable de s'inscrire à cette épreuve facultative. Lorsqu'elle est hésitante, elle peut être améliorée par un usage plus intensif d'un parler dialectal, en particulier dans la production orale. Il s'agit là d'un « entraînement » linguistique qu'il convient de ne pas négliger, tout au long de l'année universitaire.

Trois textes ont été proposés à la réflexion des candidates et candidats durant cette session : un extrait de *'s Klassefescht*, une comédie de Charles-Gustave Stoskopf de 1972, un extrait (adapté) du roman « à lire à voix haute » de Louis Schittly *Näsdla ou un automne sans colchiques* (1977) et un poème-chanson d'une revue de Germain Muller de 1970. Il s'agit de trois types textuels différents, mais produits durant une décennie particulièrement florissante en publications dialectales.

Dans le texte de C.-G. Stoskopf (il s'agit du *fil*s de Gustave Stoskopf, l'un des fondateurs du Théâtre Alsacien de Strasbourg, et non de ce dernier), sont évoqués à la fois les rapports humains en général (l'action dramatique est située significativement à *Menschhüse*) et des questions plus particulièrement « alsaciennes ». La rencontre des jubilaires qui préparent la fête-anniversaire de leur classe d'âge fait émerger des positions et des discours stéréotypés sur les personnes et leur devenir. L'une des têtes de Turc de leur enfance fait aussi bien l'objet de leur mépris que de leur envie. L'auteur prend le contre-pied de l'avis général par la voix du personnage de l'instituteur qui croit en la perfectibilité de chacun. En revanche, le thème de l'amertume identitaire (« Français de la Vieille France » vs « Français de l'Intérieur ») abordé

par l'un des personnages n'est pas développé. L'« universalité » des rapports humains en lien avec l'ancrage dans un lieu (l'Alsace) permettait aux candidats de mener une réflexion globale sur les fonctionnements sociétaux.

L'extrait du roman de Schittly (projection onirique ?) propose une rencontre entre Näsdlä et Fousla, abolissant la distance temporelle pour confronter la tradition et la modernité. A travers l'esquisse du monde « moderne » que propose Fousla, Schittly prend nettement position contre un « progrès » qui ne respecterait plus l'indépendance des paysans, qu'il s'agisse des choix économiques, linguistiques ou des habitudes de vie en général. Ce faisant, il reprend l'idée que la standardisation entraîne un nivellement humain et un asservissement global des petites gens, les privant de leur fierté et de leur estime de soi. Il s'agit là d'un avis assez largement partagé dans les milieux contestant la « société de consommation » de l'époque, qui considèrent que les citoyens sont dépossédés de leur *habitus* traditionnel.

Le texte de Germain Muller est, quant à lui, focalisé sur la langue (l'alsacien) nommée métaphoriquement « des Kind ». Il appelle une analyse à la fois précise de la manière dont l'auteur la perçoit (qualificatifs, attributions) et de la façon dont elle est traitée, tant par ses locuteurs que par ses détracteurs. La pleuterie de ses usagers, l'intransigeance de ses adversaires sont stylisées en quelques strophes. Pourtant, en 1970, l'usage des dialectes reste encore important, mais le français commence à être en mesure de le remplacer dans plusieurs domaines où l'alsacien était habituel. C'est, en quelque sorte, une actualisation du « Chant du cygne alsacien » de 1963 dans lequel Germain Muller alertait déjà les Alsaciens sur le déclin de leur langue.

La réflexion sur ces textes suppose que les candidats aient une certaine connaissance de l'histoire linguistique et culturelle contemporaine de l'Alsace, de manière à ce qu'ils puissent également en faire profiter les élèves qui leur seront confiés.

Commentaire linguistique

Globalement, les notions de base nécessaires pour un commentaire des faits de langue sont comparables à celles qui sont exigées pour commenter les soulignements dans l'épreuve écrite de traduction. Si le candidat doit disposer d'une bonne connaissance du fonctionnement des dialectes et de leurs principales caractéristiques structurelles et géolinguistiques, il peut aussi procéder à une comparaison entre l'allemand standard et le dialecte et/ou à une comparaison entre son propre parler et le parler présent dans le texte proposé.

Fondamentalement, les soulignements proposés tendent à attirer l'attention des candidats sur des fonctionnements linguistiques propres aux parlers dialectaux en particulier ou aux variétés orales, de manière plus générale.

Toute une série de soulignements appelaient des commentaires sur la syntaxe, notamment la **syntaxe positionnelle**.

Plusieurs soulignements portaient, notamment, sur l'après-dernière position, due essentiellement à l'organisation de la hiérarchie de l'information dans la chaîne communicationnelle, à l'oral (Schittly, soulignement 1 : « Müasch mr a bààr Sachala erklära *underwags* » ; Muller, soulignement 1 : « Ich hab 's getrawe *uf de Händ* », soulignement 4 : « wo's g'heisse het *am End* ») où, selon le cas, il s'agit d'une information supplémentaire ou d'une information plus essentielle.

D'autres soulignements montraient que l'organisation du champ 3 en linéarisation continue

(où sont regroupés les noyaux verbaux et les éléments verbaux rhématiques) peuvent présenter un ordre différent de l'allemand standard et/ou être différente d'un espace dialectal à l'autre, la forme personnelle (= conjuguée) n'étant pas nécessairement en position « finale » : Schittly, soulignement 4 : « fér àss sa gschnaller àn ihra Dianscht *kenna* rààsa » ; Stoskopf, soulignement 1 : « Vor drej Johr, wo se 's letschte Mol in Menschhüse in Ferie *sin* gsin », soulignement 3 : « wo er hätt *koenne* glicklich mache » (participe II *koenne* attendu en position « finale » en langue standard).

Sur le plan **morphosyntaxique**, plusieurs occurrences du pivot relatif « universel » et invariable « wo » ont été proposées (vs pronoms relatifs en allemand standard) : Schittly, soulignement 2 (*d Litt ... wu*) ; Stoskopf, soulignement 3 (*Maidle ... wo*) ou des rôles *analogues* en allemand standard, mais avec une valeur temporelle « als » (Stoskopf, soulignement 1 et Muller, soulignement 4).

Sur le plan **morphologique**, les formations particulières des subjonctifs II de certains verbes de modalité méritaient un commentaire : en effet, dans les textes proposés, *solle* au parfait présente une sorte de morphème de subjonctif II *-tt-* au participe II, par une sorte de contamination à distance de la forme personnelle (Stoskopf, soulignement 4 ; Muller, soulignement 3 : « hätt ... sotte »).

Dans le soulignement 3 chez Schittly, il était intéressant de relever la présence de *sin* au subjonctif I, le subjonctif I n'étant plus usité dans la partie nord de l'espace alsacien, d'une part, et connaissant une formation spécifique là où il est encore en usage, d'autre part. La présence de ce mode est amenée, comme en allemand standard, par un verbe du dire, au sens large.

Sur le plan des **phrasèmes** dialectaux, les soulignements 2 chez Stoskopf (« Ich hab's ere awer gsaat ») et chez Muller (« Es het sin eije Köepfel g'het ») méritaient un commentaire sémantique particulier et, peut-être une explicitation paraphrasant le sens de ces figements.

D'autres phénomènes, notamment phonétiques (maintien de diphtongues anciennes, ouverture de *ä* ancien en *a*, monophthongaison de l'allemand moyen, ...) qui structurent l'espace dialectal alsacien pouvaient bien sûr également être évoqués.

Au total, les candidats à l'épreuve facultative d'alsacien doivent pouvoir utiliser les outils d'explication et de commentaire qu'ils ont acquis pour les mettre au service d'un texte en dialecte. Mais ils doivent également faire preuve de culture générale pour pouvoir lire de façon pertinente les textes, quels qu'ils soient, qu'ils pourraient proposer à leurs élèves. A l'avenir, lorsque les textes s'y prêtent (forme dramatique, poème, chanson, ...), le jury envisage de fournir aux candidates et candidats un support audio ou vidéo pour rapprocher les textes de leurs conditions de production.

Les indications bibliographiques qui suivent doivent leur permettre d'acquérir une information plus précise et plus complète sur le cadre historique, culturel et social de l'Alsace et un aperçu de la création littéraire.

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

I. OUVRAGES GENERAUX

1. Cadre historique, sociologique et socio-culturel (fin XIX^e et XX^e siècles)

MENDRAS Henri (1994) *La Seconde Révolution française 1965-1984. Nouvelle édition refondue et mise à jour*, Paris, Gallimard (collection « folio essais » n °243)

VOGLER Bernard (dir.), BISCHOFF Georges, IGERSCHEIM François, PETRY François et ZUMSTEEG Charles et alii (1990) *L'Alsace, une histoire*, Strasbourg, Editions Oberlin

VOGLER Bernard (1993) *Histoire culturelle de l'Alsace. Du Moyen Age à nos jours, les très riches heures d'une région frontrière*, Strasbourg, Editions La Nuée Bleue / Dernières Nouvelles d'Alsace (chapitres VIII à XI)

VOGLER Bernard (1995) *Histoire politique de l'Alsace. De la Révolution à nos jours, un panorama des passions alsaciennes*, Strasbourg, Editions La Nuée Bleue / Dernières Nouvelles d'Alsace (chapitres VIII à X)

WAHL Alfred et RICHEZ Jean-Claude (1993) *La vie quotidienne en Alsace entre France et Allemagne, 1850-1950*, Paris, Hachette

2. Sur les débats culturels et identitaires

PHILIPPS Eugène (1996) *L'ambition culturelle de l'Alsace*, Strasbourg, SALDE / MEDIA

PHILIPPS Eugène (1978) *La crise d'identité. L'Alsace face à son destin*, Strasbourg, SALDE

PHILIPPS Eugène (1982) *Le défi alsacien*, Strasbourg, SALDE

La revue trimestrielle *Saisons d'Alsace* jusqu'en 1998

II. LITTERATURE

1. Aperçu général de la littérature en Alsace

FICHTER Charles (2010) *Pour une autre histoire de la littérature alsacienne au début du XX^e siècle. Loin de la nostalgie et du ressentiment*, Strasbourg, bf

FINCK Adrien et alii (1990) *Littérature alsacienne XX^e siècle/Elsässische Literatur 20. Jahrhundert*, Strasbourg, SALDE

FINCK Adrien et STAIBER Maryse (2004) *Histoire de la littérature européenne d'Alsace (XX^e siècle)*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg

2. Anthologies

HOLDERITH Georges et alii (1978) *Poètes et prosateurs d'Alsace. Unsere Dichter und Erzähler*, Strasbourg, Editions des Dernières Nouvelles d'Alsace, Librairie Istra

Petite anthologie de la poésie alsacienne, Strasbourg, Association Jean-Baptiste Weckerlin :
Tomes I, IV, VI, VIII

WACKENHEIM Auguste (1999 ; 2003) *La littérature dialectale alsacienne.*

- Tome 4 : *D'une guerre mondiale à l'autre, 1918-1945*, Paris 1999, Prat-Editions

- Tome 5 : *De 1945 à la fin du siècle*, Paris 2003, Prat-Editions

III. LANGUE

1. Atlas linguistiques (éléments phonétiques et lexicaux dans l'espace)

BEYER Ernest et MATZEN Raymond (1969) *Atlas linguistique et ethnographique de l'Alsace*, Volume I : Paris, Editions du C.N.R.S.

BOTHOREL-WITZ Arlette, PHILIPP Marthe et SPINDLER Sylviane (1984) *Atlas linguistique et ethnographique de l'Alsace*, Volume II : Paris, Editions du C.N.R.S.

2. Dictionnaire

MARTIN Ernst und LIENHART Hans (1899-1907 ; réimpression : 1974) *Wörterbuch der elsässischen Mundarten*, Walter de Gruyter (2 volumes)

Accès en ligne par l'adresse: <http://www.woerterbuchnetz.de/>

3. Aperçus généraux sur les dialectes

BRUNNER Jean-Jacques, BOTHOREL-WITZ Arlette et PHILIPP Marthe (1985) « Parlers alsaciens », in *Encyclopédie de l'Alsace* vol. 10, Strasbourg, Publitotal, pp. 5838-5853

HUCK Dominique (1999) « Les dialectes en Alsace – l'allemand standard » in HUCK Dominique, LAUGEL Arlette et LAUGNER Maurice *L'élève dialectophone en Alsace et ses langues. L'enseignement de l'allemand aux enfants dialectophones à l'école primaire. De la description contrastive dialectes/allemand à une approche méthodologique. Manuel à l'usage des maîtres*, Strasbourg, Oberlin, pp. 15-71

PHILIPP Marthe et BOTHOREL-WITZ Arlette (1983) « Dialecte alsacien », in *Encyclopédie de l'Alsace* vol. 3, Strasbourg, Publitotal, pp. 2329-2344

4. Aspects particuliers et monographies

BEYER Ernest (1963) *La flexion du groupe nominal en alsacien*, Paris, Les Belles-Lettres

HEITZLER Pierre (1975) *Etudes syntaxiques du dialecte de Kaysersberg*, Lille et Paris, Atelier de diffusion des thèses et Librairie Champion

JENNY Alphonse et RICHERT Doris (1984) *Précis pratique de grammaire alsacienne en référence principalement au parler de Strasbourg*, Saison d'Alsace n°83

PHILIPP Marthe et BOTHOREL-WITZ Arlette (1990) « Low Alemannic », in RUSS V.J. (ed.) *The Dialects of Modern German, A Linguistic Survey*, London, Routledge, pp.313-337

RÜNNEBURGER Henri (1989) *Grammaire de l'alsacien. Parler de Benfeld (Bas-Rhin)*, Aix-en-Provence

CAPES externe d'allemand

Session 2012

Épreuve facultative d'alsacien

Personnages

- D'r Conférencier
- Edouard Nussknacker – adjoint au maire ; fonctionnaire ; Président vun de Sechzichjährige üs Menschhüse
- Hilarius Gottlieb – e pensionnierter Lehrer. Sie heisse ne Professor.
- Robert Breit, Spengler
- Georges Kurz, Schrinner
- Hans Lang, Schuehmacher
- Louis Hoch, Daalehner

S Klassefescht spielt sich ab in Menschhüse im Jahr 1967.

Scène I

Conférencier

In de Oper, eb ass se anfang, spielt 's Orchester d'Ouverture. Es isch gewoehnli e Glanzstückel, un morceau de bravoure. (...) Denne Owe, eb m'r anfang, haw i e paar Wort an's Publikum ze saawe. E kleiner Vordraa, en somme d'Ouverture zuem Klassefescht vun de Sechzichjährige, e Gschicht'l üs Menschhüse.

5 's Klassefescht, e scheens Fescht, hoert m'r saawe. In jedere Ortschaft ... so isch's au in Menschhüse gsin – treffe sich d'siewizichjährige, d'sechzichjährige (...) un manichmol au d'jüngere Klasse.

M'r isch froh, noch unter de Lävende ze sin. M'r isch froh, widder aldi Kamerade ze treffe – Kamerade üs de Klein-Kinderschuel, üs d'r Ecole Communale oder üs
10 de Soldatezytt. An Erinnerungge fählt's nit.

(...)

Un manchem wurd's schwer ums Herz. Es wurd au geredt vun denne, wo nimmi do sin. Es isch nit ze umgehn. Viel vun denne Büewle üs de junge Johre sin nimmi do. Sie sin dod, schon lang gstorwe ... un vegesse.

15

(...)

E scheens Fescht, so e Klassefescht.

(Un silence, puis hurlant dans la salle)

Nein. Es isch nit wohr !!

20 Es isch ken scheens Fescht!

Es kann ken scheens Fescht sin!

Fur denne, wo noch e heller Kopf un e warms Herz het, isch's ken scheens Fescht.

Es sin zueviel, wo nimmi do sin.

Un die ... un die, wo noch do sin, was isch üs denne worre?

25 Lueje se an!

Do sitze se näwenander. (*montre le fond de la salle*)
Die wo im Läwe alles reüssiert han.
Die wo im Läwe zue nix kumme sin.
30 Die wo arm anfange han un jetz Richtum han.
Die wo ihr ganze Läwe g'hungert han.
Die wo e guedi Gsundheit han.
Die wo ihr ganze Läwe vum e kranke Maawe gschunde wäre oder vun ere boese
Läwer.
35 Denne, wo's an Geld fehlt, wo awer zueviel Zucker han.
Die wo mit sechzich Johr noch e gueds Herz han un noch de junge Maidle
noochlaufe.
Un die wo im selwe Alder dheim nimmi d'Stäj nufkumme.
Die wo lache koenne un lache mache.
40 Die wo nie lache, wo ihr ganze Läwe nie gelacht han.

(...)

Scène II

(*Une petite salle au premier étage de l'auberge de l'Ours blanc.*)

45 **Nussknacker**
Mir han jetz 45 Nämme, wo m'r d'Adress wisse. 30 läwe noch in Menschhüse. Die
kumme alli. Denno han m'r noch 20, wo vescholle sin... Un uf die drei, [wo mir nit
inlade woelle], de Sackschneider Joseph, de Wollspinner Henri un de Gutbrenner,
50 koenne mr verzichte. De Sackschneider Joseph isch e so erunder kumme, so
verwahrlost ...

Breit

Un wenn'r gsoffe het, isch'r gfährlich! Vergesse nit, er isch drej Johr in Steffelde
55 gsin.

Nussknacker

Mir koenne's nit reskiere, denne Mann an unsere Disch, an de Disch vum Herr
Sous-Préfet ze setze. Denno han mr de Wollspinner Henri, wo finef Johr Zuchthüs
60 gemacht het, un dann han mr noch de Gutbrenner François, sogenannt
„Dicksack“, wo kenner liede kann.

Gottlieb

Lade se doch in! De Sackschnieder kummt sicher nit, awer wenn'r kumme sott,
65 setze m'r ne ans End vum Disch un lon ne uewerwache, ass'r nit zueviel drinkt. Un
de Wollspinner het nooch sinere Stroof e nejs Läwe anfange un isch e anständiger
Mensch worre. Un jetz, was de Dicksack angeht ...

70 **Breit** (*se lève, véhément*)

Awer liewer noch der Vollöjel un de Zuchthiesler als de Dicksack, wo vun de Menschhüser nix wisse will un wo mit sim Richdum uns vollbloost! Es isch e ingebildter Zipfel...

75 **Hoch**

E ufgeblosener, vollgfressener Brüeder...!

Lang

80 Der meint, will'r zue Richdum kumme isch, kann er de Grosse spiele! Mit sim Glüwes kann'r by uns nit lande!

Nussknacker

Wenn m'r bedenkt, ass er de schlechtscht Schueler üs de Klass isch gsin! Der isch e so daub gsin!

85

Gottlieb

Edouard, so Fäll komme vor! Es gitt Kinder, wo langi Johr zeruck sin un wo awer später ufhole.

90 **Breit**

Er het gar nix ufgholt... Er isch e Dolle gsin un isch sicher au e Dolle gebliwwel!

Nussknacker

95 Des wisse mir nit. Er isch mit sine Eltere furt vun Menschhüse uf Le Havre. Des isch in de zwanziger Johr gsin.

Gottlieb

Jetz isch'r Président Général. Het Schiff, wo uf'm Meer fahre under sim eijene Name. Wenn'r so dumm wär wie ihr b'haupte, hätt'r's nit sowitt gebrocht.

100

Breit

Was het'r? Was het'r? Er het e richi Frau ghierot. Do isch's licht, zue ebs ze kumme, wenn e richer Schwejerbabbe do isch.

105 **Lang**

110 Robert, redd m'r nit vun sinere Frau. Es isch e Franzeese. Vor drej Johr, **wo se 's letschte Mol in Menschhüse in Ferie sin gsin (1)**, het sie mir e Paar Schueh gebrocht, wo se gedruckt han. Ich hab ebs gsaat vun de „Français de l'Intérieur“; druf gitt sie mir ze Antwort: ich sott saawe „Française de la Vieille France“. Do hawi awer d'Nas voll ghet! Vedeckel noch emol sin mir Elsässer nit au „de la vieille France“...? **Ich hab's ere awer gsaat (2)!** Sie isch wajer nimmi kumme.

Nussknacker

115 Er hätt köenne eini vun hie hierote. Es sin Maidle genue do gsin in Menschhüse,
wo er hätt koenne glicklich mache (3).

Gottlieb

120 Es het ne sicher kenni gewoellt. Sie han sich alli uewer denne Dicksack luschdi
gemacht.

Breit (*s'adressant à Gottlieb*)

Düü muesch unbedingt denne lätze Brueder in Schutz nemme.

125 **Gottlieb**

Ich nemm alli in Schutz. M'r muess d'Mensche nemme wie se sin. Niemes isch
perfekt! Es isch alle ze verzeje!

Breit

130 Was het er gemacht fur uns mit sinem Richdum? Nix oder fascht nix. Was sin diss,
die paar hunderdöjsich, wo er schickt jed's Johr...

Nussknacker (*très ferme*)

135 Was wohr isch, do bin ich d'accord mit ejch, **de Dicksack** mit sim Richdum **hätt
meh fur Menschhüse mache sotte (4)**! Er sott sich erkenntlich zaje!

Gottlieb

140 Erkenntlich? Fur was? In de Schuel han'r ne drangsaliert un gschunde. Sini
Korpulenz isch krankhaft gsin un trotzdem han'r ihm de Üewername „Dicksack“
gän. Er het schwer drunter gelidde. Meh wie emol hawi ne sähn hyle im e Eck vum
Schlosshoft. – Redde also nit vum vollgfressene Dicksack. Redde au nit vun
Erkenntlichkeit!

Charles Gustave Stoskopf 's *Klassefescht. E Reportage uewer's Fescht vun de Sechzichjährige üs Menschhüse*, s.l. 1972,
pp.3-13

Indications pour les candidats

1. Explication ou commentaire de texte, en alsacien.

2. Procédez à un commentaire linguistique, en français, des quatre soulignements opérés dans le texte (aspects d'ordre phonétique, lexical, morphologique, syntaxique, prosodique, ...). Il peut être intéressant de **procéder à des comparaisons avec d'autres variétés dialectales** (dont la vôtre) **et avec l'allemand standard**, oral et/ou écrit.

CAPES externe d'allemand

Session 2012

Épreuve facultative d'alsacien

Fousla marche sur la colline et va à l'arbre. Il marche entre Ciel et Terre. En bas, il voit le village et tout le *bààn*. C'est la même image, vue d'ici, depuis plus de soixante-dix ans. (...)

5 Quelqu'un est assis au pied [du noyer]. Quand Fousla se rapproche, il se lève :
c'est Näsdlä.¹ (...)

- Buschur Fousla ! Ich ha uf di gwàrda.

10 - Buschur Näsdlä! Buschur... Da siehsch güat üs. Da bisch immer noch dr namlig. (...) Gsiehsch Näsdlä, di Nussbàim steht immer noch ... un dàs Johr hangt r voll Frucht wia noch nia.

- Dü hàsch zwàr a bààr groja Hoor biku, àwer mit dina drei Wackesla-Deifala² hàsch dü d scheenschti Frucht vu dr gànzi Walt, Fousla. Un sie han àlla ebbis vu dr...

- Ja, as sin drei heitra un laabhàfta Büawa... Wàs es üs daana git, mächdi o noch gsah.

15 - Sie sin schu wia dü, un sie warda wàs dü bisch.

- Sàg Näsdlä, witt dü do oowa bliiwa? Kumm, mr gehn haim.

- **Müasch mr a bààr Sachala erklara underwags (1)**... Ich lüag dam Ding schu na Rung züa do owàà... Sàg mr amol: wu sin denn d Litt ààna ku? Ma gsieht jo fàscht niama meh üf m Fald! Un s Dorf isch jo nit kleiner worda...

20 - Da wirsch Miahji hà fir noo z'ku... Ich verzähl dr dàs àlles im Làifa. Kumm!
(...)

25 - Weisch, Näsdlä, s isch jetzt a soo worda: dr Bààn isch immer noch namlig gross un güat. Ar wird àwwer ààpflànzt vu zeh mol weniger Litt às friahjer ... un vun zeh oder zwanzig mol mehr Maschina. **Salamols hàt r d Litt ernährt, wu na gschafft**

¹ Doch isch àwer dr Näsdlä schu làng gstorwe. Er isch fufzeh gsi, wie-n-r gstorwe isch.

² D'r Fousla [Alphonse] isch 77 Johr àlt un hàt drei Ankelkinder, drei Büawa. D'r Luc, d'r Marc un d'r Paul sin oft un garn mit ihrem Grossbàbbe. D'r Fousla hàt 'ne vun sinere Kindheit un vum Näsdlä verzählt.

han (2)... Hitzuedags ernährt r dia Hüffa Mäschina, wu na pflüaga, mahja, gruuwra ...

- Ja, un wàs màcha dia àlla àndra Litt jetzt?

- Dia schàffa àlla üswarts... un halfa dia Mäschina z'boia in de Fàwkrika ... oder uf da Büro, in da Bànka, àls Händlànger, Mägda un Knachda. Un in de Kinder in dr
30 Schüal wird glehrt, **unsra Walt seik a Sklawarei gsi** (3).

- Dàs verstànd i jetzt nit: sie sin doo ihre eigena Herr un Meischer gsi; un jetzt sin s Mägda un Knachda worda ...

- Weisch, Näsdlà, sie meina, wenn sa ààglegt sin wia Herra vu d'r Stàdt, Auto fähre wia Herra vu d'r Stàdt, sin sie o so Herra; drbi han sa nur dr Schin drvu, un sin
35 Håmbelmanner. Un, ammel, s Wort Mägd oder Knachd wird nia benutzt... Sie warda neji ààgmuschtert, ipàckt, bikemma a neijer Nàma, drno meine sa, sie sin o neja Litt.

- Awer sa han doch scheena Auto, hån i gsah?

- Scheena un gschnala... **fér àss sa gschnaller àn ihra Dianscht kenna ràasa**
(4).

40 - Ebbis o isch mr ufgfàlla, sitter àss i sa beobàcht: glàcht un gsunga wird nimma viel.

- Gredt o nit! Nit emol dankt! Danka, làcha, singa, mit da Litt reeda isch a Lùxüs worda. Dàs màcha jetzt nur noch Fàchlitt, Speziàlishta... Ainer dankt, dr ànder redt, dr dritt singt. Un d Litt dārfa loosa un folga. Niama weisst meh, wàs Stolz, Ehrgäiz un
45 Salbstànd isch. Allmahlig wird bekànt gmàcht, wàs d Litt reeda un danka mian, un wàs sa kàifa mian ... fir glicklig z'wara.

- Ammel! Do drbi git s nimmeh viel z'làcha. Un gwalscht wird o dapfer, hån i gmerkt.

- Dàs ghört züam güada Ton. Hinder ra Fremdsproch kà mr sich so güat
50 verstecka wia in ra Stàdt oder in ra Üniform.

- Sàg, Fousla, dàs isch nit roosig worda!

- Nai, vu roosig isch ke Red. Awer ich glöib, däss doch a manker so làngsam druf kunnt, däss a Schinheiliger witt vum a Heiliga isch.

- Un d Büüra?

55 - Dia han sich o lo iwwerrumbla un han ihr Salbstànd verlorà. D meishta han miassa flichta, un d àndra laifa àn Krucka, un dia mian so diir zàhla. Bi uns kàt kenner

meh salbscht steh un geh! Sie han sich gänz àbhangig lo màcha, vu dr Galdwalt. Im Nàmma vum Fortschritt han sa Ehrgäiz un Freihäit verlora.

- Un wia geht's uf dinem Hoff?

60 - Weisch, fir àss dr Hoff widderscht geht, hât ma na manks müassa noohga. Awer mir sin immer noch zehna àm Tisch! Un s Zammalawa in so Umstanda hebt eim dr Kopf üs'm Wàsser. Ma weisst noch, wu ma dràà isch, un wu ma ààna geht. Da wirdsch s schu gsah.

Nooch:

SCHITTLY Louis *Näsdla ou un automne sans colchiques. Romààn ... à lire à voix haute*, Eschentzwiller 1977, Hortus Sundgauviae, S.165-171

Indications pour les candidats

1. Explication ou commentaire de texte, en alsacien.

2. Procédez à un commentaire linguistique, en français, des quatre soulignements opérés dans le texte (aspects d'ordre phonétique, lexical, morphologique, syntaxique, prosodique, ...). Il peut être intéressant de **procéder à des comparaisons avec d'autres variétés dialectales** (dont la vôtre) **et avec l'allemand standard**, oral et/ou écrit.

CAPES externe d'allemand - Session 2012

Épreuve facultative d'alsacien

Ich hab 's getrawe uf de Händ (1)

- Ich hab 's getrawe bis an's End
Nit aaner het sich do gerüehrt
Debie het 's Kind doch alle g'höert
5 Des Kind, des Kind !
- Es hätt mineidi gern geläbt
Es isch mir wie am Lib gekläbt
Ich hab gemeint, ich krej 's devun
10 Un 's wär e Platz unter de Sunn
Für 's Kind, für 's Kind !
- #### Es het sin eije Köepfel g'het (2)
- Awer, mon Dieu, well Kind het 's nit ?
15 Ich fröj ejch, isch denn des so schlimm
Un muen denn alli 's sälwe sin ?
Oh Kind, oh Kind !
- Der Dickkopf un die Stettigkeit
20 Des hätt sich au emol gelajt
Un es wär am e schöne Daa
Worre wie andri Kinder aa
Des Kind, des Kind.
- 25 Sie han em g'saat : « Parlez français ! »
Un es het g'saat : « Jo, Meppele
Ich babbel ejch nit alles nooch
Des was ich redd isch minni Sproch ! »
Sie han em g'saat : « J'te fous des baff' »
30 Un es het g'saat : « Ich bin ke Aff ! »
- #### Es hätt nit sotte saawe des (3)
- So redd mer nit mit 're maîtresse.
- Ganz ehrlich g'saat, ich selwer find
35 E punition hätt 's jo verdient
Awer sie han 's ganz einfach g'chasst
In ihre Kram het 's nit gebasst
Des Kind, des Kind.
- 40 De Inspecteur d'Académie
Het g'saat : « Sa place n'est plus ici
La mère aussi est infantile
Et dix fois mûre pour un asile ! »

Min Kind, min Kind !

- 45 Ke Finger het sich do gerüehrt.
Sie han sich alli dégonfliert
Ich hab gebotte alles Geld
Doch nirjends han sie 's meh gewöellt
50 Min Kind, min Kind.
- Es het 's ke Mensch meh angeluejt
Des heisst, 's het kenner meh getröjt
Vor Angscht, er wär kompromettiert
55 Am End noch selwer schlecht notiert
Oh Kind, oh Kind.

Ich hab 's getrawe uf de Händ

- #### Awer wo's g'heisse het am End (4)
- 60 Tous les enfants de Bethlehem
De Bischème et de Schiltighème
De Plobshème et de Schwindratzhème
De Fegershème, de Kogenhème
D'Ittenhème, de Drusenhème
65 De Matzenhème, de Fessenhème... !

Ich hab 's getrawe uf de Händ

- Ich hab 's getrawe bis an 's End
Nit aner het sich do gerüehrt
70 Debie het 's Kind doch alle g'höert
Des Kind, unsri Sproch !

Germain MULLER [extrait de la revue *Hoppla Schorsch*, 1970]
in : MULLER *Germain* Poèmes et chansons II. Coups de gueule, s.l. 1999, Jérôme Do Bentzinger
Editeur, pp.70-72

Indications pour les candidats

- 1. Explication ou commentaire de texte, en alsacien.**
- 2. Procédez à un commentaire linguistique, en français, des quatre soulignements opérés dans le texte** (aspects d'ordre phonétique, lexical, morphologique, syntaxique, prosodique, ...). Il peut être intéressant de **procéder à des comparaisons avec d'autres variétés dialectales** (dont la vôtre) **et avec l'allemand standard**, oral et/ou écrit.

Épreuve sur dossier

Rapport présenté par Anne Quinchon-Caudal

L'épreuve sur dossier — encore confondue par certains candidats avec la leçon — se compose de deux sous-épreuves de natures bien différentes, et notées séparément.

La première, en langue allemande, consiste en une analyse structurée d'un dossier constitué de plusieurs documents : textes littéraires, articles de presse, graphiques, cartes de géographie, documents iconographiques, sonores ou vidéo. Le candidat dispose de vingt minutes pour présenter son exposé. L'entretien de vingt minutes avec les membres du jury a ensuite pour objectif d'amener le candidat à approfondir son analyse, voire à corriger certaines de ses erreurs.

Vient dans un second temps la partie en langue française (« Agir en fonctionnaire de l'Etat de manière éthique et responsable »). Le candidat dispose cette fois de dix minutes pour répondre simplement aux questions posées. L'entretien, de dix minutes, est destiné lui aussi à faire progresser le candidat en l'aidant à être plus exhaustif, ou simplement plus précis quant aux termes qu'il emploie.

Le temps de préparation de cette épreuve, qui était de 2 heures jusqu'à la session 2012, sera porté à 3 heures en 2013³. Il est vraisemblable que les candidats bénéficieront ainsi du temps nécessaire à une analyse plus poussée et à une présentation plus soignée du dossier. Et de fait : les membres du jury ont parfois pu constater que les candidats éprouvaient de la difficulté à gérer le temps qui leur est imparti — présentant des exposés nettement trop courts ou vraiment trop longs. Il est même arrivé que certains candidats mélangent leurs feuilles, non numérotées, au point de ne plus savoir à quelle partie de leur exposé ils en étaient, ou pire d'avoir sous les yeux une feuille rédigée en français lors de la première partie de l'épreuve.

Exposé en langue allemande (étude du dossier)

L'étude du dossier est un exercice de type universitaire qui requiert de la part des candidats à la fois des qualités d'analyse et des qualités de synthèse. Analyse, car on ne saurait se contenter de survoler les documents sans y repérer les éléments communs qui s'y font écho, ou s'y opposent. L'analyse détaillée des termes et des procédés rhétoriques employés par un écrivain, des couleurs et de la structure d'une affiche, ou encore du rythme d'un extrait vidéo, doit permettre aux candidats de percevoir la logique interne du dossier et de dégager une problématique, et ainsi, d'éviter de tomber dans la simple description paraphrastique des documents proposés. Il n'est d'ailleurs pas nécessaire d'analyser les documents dans l'ordre selon lequel ils sont proposés.

Rappelons que la problématique ne se confond pas avec les deux questions au programme (« Sentiment d'appartenance et particularismes dans l'espace germanophone : expressions politiques, littéraires, artistiques » et « Pouvoir et contre-pouvoirs en Allemagne depuis 1949 : institutions politiques, vie économique et sociale, rôle de l'expression littéraire et artistique »). Comme les sujets présentés plus bas l'illustreront, le dossier se rattache nécessairement à l'une ou à l'autre de ces questions, parfois aux deux en même temps. De fait, plus que d'entendre les candidats dirent quelle question ils ont reconnue dans le dossier, le jury souhaite être agréablement amené, tout au long de l'exposé, à suivre un plan bien structuré qui découle logiquement d'une problématique clairement définie dans l'introduction.

Qu'est-ce qu'une problématique ? Il s'agit d'une question que le dossier incite à se poser. De fait, cela suppose que le dossier soit examiné avec un œil critique, que les propos d'un journaliste, par exemple, ne soient pas pris pour argent comptant, mais qu'ils soient confrontés d'une part aux informations qui se dégagent des autres documents, et d'autre part

³ Arrêté du 10 janvier 2012, publié au Journal Officiel du 13 février 2012.

aux faits historiques. Il convient donc de se demander quelle est l'intention de l'auteur de l'article, du poète, ou encore du rédacteur d'un texte de loi. Trop de candidats estiment que les législateurs ont nécessairement un point de vue « objectif », au sens d'impartial et de neutre. Or, le terme « démocratique », par exemple, avait-il vraiment le même sens en RFA qu'en RDA ? De même, il faut veiller à percevoir l'ironie qui s'exprime dans certains textes littéraires, ou encore la distance critique vis-à-vis de la tradition. Toute description d'un village pittoresque et d'une nature splendide n'est pas « romantique ». Comprendre cette distance de l'auteur, c'est déjà percevoir que son rapport au monde et à la création artistique est problématique. En un mot : il faut s'interroger.

La conclusion, quant à elle, ne sera pas une simple reprise de ce qui aura été dit, mais présentera, dans le meilleur des cas, la problématique sous un nouvel éclairage, offrant ainsi aux examinateurs les premiers éléments d'une discussion qui s'annonce prometteuse.

Rappelons que les documents proposés peuvent être proprement littéraires, comme relever de l'étude de faits historiques, politiques et sociaux qui marquèrent les pays germanophones depuis le XVI^e siècle. Le jury estime donc qu'il est indispensable que les candidats disposent d'un bagage culturel suffisant dans ces deux grandes branches des études germaniques que sont la littérature et la civilisation, et qu'un candidat au CAPES ne devrait pas affirmer que les Buddenbrooks ont été publiés en 2010, ni même lancer au jury « Über Goethe weiß ich nichts ! ».

De la présence de documents littéraires découle la nécessité de savoir analyser et commenter ce type de textes. Beaucoup trop de candidats ne parviennent pas encore à distinguer l'auteur de l'instance narrative ou du « lyrisches Ich », ou estiment qu'un texte non rimé ne peut pas être un poème. De même, le jury a parfois constaté avec regret une grande méconnaissance des termes les plus usuels de l'analyse littéraire : « Zeile » pour « Vers », « *Rime » pour « Reim », etc.

En ce qui concerne la qualité de la langue allemande, certaines erreurs furent si récurrentes qu'il convient d'attirer sur elles l'attention des futurs candidats. Le marquage du groupe nominal est souvent inexact (en particulier au datif pluriel et au génitif). L'attribut du sujet est parfois employé à l'accusatif. D'un point de vue syntaxique, il n'est pas rare que la place du verbe soit incorrecte, surtout dans la proposition subordonnée. Notons également la confusion entre les auxiliaires « sein » et « werden » dans les constructions au passif. De plus, certains candidats devraient veiller à placer correctement leur accent de mot, c'est-à-dire de ne pas le placer systématiquement sur la dernière syllabe. Que soient également évitées des erreurs tel les que « *steht auf Zeile 9 », « *Linie 9 », « *die Leuten », « *die Dokumenten ». Enfin, le jury souhaiterait rappeler aux candidats germanophones qu'ils doivent eux aussi veiller à parler une langue soutenue et précise.

Ajoutons pour terminer qu'un nombre appréciable de candidats, germanophones ou francophones, ont présenté des exposés de grande qualité, menés avec finesse, et qu'ils ont su montrer lors de l'entretien qu'ils disposaient de connaissances solides — à la plus grande satisfaction du jury.

Voici cinq sujets, numérotés de 1 à 5, qui furent proposés lors de cette session 2012. Nous les faisons suivre d'un bref commentaire destiné à montrer aux futurs candidats comment on pouvait analyser ces dossiers.

Typisch Piefke

Ein Spießbürger von preußischer Disziplin, das ist in Österreich der deutsche „Piefke“. Dabei kann der Namensgeber gar nichts dafür: Er war Kapellmeister und Komponist. Jetzt wurde seine Lebensgeschichte aufgeschrieben.

5 „Der Piefke lief, der Piefke lief, der Piefke lief die Stiefel schief“ – so sangen einst die Berliner Gören. Piefke, das war ein Spottname für den biedermeierlichen Spießbürger, erfunden von dem Journalisten und Satiriker Adolf Glaßbrenner vor rund 170 Jahren. Auf der Suche nach einem einprägsamen, zugleich berlinerisch klingenden Namen war er auf „Piefke“ gestoßen und machte daraus eine literarische Figur [...].

Der wahre Piefke in Preußen

10 Warum Glaßbrenners Piefke ausgerechnet in Österreich zu einem Schimpfnamen avancierte, ist eine lange Geschichte. Sie geht auf die Person des preußischen Musikdirektors und Militärmusikers Johann Gottfried Piefke zurück. Er wurde am 9. September 1815 [...] geboren und begann seine Laufbahn als Oboist im Musikkorps des
15 1. Brandenburgischen Leib-Grenadier-Regiments in Frankfurt an der Oder. Seine musikalische Begabung muss aufgefallen sein, denn bereits drei Jahre später erhielt er die Erlaubnis, an der Berliner Hochschule für Musik zu studieren. Zurück in Frankfurt/Oder avancierte er schließlich zum Musikdirektor und formte sein
20 Musikkorps zu einem vielbeachteten Klangkörper, der das Musikleben der Oderstadt prägte. [...] Piefke gehört zu den populärsten Musikern seiner Zeit, bevor er zum verkanntesten Musiker der Geschichte wurde.

Vom Musiker zur Unperson

Das kam durch die Verunglimpfung seines Namens durch den Nachbarn Österreich. Auslöser war der Krieg zwischen Deutschland und Österreich und die Niederlage der
25 Donaumonarchie. 1866 marschierte der Königliche Musikdirektor Piefke an der Spitze seines Musikkorps in Richtung Wien. Nach der verlorenen Schlacht von Königgrätz war der Hass der Österreicher auf die Preußen so groß, dass sie sich auf den Spottnamen für den preußischen Kleinbürger besannen. Seither gelten die
30 Deutschen den Österreichern als „Piefkes“. Johann Gottfried Piefke musste als Hassobjekt herhalten, weil er einen „Königgrätzer Marsch“ komponiert hatte. Doch darüber hinaus war sein Name ohnehin in aller Munde.

Autorin: Sigrid Hoff

Redaktion: Gudrun Stegen

Quelle: Deutsche Welle, 17.11.2010

DOCUMENT B

Österreicher fühlen sich von deutschen Studenten überrannt.

Spitze Hilferufe hallen über die Alpen: „die Deutschen überfluten die Unis!“ Der Innsbrucker Rektor hat mit seinem Wehklagen die österreichische Politik aufgescheucht. Mit anderen fordert er: Deutschland soll für Studenten zahlen, die ins Nachbarland strömen.

5 Ein Universitätsrektor und Oppositionspolitiker in Österreich fordern wegen einer „Deutschen-Flut“ an Österreichs Unis Ausgleichszahlungen von der Bundesrepublik. Zum Start des Wintersemesters klagen die Universitäten der Alpenrepublik erneut über den Ansturm deutscher Bewerber. Mit rund 18.000 deutschen Studenten in österreichischen Hörsälen habe die Deutschen-Quote im vergangenen Winter 7,3
10 Prozent betragen, meldete die österreichische Nachrichtenagentur APA.

Besonders lautstark protestierte Anfang der Woche Karlheinz Töchterle, Rektor der Universität Innsbruck. Er stellte die Frage, ob man es „dem österreichischen Steuerzahler zumuten kann, dass er universitäre Infrastruktur für weite Teile Mitteleuropas zur Verfügung stellt“. Ausländische Studenten würden „das Land überfluten, weil wir
15 gratis Studienplätze zur Verfügung stellen“, so Töchterle.

Weil es in Österreich weniger Zulassungsbeschränkungen gibt und seit dem vergangenen Jahr die Studiengebühren abgeschafft sind, ist für deutsche Studienbewerber die Alpenrepublik als Studienort so attraktiv wie nie. Seit Jahren zieht es vor allem deutsche Studienbewerber über die Grenze. Als Numerus-clausus-
20 Flüchtlinge ergattern sie zwischen Wien und Innsbruck Studienplätze, die ihnen in Deutschland wegen zu schlechter Abi-Note verwehrt bleiben.

Besonders in den Fächern Medizin und Psychologie sind die Flüchtlinge zahlreich. Allerdings hat sich Österreich mit Abschottungsversuchen bereits in den letzten Jahren hart auf Kollisionskurs zu EU-Regelungen begeben. So ist der Zugang zum
25 Medizinstudium keineswegs frei, sondern seit 2006 vom Ergebnis eines Eignungstests abhängig. Und dafür hat Österreich Quoten festgelegt: 75 Prozent der Studienplätze in Human- und Zahnmedizin sind für Absolventen österreichischer Reifeprüfungen reserviert. 20 Prozent gehen an andere EU-Bürger, fünf Prozent an Studenten von außerhalb der EU. Diese „Schutzquoten“ führen dazu, dass viele
30 Deutsche ausgesiebt werden. Gleichwohl grassiert in Österreich jetzt große Aufregung wegen des Zustroms deutscher Studenten vor allem an den grenznahen Unis.

otr/cht/jol/dpa, © SPIEGEL ONLINE 2009.

<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,druck-654917,00.html>

DOCUMENT C



Illustration zum deutsch-österreichischen Verhältnis. Quelle: Hubertus Godeysen, Piefke, Kulturgeschichte einer Beschimpfung, Wien/ Klosterneuburg, Va Bene Verlag, 2010 (Umschlagbild).

Le document A est de nature informative. Il permet de (re)découvrir l'expression « typisch Piefke ! » et d'en comprendre l'origine : la rivalité austro-prussienne, et en particulier la défaite autrichienne de 1866. Les grandes étapes de la constitution du Reich allemand au XIX^e siècle, ainsi que les débats relatifs aux solutions « grande-allemande » ou « petite-allemande », doivent bien sûr être connues pour percevoir l'ampleur de la rivalité entre les deux puissances.

Le document B rapporte un fait de société très actuel : l'afflux massif d'étudiants allemands dans les universités autrichiennes. Le point de vue adopté étant allemand, on peut se pencher sur la manière un peu caricaturale de présenter le phénomène. Mais il convient surtout de se demander pourquoi les Autrichiens se

sentent envahis par ces voisins avec lesquels ils ne partagent pas que la langue.

Le document C, enfin, rassemble en un complexe explosif, au centre des couleurs des deux drapeaux, deux grands clichés nationaux : le casque à pointe (précisons en passant que le mot « Pickelhaube » est inconnu de nombreux candidats) et la « Mozartkugel ».

Ce dossier soulève la question de l'identité nationale, et en particulier de l'identité autrichienne. Si le sentiment d'appartenance se construit à l'aide de mécanismes d'adhésion, quelles furent les grandes figures de l'identité autrichienne et quels furent les mythes qui permirent au peuple autrichien de s'unir, souvent en s'opposant à son frère-ennemi du nord ?

Sujet n°2

Document A

[Berlin Ende August 1961: Die Studentin Rita Seidel befindet sich in einer tiefen Krise. Ihr Freund Manfred ist von einem Chemikerkongreß in Westberlin nicht zurückgekehrt. Sie muß sich entscheiden... In diesem Auszug liegt Rita im Krankenhaus und bekommt einen Brief, den Manfred an seinen Freund und Mitarbeiter Martin geschickt hatte.]

Der Brief, vor kurzem von Westberlin aus an Martin Jung geschrieben, ist ohne Anrede. Rita liest:

5 Um der Gerechtigkeit willen möchte ich Dir mitteilen, daß ich nun tatsächlich den Braun aus S. auf einem der vielen Ämter hier wiedergetroffen habe. Du hast es vermutet. Bitte, Du sollst recht behalten haben. Du sollst auch wissen, daß ich es weiß, denn warum soll meine Entfernung auch jede Fairneß zwischen uns vernichten? Übrigens ist es für mich ganz gleichgültig. Du weißt, daß ich ihn damals am liebsten umgebracht hätte. Jetzt hatte ich nicht für eine Sekunde den Wunsch, 10 ihn anzusprechen. Warum sollte ich erfahren, was das nun damals wirklich gewesen ist: Absicht oder einfach Unfähigkeit...

Es ändert nichts. Zwar gehöre ich nicht zu denen, die regelmäßig an die Mauer pilgern, um sich auf angenehme Weise zu gruseln. Aber ich höre ja noch Eure Sender, und so lange bin ich noch nicht weg, daß ich mich an nichts mehr erinnern 15 könnte. – Die sechziger Jahre... Denkst Du noch an unsere Dispute? Glaubst Du immer noch, sie werden als das große Aufatmen der Menschheit in die Geschichte eingehen? Ich weiß natürlich, daß man sich lange Zeit über vieles selbst betrügen kann (und muß, wenn man leben will). Aber das ist doch wohl nicht denkbar, daß Ihr alle nicht wenigstens jetzt, angesichts der neuesten Moskauer 20 Parteitagsenthüllungen, einen Schauer vor der menschlichen Natur bekommt? Was heißt hier Gesellschaftsordnung, wenn der Bodensatz der Geschichte überall das Unglück und die Angst des einzelnen ist...

„Wenig Originalität und Größe“ höre ich Dich sagen. Wie damals. Und ich will nicht noch einmal von vorne anfangen. Was gesagt werden konnte, wurde gesagt, 25 vor langer Zeit.

Ich wünsche Dir Glück.

Manfred

Es ist noch nicht überstanden. Der Schmerz erreicht sie noch. Sie muß stillhalten. Sie liest den Brief, bis sie ihn auswendig kennt. Sie bleibt liegen und bittet die 30 anderen, mit denen sie sonst gemeinsam spazierengeht, sie allein zu lassen. Ihr wird wohler, als das Zimmer sich leert und auch die Geräusche im Flur schwächer werden, bis es im ganzen Haus still ist.

Nach einer Weile, in der sie, äußerlich ruhig, mit geschlossenen Augen dagelegen hat, liest sie auch Martin Jungs Brief.

35 Liebe Rita, schrieb er. Ich habe lange überlegt, ob ich Ihnen diesen Brief schicken soll – den einzigen, den Manfred mir geschrieben hat (insofern macht er doch keine

Ausnahme von der Regel, daß jeder, der hier weggeht, den Zurückbleibenden seinen Schritt zu begründen sucht, weil ihm etwas Unehrenhaftes anhaftet). Mir scheint, Ihnen gebührt der Brief mehr als mir.

„Um der Gerechtigkeit willen“... Wissen Sie, daß das so ein Schlagwort zwischen uns war? Das kam in S. auf. Mit diesem Schlachtruf zogen wir jeden Morgen in den Kampf. Ich weiß nicht, was er Ihnen davon erzählt hat und was nicht. Aber glauben Sie mir: Es war schwer. Die Widerständler waren heimtückisch, ungreifbar und unüberwindlich. Da war vor allem dieser Braun, den er nun in Westberlin getroffen hat. Ein alter Hase in unserem Fach. Wenn er sich gegen uns stellte, konnte es eigentlich nur böser Wille sein. Davon war niemand zu überzeugen. Er ist schon vor vier Monaten weggegangen – abberufen worden, sagen die meisten.

Ich bin sehr in Eile. In unserem Betrieb ist gerade eine Kommission der Partei. Sie interessiert sich für unsere Maschine. Hätte Manfred nicht die acht Monate durchhalten können? Das macht mir am meisten zu schaffen, wenn ich an ihn denke: Wenn er hiergeblieben wäre, und sei es durch Zwang: Heute müßte er ja versuchen, mit allem fertig zu werden. Heute könnte er ja nicht mehr ausweichen...

Doch davon wollte ich eigentlich nicht schreiben. Werden Sie gesund!

Martin

Christa Wolf, Der geteilte Himmel, München, DTV, 2004 (38. Auflage),
Erstveröffentlichung 1963, S. 157-159.

Document B

Die herrliche Mauer (Siegfried Heinrichs)

5 tochter,
 sie loben deinen aufsatz,
 worin du beschreibst
 die herrliche mauer
 durch deutschlands
 herz.

10 warum sie
 besingen,
 tochter,
 warum nicht die
 steine
 einreißen

15 zu fundamenten
 für wohnungen
 oder auch
 als grabsteine
 für ihre

20 toten.

25 ich vermisse
 diese
 möglichkeit,
 tochter,
 in der korrektur
 deines lehrers.

Aus: Mein schmerzliches Land. Gedichte, Oberbaum-Verlag, Berlin 1978, S. 60.

Le dossier étant constitué de deux textes littéraires, il convenait d'accorder une attention toute particulière à l'analyse stylistique, et ne pas se contenter de chercher les éléments civilisationnels. Comment, en particulier, étudier le poème de Heinrichs sans évoquer ses vers libres, sa quasi absence de majuscules et de ponctuation, ses strophes très resserrées et ses ruptures syntaxiques ? Tous ces éléments font sens ; il convient de le montrer.

Malgré les précisions apportées entre crochets par le jury dans le document A, certains candidats ont eu du mal à comprendre qui écrivait et qui lisait. Une lecture plus attentive et plus approfondie du texte aurait permis d'éviter cet écueil. Ce problème de compréhension s'est présenté de manière plus critique encore avec le document B : nombre de candidats n'ont pas du tout saisi que le « je » lyrique s'adressait à sa fille, qui venait d'écrire un devoir dans lequel elle faisait l'éloge du Mur.

La question posée dans ce dossier est celle du rapport au mur de Berlin : constituait-il, comme le prétendait la propagande de la RDA, un rempart anticapitaliste, ou plutôt un facteur d'oppression ? Quelle était la juste attitude à adopter pour les citoyens de la RDA : la fuite (le terme « Republikflucht » était attendu) ou la résistance de l'intérieur ? Et la création littéraire pouvait-elle constituer une forme de résistance à la propagande ?

Le jury a constaté avec plaisir que certains candidats connaissaient bien Christa Wolf.

DOCUMENT A

Am 12. August

[...] “Daß ihr Menschen”, rief ich aus, “um von einer Sache zu reden, gleich sprechen müßt: ‘das ist töricht, das ist klug, das ist gut, das ist bösl!’ und was will das alles heißen? Habt ihr deswegen die innern Verhältnisse einer Handlung erforscht? Wißt ihr mit Bestimmtheit die Ursachen zu entwickeln, warum sie geschah, warum sie geschehen mußte? Hättet ihr das, ihr würdet nicht so eifertig mit euren Urteilen sein”. “Du wirst mir zugeben”, sagte Albert, “daß gewisse Handlungen lasterhaft bleiben, sie mögen geschehen, aus welchem Beweggrunde sie wollen”. Ich zuckte die Achseln und gab’s ihm zu.— “Doch, mein Lieber”, fuhr ich fort, “finden sich auch hier einige Ausnahmen. Es ist wahr, der Diebstahl ist ein Laster: aber der Mensch, der, um sich und die Seinigen vom gegenwärtigen Hungertode zu erretten, auf Raub ausgeht, verdient der Mitleiden oder Strafe? Wer hebt den ersten Stein auf gegen den Ehemann, der im gerechten Zorne sein untreues Weib und ihren nichtswürdigen Verführer aufopfert? Gegen das Mädchen, das in einer wonnevollen Stunde sich in den unaufhaltsamen Freuden der Liebe verliert? Unsere Gesetze selbst, diese kaltblütigen Pedanten, lassen sich rühren und halten ihre Strafe zurück”.

“Das ist ganz was anders”, versetzte Albert, “weil ein Mensch, den seine Leidenschaften hinreißen, alle Besinnungskraft verliert und als ein Trunkener, als ein Wahnsinniger angesehen wird”. “Ach ihr vernünftigen Leute!” rief ich lächelnd aus. “Leidenschaft! Trunkenheit! Wahnsinn! Ihr steht so gelassen, so ohne Teilnahme da, ihr sittlichen Menschen, scheltet den Trinker, verabscheut den Unsinnigen, geht vorbei wie der Priester und dankt Gott wie der Pharisäer, daß er euch nicht gemacht hat wie einen von diesen. Ich bin mehr als einmal trunken gewesen, meine Leidenschaften waren nie weit vom Wahnsinn, und beides reut mich nicht: denn ich habe in einem Maße begreifen lernen, wie man alle außerordentlichen Menschen, die etwas Großes, etwas Unmöglichscheinendes wirkten, von jeher für Trunkene und Wahnsinnige ausschreiten mußte. Aber auch im gemeinen Leben ist’s unerträglich, fast einem jeden bei halbweg einer freien, edlen, unerwarteten Tat nachrufen zu hören: ‘der Mensch ist trunken, der ist närrisch!’ Schämt euch, ihr Nüchternen! Schämt euch, ihr Weisen!”

J.W. von GOETHE (1749-1832), Die Leiden des jungen Werthers (1774).

DOCUMENT B

Videodatei 2'38"

Kino-Trailer zum Film „Joschka und Herr Fischer“ von Pepe Danquart (2011)

Ce dossier avait la particularité de rapprocher deux documents de natures fort différentes : un extrait du Werther de Goethe d'une part, et la bande-annonce d'un film consacré à Joschka Fischer d'autre part. Mais la thématique commune à ces documents était facile à trouver : celle de la jeunesse qui se révolte face à la morale bourgeoise, cette dernière étant incarnée par le personnage d'Albert chez Goethe, et par Helmut Kohl et la « majorité » dans le film.

Le candidat devait toutefois s'interroger sur l'issue de cette révolte. Werther, en une inversion frappante des valeurs évangéliques qui n'a pas toujours été comprise, fait l'apologie de la violence envers la femme infidèle — une violence également très présente dans le parcours politique de Joschka Fischer, comme cela est suggéré dans la bande-annonce.

Il convenait bien entendu de ne pas négliger l'analyse de la forme de ces documents, et en particulier la manière dont la ponctuation, ou le rythme des images et le fond sonore, expriment l'intensité de sentiments.

Die Zeit, 27.11.2011

Zu seinem 300. Geburtstag bewegt Friedrich der Große (1712-1786) die Gemüter. Nicht nur in Deutschland: In diesem Gespräch streiten der Historiker Christopher Clark aus Cambridge und sein polnischer Kollege Adam Krzemiński über den Preußenkönig.

5

ZEIT: Warum sind Preußen und insbesondere Friedrich der Große noch immer ein solches Faszinosum für viele Menschen?

Clark: Man darf nicht vergessen, was für ein selten begabter Mensch Friedrich war. Vermutlich wäre er sogar noch in Erinnerung, wenn er nicht König gewesen wäre. Diese Ansammlung von Talenten, das ist schon bewundernswert: Er komponierte. Er spielte glänzend Flöte. Er hat Gedichte verfasst. Und nicht zuletzt: Er hat unser Bild von Preußen geprägt und die vielleicht attraktivste und eleganteste Geschichte Preußens geschrieben, die *Mémoires pour servir à l'histoire de la Maison de Brandebourg*.

15 Krzemiński: Trotzdem gibt es zu denken, wie er mit Gegenspielern umgegangen ist. Seine an Voltaire adressierte Hetzschrift über die polnischen Konföderierten, die die russische Einmischung in Polen abschütteln wollten, hätte so ähnlich auch Honecker über die *Solidarność* verfassen und an einen intellektuellen KP-Mitläufer im Westen schicken können...

20 ZEIT: Wie kommt es dann, dass Friedrich ausgerechnet bei den Liberalen so viele Anhänger gefunden hat, Richard von Weizsäcker zum Beispiel oder Marion Dönhoff?

Krzemiński: Vielleicht ist es seine Zähigkeit, die ihn attraktiv macht? Vielleicht seine Bildung? Seine autoritäre Liberalität?

ZEIT: Ist Friedrich der Große so eine Art guter Deutscher?

25 Clark: Vor allem ist er ein nicht nationaler Deutscher! Friedrich hat sich geweigert, Deutsch zu sprechen und zu schreiben. Auch die Flöte galt als ein französisches Instrument. Im Grunde war er Franzose.

Krzemiński: Und er wurde bemüht, um nach 1945 eine positive deutsche Kontinuität herzustellen – über den Bruch des Nationalsozialismus hinweg.

30 Clark: Schon die Zeitgenossen haben ihn als eine sehr charismatische Figur wahrgenommen. So entstand eine Art Patriotismus, der sich auf das Oberhaupt des Staates bezog. Der preußische Patriotismus funktionierte ja nicht so, dass die Leute sagten: Ich liebe Preußen, weil die preußische Küche so gut ist oder weil die preußische Sprache so schön klingt – denn so was gab es ja gar nicht. Es ging nicht
35 um Kultur. Preußen war auch kein Nationalstaat. Es ging um diesen Menschen, der Preußen verkörperte und den sie »den Großen« oder »den Einzigen« nannten. Das ist ein ganz anderer Patriotismus als der amerikanische oder der englische, der eine

sehr viel breitere Palette von Bezugspunkten hat. Friedrich hat zudem unglaublich viele Schriften hinterlassen, in denen er ganz direkt zu uns, zur Nachwelt spricht.

40 ZEIT: Aber verstellt nicht gerade das oft den Blick auf den »wahren« Friedrich? Sitzen wir womöglich einer einzigen geschickten Selbstinszenierung auf?

Krzemiński: Friedrich ist ein historisches Gesamtkunstwerk. Er ist Politiker, Künstler, Intellektueller, Selbstdarsteller. Damit öffnet er sich uns und verschließt sich zugleich. An bestimmte Dinge werden wir wahrscheinlich nie letztgültig rankommen, an die libidinösen Strukturen dieses Mannes etwa... Die Suche nach dem »wahren« Friedrich hat übrigens insbesondere in dieser Hinsicht ziemlich amüsante Blüten getrieben. So müssen manche Historiker, wie mir scheint, fast zwanghaft beweisen, dass Friedrich zeugungsfähig gewesen ist. Sie wollen den »wahren« Friedrich – aber nur einen, der ihnen gefällt: Preußens Machtzuwachs darf keine triebhafte
50 Kompensation der königlichen Impotenz gewesen sein!

Christopher Clark: 1960 in Sydney geboren, lehrt Europäische Geschichte an der Universität Cambridge.

Adam Krzemiński: Jahrgang 1945, ist Redakteur des Magazin Polityka in Warschau

DOCUMENT B

Was ist ein aufgeklärter Monarch?

In seinem politischen Testament von 1752 erklärte der preußische König Friedrich II.:

5 Eine gut geleitete Regierung muss ein ebenso fest gefügtes System haben, wie es ein System der Philosophie sein kann, alle getroffenen Maßnahmen müssen gut durchdacht sein und die Finanzen, die Politik und das Militär auf dasselbe Ziel zulaufen, was die Befestigung des Staats und das Anwachsen seiner Macht bedeutet. Aber ein System kann nur aus einem Kopf entspringen; also muss es aus dem des Herrschers hervorgehen [...] Ein Souverän ist nicht in diesen hohen Rang erhoben, man hat ihm nicht die größte Macht anvertraut, damit er in Verweichlichung lebt, damit er sich aus der Substanz des Volkes mästet und damit er glücklich sei, während alle Welt leidet. Der Herrscher ist der erste Diener des Staates. [...] Er braucht zweifellos Hilfe; die Bearbeitung der Einzelheiten ist zuviel für ihn [...]

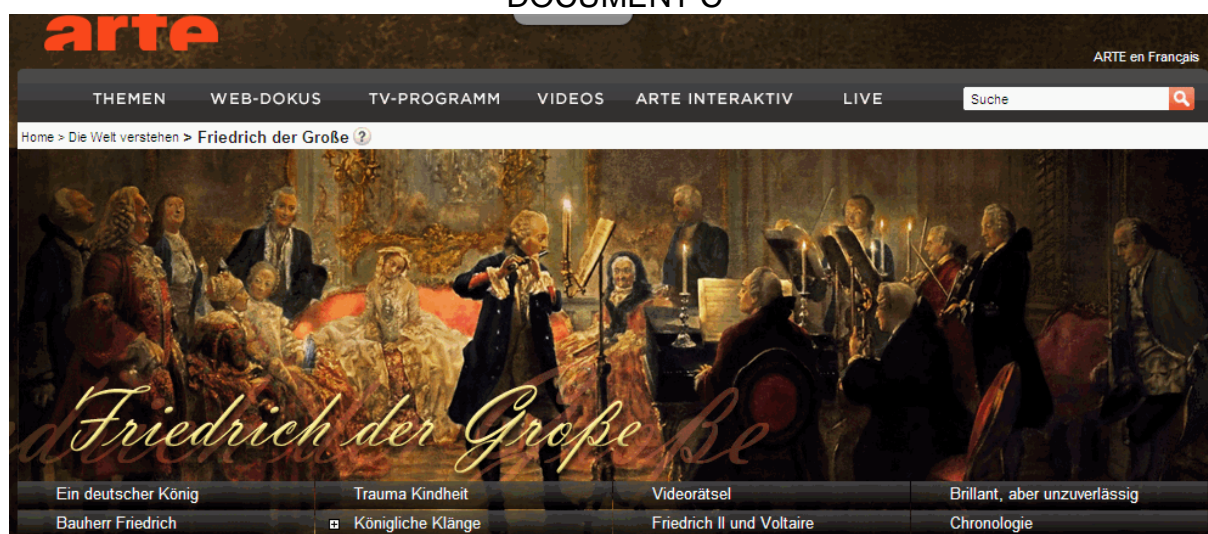
10 Wir haben hier das Generaldirektorium, die Justizkollegien und die Kabinettsminister, die alle Tage ihre Berichte an den Herrscher mit detaillierten Abhandlungen über die Angelegenheiten schicken, die seine Entscheidung erfordern. Die Minister legen selbst das Für und Wider in den strittigen und schwierigen Fällen dar, was den Souverän in den Stand versetzt, seine Entscheidung auf den ersten Blick zu treffen, vorausgesetzt er macht sich die Mühe, die vorgetragene Sache zu lesen und gut zu verstehen. [...]

15 Preußen ist von mächtigen Nachbarn [...] umgeben. Dieses mag Euch darauf vorbereiten, häufig Kriege zu erwarten. Daraus ergibt sich auch, dass dem Militär der erste Rang im Königreich zukommen muss [...]. Diese Säulen des Staates [...] zu achten, sie [...] verweichlichten und verzagten Menschen vorzuziehen, die nur dazu dienen, ein Vorzimmer auszustatten, heißt [...] dem Verdienst zu geben, was ihm gebührt[...].

20

Die politischen Testamente der Hohenzollern.
Bearb. v. Richard Dietrich (Veröffentlichungen aus den Archiven Preußischer Kulturbesitz, Bd. 29), Köln 1986, S. 327, 329, 401, 403.

DOCUMENT C



Devant un tel dossier, consacré à la grande figure historique de Frédéric II et à sa réception, les candidats devaient se demander qui écrit l'histoire, et de quelle manière.

Le document A présentait une confrontation intéressante entre deux visions du souverain, vraisemblablement liées tout ou partie à l'appartenance nationale des historiens. Il convenait de s'interroger également sur la description de Frédéric II comme d'un roi français (et non comme l'incarnation de la Prusse), et de la signification de l'expression « ein historisches Gesamtkunstwerk » (I.37).

Ces éléments faisaient écho au document C, qui présentait une page du site d'ARTE. La chaîne franco-allemande a consacré en effet plusieurs émissions à Frédéric II, et son site proposait d'autres éléments d'information. Le roi y est décrit comme « allemand » (lien en bas à gauche), son enfance et son caractère sont évoqués (liens du milieu et à droite), et il est représenté en train de jouer de la musique à Sanssouci — autant d'images attendues du roi, sur lesquelles il convient de s'interroger à l'aide de l'article.

Le document B, enfin, rappelait que Frédéric II était aussi un monarque éclairé, un penseur de la chose politique, qui ne concevait pas le pouvoir de la même manière que les rois de France, critiqués en creux. La tradition du fonctionnaire prussien comme « serviteur de l'Etat » trouve ici l'une de ses sources. Mais il n'est bien entendu pas question de parler de démocratie ou d'égalité (« aus einem Kopf », I.5).

Sujet n°5

DOCUMENT A



Werbung der HO¹-Warenhäuser. 1954.

Quelle : <http://einstages.spiegel.de>



Werbung der Firma Florena. 1974.

Quelle : <http://einstages.spiegel.de>



Werbung der Firma Vita Cola.

Quelle : <http://yatego.com>

DOCUMENT B

An die Befreier! (...)
Die Preise sind hoch,
die Zonen sind fest geschlossen,
die Kalorien sinken Schritt für Schritt,
5 es hungern wieder nur dieselben Volksgenossen,
die Bonzen hungern nur im Geiste mit.
Die Braunen sind vertrieben,
die Roten sind am Ziel,
die Bonzen sind geblieben,
10 es war nur ein Farbenspiel.
Hände falten, Köpfe senken,
und nur an die Einheit denken.
Komm Herr Pieck,
sei unser Gast
15 und gib uns,
was du uns versprochen hast.
Nicht nur Rüben und Kohl,
sondern was du frisst mit Grothewohl.
Nichts im Magen,
20 nichts auf dem Teller,
nichts auf dem Boden,
nichts im Keller.
Selbst auf dem Klo kein Krepppapier,
trotzdem, Pieck,
25 wir folgen dir!
Deutschland, Deutschland ohne alles,
ohne Butter, ohne Speck,
und das bisschen Marmelade
frisst uns die Verwaltung weg.

Spottgedicht, das 1953 bei einem in Jena verhafteten Zeissianer⁴ gefunden wurde;
zitiert nach Udo Scheer 2010: Die sozialistische Planwirtschaft der DDR. KAS e. V.
Sankt Augustin/Berlin.

⁴ Die Rede ist von "Carl Zeiss", der legendären Fabrik für optischen Präzisionsgerätebau in Jena/Thüringen, in der rund 30.000 Menschen arbeiten, die stolz darauf sind, "Zeissianer" zu sein.
(Quelle: TAZ 1990)

DOCUMENT C



1968. Der Löbauer Weihnachtsmarkt in den Rathausarkaden - das Schlangestehen ist man ja gewöhnt.

Quelle: <http://www.loebaufoto.de/ddr17.htm>



Schlangestehen, so wie hier vor einem Bekleidungsgeschäft 1986, gehörte zum Alltag. (© dpa)

Quelle: <http://www.kas.de/wf/de/71.6591#schlange>

DOCUMENT D

"Unser V. Parteitag hat die ökonomische Hauptaufgabe für den nächsten Abschnitt unseres Weges zu beraten, und ich schlage daher im Auftrag des Zentralkomitees vor, als ökonomische Hauptaufgabe zu beschließen:

5 Die Volkswirtschaft der Deutschen Demokratischen Republik ist innerhalb weniger Jahre so zu entwickeln, daß die Überlegenheit der sozialistischen Gesellschaftsordnung der DDR gegenüber der Herrschaft der imperialistischen Kräfte im Bonner Staat eindeutig bewiesen wird und infolgedessen der Pro-Kopf-Verbrauch unserer werktätigen Bevölkerung mit allen wichtigen Lebensmitteln und Konsumgütern den Pro-Kopf-Verbrauch der Gesamtbevölkerung in Westdeutschland
10 erreicht und übertrifft.

(Lebhafter Beifall.)

Diese ökonomische Hauptaufgabe umfaßt den entsprechenden Ausbau der Grundstoffindustrie und - was für die DDR von besonderer Bedeutung ist - die rasche Entwicklung der internationalen Arbeitsteilung und der planmäßigen Zusammenarbeit
15 innerhalb des gesamten sozialistischen Lagers.

Die Lösung dieser ökonomischen Hauptaufgabe wird der Anteil unserer Republik sein am weltweiten Kampf für die friedliche Koexistenz und für den friedlichen Wettkampf zwischen der sozialistischen und der kapitalistischen Gesellschaftsordnung, in der die Überlegenheit des Sozialismus zu beweisen ist. Die
20 ökonomische Hauptaufgabe hat einen tiefen politischen Inhalt; ihre Lösung dient der Festigung der Arbeiter-und-Bauern-Macht in der DDR und des sozialistischen Lagers überhaupt, und sie wird zweifellos dem Volkskampf gegen die Bonner Atomrüstungspolitik Aufschwung geben. Diese Aufgabenstellung entspricht daher voll den politischen und wirtschaftlichen Interessen der Arbeiterklasse und der
25 gesamten werktätigen Bevölkerung unseres Landes.

(Beifall.)"

Walter Ulbricht – zitiert aus dem Protokoll des V.Parteitags der SED. 10-16.07-1958.

Quelle: <http://www.ddr-wissen.de/wiki/ddr.pl>

"Die Wahrheit ist doch die: Die DDR wird bis 1961 auf allen wichtigen Gebieten der Versorgung der Bevölkerung mit Lebensmitteln und Konsumgütern Westdeutschland einholen und zum Teil übertreffen."

Walter Ulbricht. August 1959

Quelle :

<http://www.mdr.de/geschichte-mitteldeutschlands/filme/rueckblick/2006/artikel121008.html>

Ce dossier très riche invitait les candidats à se pencher sur le système économique de la RDA, et à s'interroger en particulier sur la distance pouvant exister entre le discours officiel et la réalité des faits. Il fallait bien entendu disposer d'un minimum de connaissances historiques permettant d'opposer l'économie planifiée à l'économie de marché, et savoir ce que désignait par exemple le terme « Mangelwirtschaft ».

Le document A présentait trois affiches publicitaires, dans lesquelles il fallait reconnaître (en analysant les noms de marques, les termes employés, les couleurs...) la volonté d'imiter les pratiques commerciales — et les valeurs (?) — du bloc occidental. Le terme « ander- » de la publicité pour Vita Cola incite toutefois à penser que la concurrence avec l'Ouest était assumée.

Le document B fut souvent mal interprété, alors que des précisions avaient été données. Il s'agit d'un poème satirique rédigé par un ouvrier de l'entreprise Zeiss (et non par Carl Zeiss lui même !). L'année 1953 méritait d'être relevée, ainsi que les très nombreuses allusions contenues dans ce poème (en particulier celle au Deutschlandlied). Il est regrettable que les couleurs « braun » et « rot », ainsi que les termes « Befreier » et « Bonzen » n'aient pas toujours été compris.

Le document C ne nécessitait pas de longs commentaires : il venait compléter le document B, en montrant les difficultés quotidiennes de la population, et la persistance de ces difficultés au fil des années.

Le document D, enfin, est constitué de deux extraits de discours de Walter Ulbricht, discours tenus à un an d'intervalle. Il convenait d'y lire en particulier la volonté de rattraper, et même de dépasser la RFA (1958) — du moins partiellement (1959). Le ton est guerrier, en dépit des allusions à la paix. Il était sans doute judicieux d'étudier ce document assez rapidement dans le cours de l'exposé, en même temps que le document A.

Agir en fonctionnaire de l'Etat de manière éthique et responsable

Contrairement à la sous-épreuve en langue allemande, cette seconde sous-épreuve ne nécessite pas la construction d'un exposé structuré. Les candidats n'ont donc pas besoin de présenter une introduction, ni une conclusion. Il leur suffit de répondre aux questions posées après avoir lu attentivement la situation proposée. Elle est en effet destinée à les placer dans une situation professionnelle précise, une situation certes encore fictive, mais qui pourrait devenir réelle un jour.

Le jury tente ici avant tout d'évaluer la capacité du candidat à faire preuve de bon sens, notamment lors de situations qui peuvent s'avérer dangereuses pour ses élèves et pour lui. Mais le candidat doit aussi montrer qu'il connaît bien le système éducatif français, ses acteurs, les rapports hiérarchiques qui y règnent, et les principes qui le fondent. Si le jury n'attend bien sûr pas des candidats qu'ils citent précisément les textes de loi, il lui semble néanmoins indispensable que de futurs fonctionnaires connaissent l'existence de ces textes, puissent en expliquer les principes et les grandes lignes, et sachent où les trouver si nécessaire.

A ce propos, nous ne saurions assez inciter les candidats à consulter régulièrement les bulletins officiels de l'Education nationale, ainsi que le site Eduscol, plutôt que de se référer aveuglement aux ouvrages de préparation à cette épreuve en vente dans le commerce.

Enfin, malgré les conseils prodigués dans le rapport précédent, beaucoup trop de candidats se relâchent lorsqu'ils passent à cette seconde partie de l'épreuve. Les « bah », « ouais » et autres « prof » sont évidemment à proscrire.

Voici cinq sujets proposés cette année, assortis d'éléments de réponse. Ils sont numérotés de 6 à 10.

Sujet n°6

Situation : Vous enseignez en collège. Un parent d'élève sollicite un entretien : il a consulté le manuel que vous utilisez en classe, et, pour différentes raisons qu'il vous énumère, le trouve inadapté ; il souhaiterait que vous en changiez au plus vite car cela lui semblerait profitable à l'élève.

Questions :

1. Devez-vous et pouvez-vous accéder à sa requête ?
2. Quel rôle les parents peuvent-ils jouer dans les choix pédagogiques de l'établissement ?

Ce sujet invitait les candidats à montrer qu'ils connaissent les droits et les devoirs des parents d'élève, qui, rappelons-le, sont membres à part entière de la communauté éducative. Si le choix du manuel est du ressort du conseil d'enseignement, et que ce père de famille ne peut donc exiger de l'enseignant qu'il en change « au plus vite », les parents peuvent tout de même jouer un rôle pédagogique au sein de l'établissement en participant en particulier au conseil d'administration, au conseil de discipline, ou au conseil de classe.

La plupart des candidats ont montré qu'ils connaissaient bien les fonctions et la composition de ces différents conseils.

Sujet n°7

Situation :

Vous êtes professeur principal d'une classe de 4^e. A la fin d'un cours, la déléguée de classe vient vous voir et vous apprend qu'un élève de la classe fait l'objet de brimades de la part de ses camarades.

Questions :

1. Comment allez-vous régler ce problème ?
2. Quelles sont les personnes que vous allez contacter ?
3. De quelle manière peut-on protéger les élèves contre le harcèlement ?

Ce sujet demandait du bon sens et de la prudence, et les réponses attendues devaient être pleines de nuances. La situation décrite est en effet complexe, et il importait de ne pas négliger le fait, par exemple, que le harcèlement dénoncé par la déléguée pouvait ne pas être réel.

Le candidat devait montrer qu'il connaissait le rôle d'autres intervenants de la vie scolaire que les enseignants (CPE, infirmière, assistante sociale, etc.).

On pouvait évoquer l'échelle des sanctions au sein d'un établissement, et envisager de quelle manière ce problème serait abordé durant l'heure de vie de classe. Dans le meilleur des cas, les candidats pouvaient même citer les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), dont l'une des missions est de prévenir la violence.

Sujet n°8

Situation : Vous enseignez au lycée. En plein milieu de votre cours, vous surprenez un élève en train de rédiger sur son portable des SMS. C'est le même portable qui a sonné une ou deux fois auparavant dans votre cours.

Questions :

1. Comment réagissez-vous ?
2. Quels principes guident votre démarche ?
3. Comment l'institution scolaire peut-elle encadrer la présence massive des nouveaux moyens de communication ?

La réaction attendue de la part de l'enseignant est dictée par le règlement intérieur de l'établissement (par exemple : confiscation du téléphone, punition, et convocation avec les parents chez les chefs d'établissement), et par le principe du respect — tant envers l'enseignant qu'envers les camarades, dont l'apprentissage est perturbé. Rappelons qu'il est interdit de toucher les élèves, et qu'il ne faut donc absolument pas prendre le portable de force ou procéder à une fouille au corps.

En ce qui concerne le 3^e point, qui posait notamment la question de la fraude, il était attendu des candidats qu'ils connaissent les procédures appliquées lors des examens (comme l'interdiction d'utiliser tout matériel électronique ou l'obligation de laisser les sacs à l'entrée), et qu'ils rappellent que l'utilisation des TICE est étroitement encadrée au sein des établissements (charte informatique, accès interdit à certains sites, etc.).

Sujet n°9

Situation : Le lycée où vous enseignez organise un baccalauréat blanc. Le chef d'établissement vous demande de surveiller durant un créneau horaire dans lequel vous n'enseignez pas habituellement.

Questions :

1. Devez-vous obligatoirement assurer cette surveillance ? Justifiez votre réponse.
2. Quelles sont les obligations professionnelles du professeur en dehors de ses heures de présence devant les élèves ?

Ce sont cette fois les droits et les devoirs de l'enseignant fonctionnaire qui doivent être rappelés ici.

La réponse à la première question est affirmative, car la surveillance des examens fait partie des obligations de l'enseignant. Dans certains cas, le chef d'établissement peut demander à l'enseignant de remplir des tâches administratives à la place de cette surveillance.

La seconde question appelait une réponse très fournie, dont les principaux éléments sont les suivants : devoir d'obéissance et de réserve, obligation d'effectuer certaines tâches administratives (remplir les bulletins, remplir le cahier de texte, noter les absences...), de se concerter (la présence de l'enseignant est obligatoire lors de la plupart des conseils), d'informer et d'orienter (rencontres avec les parents et les élèves), etc.

Sujet n°10

Situation : Enseignant au collège en classe de troisième, vous apprenez que vous accueillerez à la rentrée prochaine un élève malvoyant. Il doit passer la certification de la KMK en cours d'année.

Questions :

1. Quelles actions concrètes mettez-vous en place pour permettre à cet élève de suivre votre enseignement en langue vivante ?
2. De manière générale, quels cadres et quels principes régissent la scolarité des élèves handicapés ?

La certification de la Kulturministerkonferenz (Deutsches Sprachdiplom der KMK) peut être passée en France lors de l'année de 3^e ou de 2nde. Elle valide le niveau A2 ou B1 en fonction du score obtenu.

En ce qui concerne la situation évoquée, on peut proposer par exemple d'avoir recours aux nouvelles technologies, qui fournissent souvent une aide précieuse à l'enseignant qui accueille un élève handicapé (tableau numérique, i-pod, gros caractères, etc.). De plus, lors des différents examens, l'élève handicapé peut bénéficier d'un tiers-temps, voire même d'une modulation des conditions d'évaluation en fonction de son handicap.

Les cadres et les principes qui régissent la scolarité des élèves handicapés sont définis par la loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». Elle affirme en particulier le droit à la scolarisation en milieu ordinaire (« accessibilité ») et à un parcours scolaire continu et adapté (« plan personnalisé de compensation »).

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, il semble important que les candidats connaissent l'existence des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) et des projets personnalisés de scolarisation (PPS).

Leçon portant sur les programmes de collège et de lycée Rapport de jury rédigé par Pierrick Hardaloupas

INTRODUCTION

La leçon portant sur les programmes des classes de collège et de lycée (épreuve orale n°1) existe dans sa forme actuelle depuis la session 2011. Le jury a pu apprécier les prestations remarquables de certains candidats, mais il a parfois constaté dans quelques cas une méconnaissance de l'épreuve. En effet, pour la session 2012, des candidats ont donné l'impression de ne pas être préparés et de découvrir l'épreuve devant le jury (une candidate demande si elle doit parler des documents dans la première partie, un autre s'il doit aller plus loin dans la présentation de ses pistes d'exploitation, une candidate interrompt son exposé en allemand pour amorcer la partie en français, sans que le jury l'y ait invitée, etc.) Il va sans dire que cette méconnaissance de l'épreuve est préjudiciable.

Rappelons que le candidat dispose au maximum de 20 minutes pour l'exposé en allemand (suivies de 10 minutes d'entretien), tout comme pour l'exposé en français (prolongé là aussi par 10 minutes d'entretien). Le candidat, le jour de l'épreuve, doit gérer de façon autonome ces phases d'exposé (une montre semble tout indiquée, plutôt que de demander l'heure au jury à plusieurs reprises...) Cela ne va pas sans une préparation certaine ! Pour ce faire, la lecture du précédent rapport de jury (session 2011) constitue une aide précieuse et nous ne pouvons qu'en recommander une lecture minutieuse. A l'issue de la session 2012, nous souhaitons mettre en exergue quelques lignes directrices de l'épreuve, dont les futurs candidats devraient pouvoir tirer profit. Avant toutefois d'envisager les deux parties de la leçon, un rappel concernant la maîtrise du français et de l'allemand s'impose.

A) MAÎTRISE DU FRANÇAIS ET DE L'ALLEMAND

Parmi les compétences attendues des professeurs figure la maîtrise de la langue française (compétence n°2) : le jury invite donc les candidats – germanophones ou non – à observer un contrôle linguistique tout au long de la partie en français et à adopter un registre de langue adéquat, notamment au cours de l'entretien, pendant lequel certains réflexes de la vie quotidienne – peu appropriés lors d'un concours ou dans l'exercice du métier – peuvent réapparaître.

La préparation à cette épreuve orale repose également sur la maîtrise de la langue allemande. Le jury a, cette année, constaté des insuffisances phonétiques, lexicales et morphosyntaxiques, qui, dans les cas les plus graves, ont conduit à une mauvaise compréhension des documents du dossier. Celui-ci n'est pas utilisé par le jury pour tester le niveau de compréhension des candidats – cela relève des présupposés de l'épreuve – mais est conçu pour des élèves que le lauréat peut avoir en face de lui, deux mois plus tard : comment dès lors construire un projet de cours valide, si le professeur n'a lui-même pas compris les documents ? Bien sûr, on peut concevoir que le candidat perde une partie de ses moyens en raison du stress généré par l'épreuve, mais lorsqu'il persiste dans la compréhension erronée des documents en dépit des questions qui lui sont posées dans l'entretien, les doutes sur le niveau de compétence du candidat ne sont plus vraiment permis.

Il s'agit d'un cas extrême, qui ne doit pas faire oublier des problèmes davantage liés à la pratique orale de l'allemand : le jury a souvent constaté des déplacements d'accent, des erreurs sur la longueur de voyelles, un spectre lexical trop réduit ou des faux-démarrages répétés ainsi que des phrases non terminées, ce qu'il conviendrait d'éviter par une préparation orale plus rigoureuse. Cela permettrait également au candidat de faire preuve d'une plus grande aisance en expression orale : certains candidats sont si peu à l'aise qu'ils lisent leurs

notes et ont bien du mal, lors de l'entretien, à faire preuve de spontanéité. Aisance, étendue lexicale, souplesse et spontanéité sont pourtant requises dans la conduite du cours d'allemand.

B) LIGNES DIRECTRICES DE LA LEÇON

La leçon comporte deux parties dont il est essentiel de percevoir les spécificités pour éviter les répétitions : la seconde partie en français n'est pas une traduction de la première en allemand. Il est donc inutile, par exemple, de présenter la nature des documents en allemand et en français (la nature des documents ne change pas au cours de l'épreuve et il est inutile de répéter au jury en français ce qu'il a déjà compris en allemand !)

1^{ère} partie en allemand

La partie en allemand de la leçon s'apparente dans un premier temps à un exposé universitaire construit à partir du dossier proposé et donne l'occasion au candidat de faire montre de ses connaissances de germaniste, qu'il devra ensuite transposer⁵ aux élèves en fonction des contenus culturels des programmes. La construction de cette première partie repose ainsi sur plusieurs préalables :

- des connaissances et compétences académiques suffisantes ;
- une analyse précise du dossier pour un exposé pertinent ;
- la connaissance des programmes de collège et de lycée.

a) Des connaissances et compétences académiques suffisantes

Le jury insiste sur la nécessité absolue d'avoir des points de repère essentiels en littérature, histoire, histoire des idées, civilisation, arts... Comment est-il possible de placer Kant et l'*Aufklärung* dans les années 1980, d'affirmer que la Réunification a eu lieu le 9 octobre 1989, de parler de la frontière « germano-turque » ou de préciser que Mozart est un artiste de la Renaissance ? Le candidat doit posséder un bagage culturel minimum, sans lequel l'exercice du métier d'enseignant n'est pas concevable. Il est indispensable pour les candidats de combler en amont d'éventuelles lacunes, afin de ne pas être mis en difficulté le jour de l'épreuve. Le sujet L103/12, proposé en annexe, repose entièrement sur Goethe et le *Erlkönig*. Il semblait au jury impossible qu'un germaniste ne possède aucune connaissance sur Goethe ou ne puisse pas faire une analyse littéraire – même partielle – de la ballade... Il est également nécessaire de se tenir informé de l'actualité des pays de langue allemande. En effet, certains dossiers présentent des thématiques actuelles (voir par exemple le dossier L52/12 sur les récents succès électoraux du parti pirate en Allemagne).

b) Une analyse précise du dossier pour un exposé pertinent

Le candidat doit trouver un juste équilibre entre la paraphrase des documents (qui n'apporte rien) et l'exposé de connaissances déconnecté du dossier (qui utilise le dossier comme prétexte à palabres). A la vue du dossier L81/12 (cf. annexe), plusieurs candidats se sont par exemple lancés dans un exposé sur la vie en RDA (les manifestations qui conduisent à la chute du Mur, le système économique en RDA et la jeunesse sous le régime du SED), sans voir le rôle que jouent les médias dans chacun des documents :

⁵ « Transposer » au sens entendu par Yves Chevallard. Dans son concept de « transposition didactique », le didacticien des mathématiques décrit, entre autres, le passage des savoirs savants aux savoirs à enseigner.

- document A : différences dans le traitement des informations – le cas échéant ! – entre Est et Ouest ;
- document B : la *Aktuelle Kamera* et le reportage fabriqué par Alex pour « rétablir » la vérité sur l'origine du Coca Cola ;
- document C : le magazine de l'Ouest et son titre accrocheur sur la situation en RDA.

Il est clair que le dossier perd de son intérêt si l'on se contente de dresser le portrait de la RDA en 1989 et si l'on ne prend pas en compte la manipulation possible par les médias, d'autant que cet aspect médiatique permet également d'avoir une vision moins unilatérale : dans le texte de Thomas Brussig, Mario et Micha ne s'imaginent pas qu'en faisant leur « show », ils viennent confirmer les préjugés que les journalistes de l'Ouest ont sur la vie en RDA. La lecture de la presse occidentale nécessite aussi une prise de distance.

Entre paraphrase improductive et exposé déconnecté, le candidat aura donc tout intérêt à opter pour une troisième voie, dans laquelle il présentera, expliquera et commentera les documents à disposition, en dégagant les éléments culturels des pays de langue allemande – explicites ou non. Il ne s'agit pas de simplement lister ces éléments – comme le font certains candidats – il faut les exposer à la lumière des documents : en effet, le jury ne peut pas se satisfaire de connaissances supposées. Par exemple, dire que le document C du sujet L81/12 « parle du SED » ne suffit pas, il faut expliquer ce qu'était le parti socialiste unifié et quelle importance il pouvait avoir, selon Brille, dans le choix des études. Plus l'analyse du document est précise, plus le projet pédagogique sera riche. Le document B du sujet L32/12 s'articule très clairement autour d'un axe passé-présent pour décrire la reconversion de la mine de Zollverein à Essen. Cette remarque devrait être d'une grande utilité pour le traitement didactique du document.

Pour répondre à cette exigence de lecture critique du dossier, le candidat pourrait en dégager une problématique lui permettant d'organiser son exposé en allemand et de mettre en avant les ponts entre les différents documents ainsi que la contribution de chaque document à cette problématique. En effet, le jury apprécie un exposé structuré à partir du dossier plutôt qu'une analyse successive des documents.

c) La connaissance des programmes de collège et de lycée

Parmi toutes les connaissances académiques mobilisées dans cette première partie, le candidat doit définir les objectifs culturels qu'il se fixe pour le projet de cours qu'il va présenter dans la seconde partie. Ces objectifs sont élaborés à partir des entrées culturelles des programmes de collège et lycée, dont une connaissance approximative n'est pas suffisante, encore de trop nombreux candidats se contentent de mentionner l'entrée principale, sans connaître les sous-notions (ou en mélangeant les sous-notions des différents niveaux). Le candidat doit sélectionner ce qui lui semble le plus approprié dans les contenus culturels pour traiter le dossier. On veillera à rester cohérent : pour le sujet L32/12, il est justifié de vouloir aborder l'art du vivre ensemble avec les élèves de la classe de 2^{nde}, mais peu logique de ne pas retenir, dans sa mise en œuvre, la photographie des sonnettes qui illustre parfaitement le sujet (document C).

2^{ème} partie en français

La seconde partie de la leçon, en français, exige du candidat qu'il se positionne en tant que (futur) professeur et qu'il présente à partir du dossier proposé un projet pédagogique concret et réaliste pour le niveau de classe visé. Le jury, bien entendu, n'attend pas des candidats une séquence parfaite et exhaustive – la consigne précise bien, d'ailleurs, qu'il s'agit de proposer des « pistes d'exploitation et de mise en œuvre possibles » – mais pour les candidats des sessions à venir, il importe de rappeler ici quelques principes importants, à la lumière des défauts observés lors de la session 2012 dans cette partie de l'épreuve :

- connaître les programmes de collège et de lycée ;
- analyser les documents pris en tant que supports d'enseignement-apprentissage ;
- entraîner aux différentes activités langagières ;
- faire preuve de bon sens.

a) La connaissance des programmes de collège et de lycée

Ce point apparaît déjà dans les attentes pour la première partie de l'épreuve. Dans cette partie de l'épreuve, il s'agit toujours d'inscrire le dossier dans l'entrée culturelle du palier, de la classe ou du cycle concerné, mais également de connaître le niveau CECRL visé dans chacune des activités langagières. De trop nombreux candidats hésitent ou se trompent sur ces niveaux, ce que devrait gommer définitivement le tableau suivant :

| Niveau d'apprentissage | Niveau(x) CECRL visé(s) | |
|------------------------|-------------------------|----------|
| Palier 1 | A2 | |
| Palier 2 | B1 | |
| Seconde | LV1 : B1 | LV2 : A2 |
| Cycle terminal | LV1 : B2 | LV2 : B1 |

Niveaux CECRL visés au cours de la scolarité

Pour lever toute confusion, rappelons que :

- les élèves commençant une deuxième langue vivante en 4^{ème} visent le niveau A2 en fin de 3^{ème} ;

-il convient de distinguer le niveau exigé dans l'une des langues pour valider la compétence 2 du Socle Commun de Connaissances et de Compétences (niveau A2) et le niveau visé par les programmes de fin de palier 2 (niveau B1). Le niveau que le candidat doit se fixer dans l'étude d'un dossier destiné au palier 2 est donc le niveau B1.

Il n'est toutefois pas suffisant que le candidat connaisse le niveau visé pour la classe concernée sans pouvoir définir plus précisément ce qui caractérise, par exemple, le niveau A2 dans les différentes activités langagières. Il ne s'agit pas de connaître par cœur les descripteurs du CECRL, mais de maîtriser les caractéristiques principales des niveaux concernés, tant pour les activités de réception que pour les activités de production (en termes de forme de texte, thématiques abordées, contexte de communication, performance attendue, etc.) On peut se demander si un candidat qui – à juste titre – vise en fin de cycle terminal le niveau B2 pour des élèves de LV1 et qui propose en tâche finale de production écrite une affiche informative ou en production orale de raconter son anniversaire a bien saisi les attendus du niveau B2. Il est important que le candidat ait une idée claire du niveau visé, c'est une des conditions pour proposer un projet pédagogique réellement adapté à la classe. On se reportera donc avec profit aux échelles de descripteurs du CECRL ou des différents portfolios pour remplir cette condition.

b) Une analyse des supports à des fins d'apprentissages

Les documents du dossier, dans la seconde partie, sont à analyser comme supports d'enseignement. C'est une étape nécessaire et primordiale pour proposer une mise en œuvre efficace : en effet, c'est bien à partir de l'analyse qu'il fait des supports que le professeur peut proposer une ou plusieurs tâches et un dispositif d'aide adéquats. Cette année encore, des candidats ont proposé au jury un descriptif – parfois minuté ! – de toute une séquence et des tâches proposées, sans avoir analysé les limites et potentialités des documents, ni sans avoir fixé des objectifs d'apprentissage. Rappelons que le cours de langues vivantes n'a pas pour objectif la réalisation successive de tâches, mais bien le développement d'une compétence communicative langagière. Il ne faut pas confondre objectif et moyen(s) pour arriver à cet objectif, ni se méprendre sur la perspective actionnelle (à ce sujet, nous ne saurions dire plus ou mieux que le rapport précédent).

Sans analyse des supports, le candidat court inévitablement les risques suivants :

- proposer des tâches inadéquates (cf. exemples supra) ;
- définir des objectifs d'apprentissage irréalistes ou inadaptés. N'oublions pas, à ce sujet, que le projet linguistique ne se compose pas uniquement du lexique et de la grammaire ! Si l'on souhaite remettre à jour ses connaissances, on se reportera, par exemple, à la description de la compétence linguistique dans le CECRL ;
- avoir un recours abusif aux recherches sur Internet pour soi-disant combler des déficits d'information, alors que les documents comportent intrinsèquement les réponses à ces questions. L'un des enjeux des activités de réception est précisément la mise en relation d'indices dans un texte pour accéder au sens. L'extrait de *Deutschstunde* de Siegfried Lenz (document A du sujet L42/12) est intéressant car il peut donner lieu à des recherches sur l'expressionnisme, l'intrigue du roman, Emil Nolde qui a inspiré le personnage de Max Nansen, l'art dégénéré selon les Nazis, etc. Mais le professeur n'a pas intérêt à dévoiler trop d'éléments avant la lecture du texte. L'élève doit être capable de repérer les personnages (en associant *der Maler* à Max Nansen et le prénom Jens au père du narrateur) et de comprendre ce qui se passe entre eux. La question incrédule du père du narrateur „*Und Berlin will das verbieten?*“ semble a priori très énigmatique (Que représente Berlin ici ? Qu'est-ce qui est interdit ?), le professeur devrait exploiter cette énigme pour motiver les élèves à relever des termes éclairants comme *Berufsverbot, Malverbot, Gift, diese Wahnsinnigen...*, plutôt que de donner, d'emblée, les clefs d'interprétation du texte ;
- plaquer artificiellement des méthodes qui ne conviennent pas au document. Une candidate propose, pour le document A du sujet L32/12, de découper le texte selon les paragraphes, de les répartir dans la classe et de demander ensuite aux élèves de rétablir l'ordre du texte. Si la méthode peut être efficace pour travailler avec les élèves la compétence pragmatique, l'extrait proposé ne se caractérise pas par une organisation rigoureuse du discours, il n'y a aucune charnière de discours qui permettrait la remise en ordre souhaitée par la candidate et la lecture isolée des deuxième ou dernier paragraphes risque de réellement poser problème aux élèves. C'est bien l'analyse du support qui permet de choisir la forme de travail la plus adaptée : on ne travaille pas en groupe seulement « pour changer un peu ».

A l'inverse, le jury a pu entendre des candidats qui ont analysé de manière exhaustive les limites et potentialités des supports, sans en tirer un quelconque apport dans leur mise en œuvre. Il convient donc de rappeler brièvement en quoi consiste l'analyse des supports et comment en tirer parti dans son projet pédagogique.

La phase d'analyse des documents comme supports de cours invite le (futur) professeur à endosser la posture de l'élève pour repérer et anticiper les difficultés auxquelles ce dernier va

être confronté et les éléments facilitateurs sur lesquels il pourra s'appuyer pour construire sa compréhension ou son expression. Toutes les difficultés ne sont pas à mettre sur le même plan et certaines pourront ne pas être résolues. La richesse lexicale de *Erlkönig* (document A du dossier L103/12 en annexe), nécessite de sélectionner les entraves les plus importantes à lever (par exemple : *der Knabe, die Gewalt, jn anfassen*), mais plus que la difficulté lexicale, une analyse pertinente du support devrait souligner la structure dramatique de la ballade : les deux strophes de narration encadrent les parties dialoguées entre le père et l'enfant ainsi que les paroles du Roi des aulnes. Si l'élève ne repère pas cette structure spécifique, il ne perçoit pas le sens de la ballade. Le professeur détient là un levier pour amorcer l'accès au sens, il peut en effet demander à l'élève de repérer qui parle et à quel moment. Ce travail semble bien plus rentable pour la compréhension de l'écrit que le long relevé de tous les mots inconnus. C'est bien en fonction des difficultés prioritaires relevées pour un niveau de classe donné que le professeur va proposer des aides ou des stratégies spécifiques qui permettront à l'élève de réaliser la tâche définie et de devenir plus compétent dans l'activité langagière travaillée.

c) L'entraînement aux différentes activités langagières

Dans le prolongement du point précédent, il s'avère que les activités de réception sont mal cernées par les candidats et que les tâches de production ne sont pas toujours idoines. A la lumière des prestations entendues, il convient donc d'inviter les candidats des sessions à venir à construire une vision très précise de l'entraînement à réaliser dans les différentes activités langagières. Concernant les activités de production, on pourrait par exemple se demander à profit quand le projet pédagogique permet une réelle production orale en continu, si les échanges entre le professeur et la classe relèvent vraiment d'une production orale en interaction, etc. Mais nous souhaitons nous focaliser dans ce rapport sur les activités de réception, qui sont fréquemment l'objet de choix peu judicieux, voire de contre-sens didactiques.

Ainsi, de nombreux candidats confondent entraînement et évaluation de la compréhension en distribuant allègrement QCM et autre grille ou questionnaire. Rappelons qu'en situation d'entraînement, le professeur n'a pas pour objectif de vérifier ce que les élèves ont compris mais de les aider à comprendre et à acquérir des stratégies pour devenir autonomes. Plutôt que de continuer à poser systématiquement aux élèves les fameuses *W-Fragen* situationnelles (qui, de plus, ne permettent pas de dépasser un niveau A2 de compréhension), le professeur aurait tout intérêt à mettre en place une stratégie invitant les élèves à repérer ces informations spontanément, lors de la première écoute ou lecture, pour pouvoir ensuite se consacrer à une compréhension plus fine du document.

Que dire également des candidats qui ne voient dans le document (oral ou écrit) qu'un prétexte à un travail grammatical, sans proposer aux élèves un travail préalable de compréhension, et qui enchaînent aussitôt sur une tâche de production ? La question de l'accès au sens reste entière.

C'est sans doute par manque d'aisance quant au traitement didactique des activités de réception que de nombreux candidats contournent l'activité de compréhension de l'oral, en distribuant le script du document. Si, très ponctuellement, cette méthode n'est pas à bannir (certains supports peuvent être faits aussi bien pour être entendus que lus, ou donnent matière à une mise en voix intéressante, etc.), il est peu probable que la lecture systématique du script permette aux élèves de développer des compétences de compréhension de l'oral. Pour lever ces difficultés de traitement de cette activité langagière, peut-être pouvons-nous insister sur la nécessaire sélection de contenu à comprendre par rapport au contenu à « ignorer » ou à la masse d'inconnu ; effectivement, on peut dire qu'un document est « incompréhensible » pour des élèves de telle classe, si l'on en vise une compréhension exhaustive... Mais quel type de

texte est produit pour être compris *in extenso* ? De même, on peut juger un document « trop long », au débit « trop rapide » ou avec une « charge lexicale trop importante », mais si l'on se contente de supports exagérément courts, lents ou simples, quand les élèves parviendront-ils à comprendre une production authentique ? Cette remarque rejoint la méconnaissance des descripteurs des niveaux du CECRL pour chaque activité langagière, contre laquelle nous avons précédemment mis en garde les futurs candidats. Au niveau B1 de la compréhension de l'oral, par exemple, il est attendu que l'élève puisse comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers dans un langage clair et standard ou l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité. Sans une exposition à la langue conséquente et répétée, telle qu'elle est souhaitée dans les programmes de collège et de lycée, il est peu probable que les élèves deviennent des auditeurs (ou des lecteurs) indépendants. C'est pourtant là l'un des objectifs de l'enseignement des langues vivantes. La vidéo contenue dans le dossier L52/12 est un document d'actualité, relativement bref (1'34), mais au contenu dense, avec notamment la métaphore filée de la piraterie adaptée au succès électoral du parti Pirate. Il est bien évident que l'on ne se focalisera pas sur ce point en travaillant la compréhension de l'oral, les jeux de mots reposant sur un champ lexical que ne maîtrisent pas les élèves de cycle terminal. En revanche, utiliser ce support à la suite d'un travail sur les affiches pour mieux connaître le programme des Pirates et pour savoir si ces thèmes ont rencontré un écho favorable lors des élections semble constituer un projet d'écoute cohérent, motivant et à la portée d'élèves de LV2. Pour les élèves de LV1, qui visent le niveau B2 à la fin du cycle terminal, on peut travailler sur les bouleversements provoqués par les Pirates dans le paysage politique allemand, ce qui constituerait une première approche du contenu plus spécifiquement développé dans le document A.

La construction et le développement des compétences langagières des élèves ne peuvent s'effectuer qu'à travers la mobilisation des différentes activités langagières. Le jury n'est pas dupe de tâches finales a priori séduisantes mais dont la réalisation n'est pas possible au terme de la séquence présentée, car rien ou presque n'a été mis en place en amont. En outre, la description par le menu de telles tâches finales se fait souvent au détriment de ce qui précède. Certains candidats se réclament du « pilotage par la tâche », en opérant un contre-sens : il ne s'agit pas d'être obnubilé par la production finale mais plutôt de construire dans la séquence des entraînements s'enchaînant de manière cohérente et venant mettre en place des apprentissages nécessaires pour la suite. C'est pourquoi le jury préfère des tâches intermédiaires crédibles et une description précise du cheminement vers une tâche finale, qui peut n'être qu'esquissée. Il est plus intéressant de voir comment est traité le support de compréhension de l'oral ou de l'écrit plutôt que de subir, par exemple, les explications détaillées de l'organisation matérielle de l'exposition au CDI du lycée. Le candidat ne doit pas se sentir obligé de proposer une tâche finale, comme cela a déjà été précisé dans le rapport précédent. Qu'il ne se dispense pas, toutefois, d'objectifs pour son projet pédagogique !

d) Le bon sens en action

Pour tous les candidats qui aborderaient cette partie de l'épreuve avec appréhension, le jury ne peut que rappeler qu'il attend avant tout des candidats qu'ils fassent preuve de bon sens. Par conséquent, le jargon impénétrable ou les « concepts-poudre aux yeux » sont à éviter. Combien de candidats se sont embrouillés en employant des termes qu'ils étaient incapables de définir, donnant parfois le tournis au jury, entre « cohérence verticale » et « enseignement horizontal »... En revanche, il convient d'être précis sur les concepts essentiels : on parle effectivement de compréhension de l'oral ou de l'écrit, mais pas d' « expression de l'oral » ! Plus globalement, le jury apprécie des candidats qu'ils soient logiques, cohérents et réalistes, notamment dans la phase d'entretien qui permet de clarifier certains éléments de l'exposé. Il

est regrettable que certains candidats aient été mis en difficulté lorsque le jury leur a demandé les productions possibles qu'ils attendaient des élèves ou les réponses aux questions qu'ils envisageaient eux-mêmes de poser aux élèves ! Pendant le temps de préparation de l'épreuve, peut-être faut-il prévoir un temps pour avoir une idée claire des attendus, cela permettrait, par exemple, de vérifier la validité ou la faisabilité des tâches proposées.

Conclusion

Ce rapport de jury nous a donné l'occasion de préciser certaines attentes et de formuler des conseils pour les sessions à venir. Il s'inscrit en cela dans le prolongement du rapport publié pour la session 2011. Pour clarifier certains points, quelques passages de la consigne ont été aménagés, ce qui ne modifie en rien l'épreuve. A partir de la session 2013, il sera précisé :

LEÇON PORTANT SUR LES PROGRAMMES DES CLASSES DE COLLEGE ET DE LYCEE

Cette épreuve prend appui sur un dossier composé de ... documents.

Première partie : en langue allemande

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- Vous présenterez le dossier en mettant en évidence une thématique en lien avec les contenus culturels du programme de ...
- Vous expliquerez en quoi le contenu abordé est constitutif de la culture des pays de langue allemande.
- Vous préciserez parmi les connaissances que vous mobilisez, celles que vous communiquerez aux élèves.

Seconde partie : en langue française

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

Au vu du niveau de compétence visé :

- vous analyserez les potentialités et les limites de ces documents pris en tant que supports pour les entraînements, les acquisitions ou la consolidation des connaissances et compétences;
- vous tirerez de cette analyse des pistes d'exploitation et de mise en œuvre possibles avec les élèves.

Si les choix d'exploitation retenus conduisaient à écarter un des documents, il conviendrait de le justifier.

L'épreuve de la leçon nécessite une préparation rigoureuse mais est tout à fait abordable. Une bonne prestation ne vise pas l'exhaustivité ou la perfection mais résulte plutôt de la combinaison d'un bon niveau linguistique, d'un esprit de synthèse, de pistes concrètes de réalisation, d'une bonne connaissance des programmes, d'une bonne gestion du temps et de solides compétences communicatives. Autant de compétences que le lauréat du concours devra mobiliser et développer au cours de sa carrière professionnelle.

Annexes : 5 sujets de la session 2012 (la consigne reproduite n'intègre pas les modifications présentées précédemment).

CAPES EXTERNE ET CAFEP 2012

LEÇON PORTANT SUR LES PROGRAMMES DES CLASSES DE COLLEGE ET DE LYCEE

Cette épreuve prend appui sur un dossier composé de 3 documents.

Première partie : en langue allemande

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- Vous présenterez le dossier en mettant en évidence une thématique et son lien avec le contenu culturel du programme de la classe de **seconde**.
- Vous expliquerez en quoi le contenu abordé est constitutif de la culture des pays de langue allemande et montrerez en quoi chaque document, de manière explicite ou implicite, fait référence à la ou aux notion(s) mise(s) en évidence.
- Vous préciserez, parmi les connaissances que vous mobilisez, celles que vous communiquerez aux élèves.

Seconde partie : en langue française

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- En prenant appui sur une analyse qui fasse ressortir les potentialités et les limites de ces documents pris en tant que supports pour les entraînements, les acquisitions ou la consolidation des connaissances et compétences visées au niveau concerné, vous exposerez les pistes d'exploitation et de mise en œuvre possibles avec des élèves de ce niveau.
- Si les choix d'exploitation retenus conduisaient à écarter un des documents, il conviendrait de le justifier.

Document A**WILLI WITTKÉ**

Willi Wittke ist 75 Jahre alt und hat Staub in den Lungen. „Staub 2B“ hat der Arzt gesagt. Das ist zuwenig für eine Zusatzrente, aber zuviel fürs Wohlbefinden. Kein Wunder, dass Willi Wittke sagt: „Morgens, da muss ich erssma raus ausse Bude und ane Luft“. So richtig frisch ist die hier in Eisenheim zwar nur selten, weil es oft herüberweht von der Kokerei Osterfeld. Aber für Willi Wittke ist sie trotzdem eine Wohltat, denn 41 Jahre lang war er viel Schlimmeres gewöhnt: So lange hat er als Hauer unter Tage „Kohle gekloppt“, wie die Kumpels im Revier sagen.

Die härteste Kraftprobe seines Lebens kam aber aus einer ganz anderen Ecke: In der Siedlung kursierten Gerüchte, dass die 39 über die weit über 100 Jahre alten Häuser von Eisenheim abgerissen und durch einen modernen Neubaukomplex ersetzt werden sollten.

Willi Wittke begann sich Sorgen zu machen. Wollte man ihn auf seine alten Tage aus der vertrauten Umgebung vertreiben? Aus seinem Gärtchen mit Laube und aus der Wohnung, in der er schon als Junge zu Hause gewesen und später als Vater von vier Kindern geworden war? Müsste er in einem Neubau nicht viel mehr Miete zahlen als jetzt, wo er für 82 Mark monatlich preisgünstig wohnte? Und vor allem: Würde er nicht seine alten Freunde verlieren – den Fritz Unterberg von gegenüber, den August Kahlke von nebenan? Für Willi Wittke wie für die meisten anderen Eisenheimer stand bald fest: „Wenn wa hier rausmüssen, gehen wa ein*.“ (...)

Altenprobleme, Vereinsamung, Entfremdung, Isolierung – die klassischen Probleme moderner Hochhaussiedlungen kommen in den Arbeiterkolonien kaum vor. Eine Art „vorbeugende Sozialpolitik“ nennt Roland Günter die Erhaltung der Zechensiedlungen, für die sich längst auch die Landeskonservatoren interessieren.

Quelle: *Zwischen Dortmund und Duisburg... Reportagen aus dem Ruhrgebiet von 1924 bis heute aus dem Reiseführer Merian (1980)*

**Nous nous fâcherons*

Zeche Zollverein in Essen*Script de l'enregistrement*

Hier schlug das Herz einer Region. Tag und Nacht arbeiteten Menschen und Maschinen, um Kohle zu fördern: Das schwarze Gold, das dem Ruhrgebiet Arbeitsplätze und Reichtum brachte. In wirtschaftlich guten Zeiten wurden hier bis zu 12 000 Tonnen täglich gefördert.

Aber 1986 musste die Zeche geschlossen werden, die Kohle war nicht mehr rentabel. Da stellte sich die Frage: was sollte aus der Zeche, aus dem 100 Hektar großen Areal werden? Sollte man es umbauen, verkaufen?

Dann kam die rettende Idee. Das Land Nordrhein-Westfalen entschloss sich, Zollverein zu kaufen und zu restaurieren. Auch die UNESCO interessierte sich für das Projekt. Schon 2001 wurde die Zeche zum Weltkulturerbe deklariert. Seitdem ist aus der gigantischen Förderanlage ein imposanter Kunst- und Kulturkomplex geworden, der Vergangenheit und Zukunft verbindet. Natürlich kann man die alte Zeche besichtigen mit ehemaligen Bergleuten, die von ihrer Arbeit erzählen. Viele Gebäude haben aber eine neue Nutzung bekommen. Im Kesselhaus der Zeche wurde zum Beispiel ein Design-Zentrum eröffnet. Es ist die größte Ausstellung modernen Designs weltweit.

In der Kokerei gibt es heute ein Café. In der Kohlenwäsche, dort also wo früher die Kohle gewaschen wurde, wird ein neues Museum eröffnet: das Ruhrmuseum. Auch Tanz und Ballett sind auf Zollverein präsent. Ein choreografisches Zentrum befindet sich in der Waschkau, im Gebäude wo die Bergleute sich wuschen und umzogen. Zollverein ist also nicht nur ein historisches Denkmal. Kreativität und Innovation werden hier großgeschrieben und das breite Kulturprogramm, das hier geboten wird, zieht das ganze Jahr über Publikum an.

Die Zeche Zollverein in Essen: Plakat für die Kulturhauptstadt Europas Ruhr 2010



Klingelknöpfe eines Mietshauses in Essen Katernberg



CAPES EXTERNE ET CAFEP 2012

LEÇON PORTANT SUR LES PROGRAMMES DES CLASSES DE COLLEGE ET DE LYCEE

Cette épreuve prend appui sur un dossier composé de 3 documents.

Première partie : en langue allemande

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- Vous présenterez le dossier en mettant en évidence une thématique et son lien avec le contenu culturel du programme du **cycle terminal**.
- Vous expliquerez en quoi le contenu abordé est constitutif de la culture des pays de langue allemande et montrerez en quoi chaque document, de manière explicite ou implicite, fait référence à la ou aux notion(s) mise(s) en évidence.
- Vous préciserez, parmi les connaissances que vous mobilisez, celles que vous communiquerez aux élèves.

Seconde partie : en langue française

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- En prenant appui sur une analyse qui fasse ressortir les potentialités et les limites de ces documents pris en tant que supports pour les entraînements, les acquisitions ou la consolidation des connaissances et compétences visées au niveau concerné, vous exposerez les pistes d'exploitation et de mise en œuvre possibles avec des élèves de ce niveau.
- Si les choix d'exploitation retenus conduisaient à écarter un des documents, il conviendrait de le justifier.

Document A Siegfried Lenz, *Deutschstunde*, 1968

Sie gingen zum Atelier, wo all die drolligen oder auch drohenden Geschöpfe des Malers schliefen, die gelben Propheten und Geldwechsler, und Apostel, die Kobolde und die grünen Marktleute.

Mein Vater ging hin und her; mit einer unbestimmten, aber doch umfassenden Bewegung gegen die Bilder sagte er: „Und Berlin will das verbieten?“

Der Maler zuckte die Achseln. „Es gibt andere Städte“, sagte er, „es gibt Kopenhagen und Zürich, es gibt London und New York, und es gibt Paris.“

„Berlin bleibt Berlin“, sagte mein Vater, und dann: „Warum verlangen sie es von dir, Max? Warum sollst du aufhören, zu malen?“

Der Maler zögerte. „Vielleicht rede ich zuviel“, sagte er. „Reden?“ fragte mein Vater. „Die Farbe“, sagte der Maler, „sie hat immer was zu erzählen. Wer kennt schon die Farbe?“

„Im Brief steht noch was anderes“, sagte mein Vater, „da steht was von Gift.“ „Ich weiß“, sagte der Maler mit säuerlichem Lächeln und, nach einer Pause: „Gift mögen sie nicht.“ Mein Vater sah wohl ein, dass er Max Nansen noch etwas schuldete, darum sagte er: „Ich hab mir das alles nicht ausgedacht, Max, das kannst du mir glauben. Mit dem Berufsverbot habe ich nichts zu tun, ich hab das alles nur zu überbringen.“

„Ich weiß“, sagte der Maler, und dann: „Diese Wahnsinnigen, als ob sie nicht wüssten, dass das unmöglich ist: Malverbot. Sie können vielleicht viel tun mit ihren Mitteln, sie können allerhand verhindern; mag sein, aber nicht dies: dass einer aufhört zu malen. Das haben schon andere versucht, lange vor ihnen. Sie brauchen doch nur nachzulesen; gegen unerwünschte Bilder hat es noch nie einen Schutz gegeben, nicht durch Verbannen, auch nicht durch Blendung, und wenn sie die Hände abhacken ließen, hat man eben mit dem Mund gemalt. Diese Narren, als ob sie nicht wüssten, dass es auch unsichtbare Bilder gibt.“

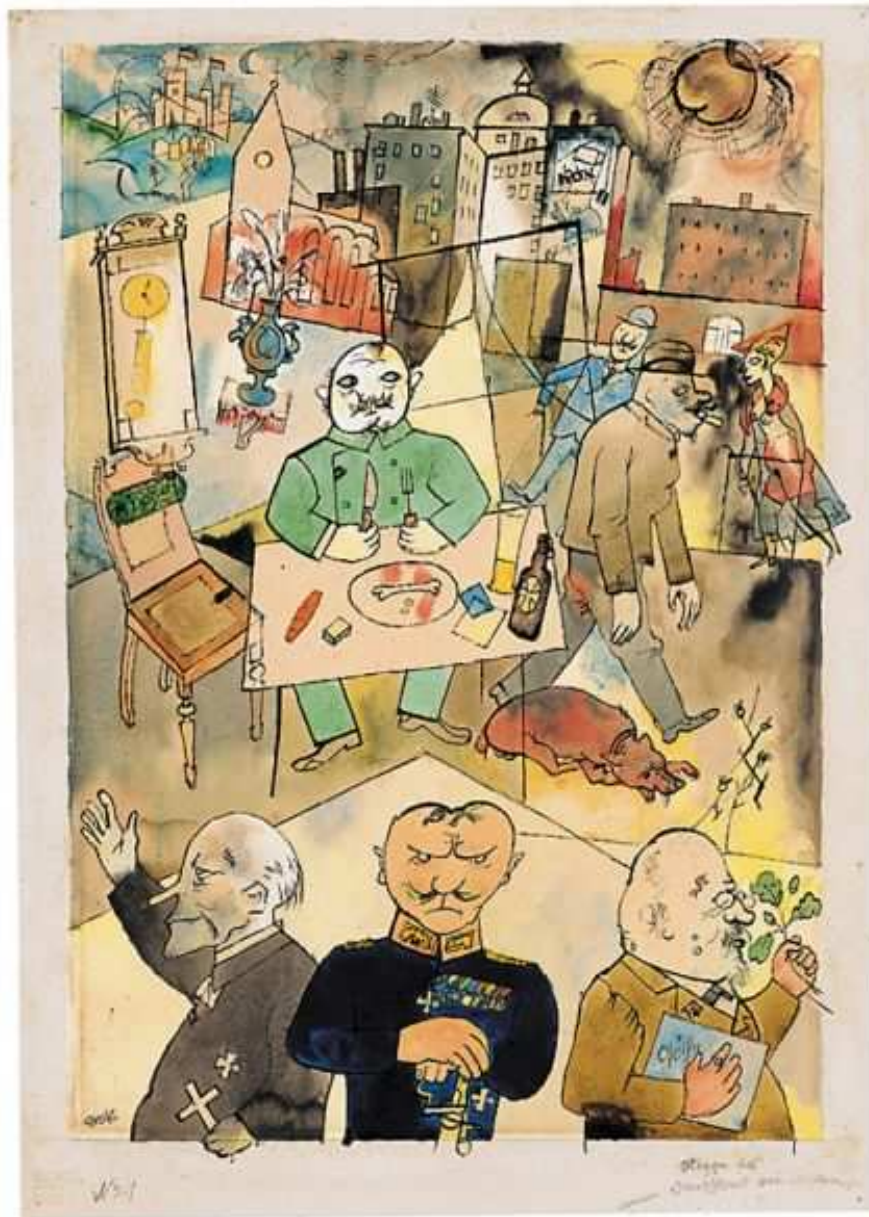
„Aber das Verbot ist beschlossen und ausgesprochen, Max.“

„Ja“, sagte der Maler, „in Berlin.“

„Mich, Max, - sie haben mich beauftragt, das Malverbot zu überwachen: dass du auch das nur weißt.“

„Dich?“, fragte der Maler, und mein Vater: „Mich, ja, ich bin am nächsten dran.“

„Und wie, Jens? Wie wirst du das Verbot überwachen?“ Mein Vater überhörte da schon die Vertraulichkeit, die in dieser Frage lag; er sagte: „Sollst nur abwarten, Max.“



Georg Grosz, *Deutschland, ein Wintermärchen*, 1918

Document C

Document vidéo: Wolf Biermann singt „Ermutigung“ – Kölner Sporthalle, 1976

Script:

Du, lass dich nicht verhärten
In dieser harten Zeit!
Die allzu hart sind, brechen –
Die allzu spitz sind, stechen
Und brechen ab sogleich!

Du, lass dich nicht verbittern
In dieser bittren Zeit!
Die Herrschenden erzittern –
Sitzt du erst hinter Gittern –
Doch nicht vor deinem Leid!

Du, lass dich nicht erschrecken
In dieser Schreckenszeit!
Das woll'n sie doch bezwecken
Dass wir die Waffen strecken
Schon vor dem großen Streit!

Du, lass dich nicht verbrauchen
Gebrauche deine Zeit!
Du kannst nicht untertauchen –
Du brauchst uns und wir brauchen
Grad deine Heiterkeit!

Wir woll'n es nicht verschweigen
In dieser Schweigezeit!
Das Grün bricht aus den Zweigen
Wir woll'n das allen zeigen –
Dann wissen sie Bescheid!

(Das Gedicht „Ermutigung“ erschien erstmals 1968 in der Gedichtsammlung Mit Marx- und Engelszungen im Verlag Klaus Wagenbach)

CAPES EXTERNE ET CAFEP 2012

LEÇON PORTANT SUR LES PROGRAMMES DES CLASSES DE COLLEGE ET DE LYCEE

Cette épreuve prend appui sur un dossier composé de 3 documents.

Première partie : en langue allemande

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- Vous présenterez le dossier en mettant en évidence une thématique et son lien avec le contenu culturel du programme du **cycle terminal**.
- Vous expliquerez en quoi le contenu abordé est constitutif de la culture des pays de langue allemande et montrerez en quoi chaque document, de manière explicite ou implicite, fait référence à la ou aux notion(s) mise(s) en évidence.
- Vous préciserez, parmi les connaissances que vous mobilisez, celles que vous communiquerez aux élèves.

Seconde partie : en langue française

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- En prenant appui sur une analyse qui fasse ressortir les potentialités et les limites de ces documents pris en tant que supports pour les entraînements, les acquisitions ou la consolidation des connaissances et compétences visées au niveau concerné, vous exposerez les pistes d'exploitation et de mise en œuvre possibles avec des élèves de ce niveau.
- Si les choix d'exploitation retenus conduisaient à écarter un des documents, il conviendrait de le justifier.

Grüne müssen Piraten fürchten: Neue Partei besetzt das Thema Transparenz

Simon hat bisher immer grün gewählt. Bei der Bundestagswahl 2009. Oder bei der Wahl in Berlin 2006. Dieses Mal war das anders. „Von den fünf Parteien im Abgeordnetenhaus hat mich keine angesprochen“, sagt er. Der grüne Direktkandidat habe zwar eine große Präsenz im Kiez gezeigt. „Der hätte aber auch in der FDP sein können“, sagt Simon. Was er bei den Grünen vermisst? „Die sind inzwischen doch eine Partei wie alle anderen auch.“

Simon ist Ende 30. Seit zehn Jahren wohnt er in Berlin-Kreuzberg. „Hier können die Grünen auch einen Besenstiel aufstellen, der wird auch gewählt“, sagt er. Die Grünen holen hier bis zu 50 Prozent. Trotzdem hat Simon dieses Mal die Piraten gewählt. „Die sind enthusiastisch und machen noch unbedarft Politik.“ Auch ihren Vorschlag eines gemeinsamen Tickets für alle Busse und Bahnen in Berlin findet er gut.

„Grüne müssen Gefahr begreifen“

Simon ist einer von etwa 17.000 Berlinern, die von den Grünen zur Piratenpartei abgewandert sind. „Diese Wähler stammen aus dem Kernbereich der Grünen“, sagt der Berliner Politikwissenschaftler Gero Neugebauer. „Das sind solche, denen die Etablierung der Grünen, wie sie auch im Berliner Wahlkampf deutlich geworden ist, nicht behagt.“ Für die Grünen ist das gefährlich. [...] „Die Grünen müssen die Gefahr, die ihnen von den Piraten droht, begreifen und annehmen. Nur so könnte das Risiko der neuen Konkurrenz reduziert werden“, sagt Neugebauer.

Roth vermisst Piratinnen

In der grünen Parteizentrale gibt man sich gelassen. „In Berlin haben die Piraten vor allem viele vormalige Nichtwähler für sich gewinnen können“, sagt Grünen-Chefin Claudia Roth *heute.de*. „Dafür gebührt ihnen großer Respekt.“ [...] Doch Roth bemüht sich auch um Abgrenzung. Bei der Frage der Geschlechtergerechtigkeit gebe es Unterschiede. „Von Piratinnen ist fast nichts zu sehen, was die Herren an Deck aber offenkundig wenig kümmert“, sagt Roth. Die Frage nach einer Koalition mit den Piraten stelle sich derzeit nicht.

Punkten könnten die Piraten auch mit dem Thema Transparenz. Bisher seien Akteure, die sich wie die Enthüllungsseite Wikileaks um Transparenz und Teilhabe bemühen, aus dem nicht-politischen Bereich gekommen. „Die Piratenpartei ist nun ein Transparenzakteur, der sich innerhalb des Parteiensystems befindet.“ Das mache die Piratenpartei für andere Parteien gefährlich.

Plakate der Piratenpartei



Die Beute der Piratenpartei

Script de la vidéo

Fette Beute haben sie gemacht. Das feiern die Piraten ausgelassen in einer Kreuzberger Szene. Zeitgleich und stilgerecht bricht auch auf Twitter im Internet der Jubel aus. Für viele ein historischer Moment.

(Tobias Eckrich) Alles richtig gemacht, ich freue mich, jetzt kann's weiter gehen.

(Uwe Lancier) So ein Erfolg ist eine großartige Sache. Da kann keiner darüber hinweggehen!

Mit ihrem frechen Wahlkampf konnten die Piraten Wähler vor allem bei den Grünen und der SPD kapern, sowie Nichtwähler mobilisieren. Keine Partei besetzt so konsequent Internetthemen wie sie. Sie kämpfen für Transparenz und gegen staatliche Eingriffe aber auch für kostenlosen Nahverkehr und die Legalisierung weicher Drogen. Der Berliner Blogger Johnny Haeusler hat heute für die Piraten gestimmt und sieht darin mehr als eine Protestwahl. [...]

Flüssige Demokratie wollen sie ins Parlament bringen. Wie im Internet soll die Basis Einfluss nehmen auf die Abgeordneten. Für einige klingt das nach Chaos, andere erinnert es an die Anfänge der Grünen.

(Oliver Höringhoff) Wir werden natürlich sehr viel zu lernen haben. Ich bin mir aber sehr sicher, dass die Leute, die mit mir zusammen auf der Liste stehen und auch ich, dazu in der Lage sind, da wirklich wahnsinnig schnell auch ein Level zu erreichen, in dem wir ziemlich gut mitarbeiten können.

Fulminant entern die Piraten das Berliner Abgeordnetenhaus, jetzt müssen sie beweisen, dass sie gut mit ihrer Beute umgehen können.

(heute-journal vom 18. September 2011)

CAPES EXTERNE ET CAFEP 2012

LEÇON PORTANT SUR LES PROGRAMMES DES CLASSES DE COLLEGE ET DE LYCEE

Cette épreuve prend appui sur un dossier composé de 3 documents.

Première partie : en langue allemande

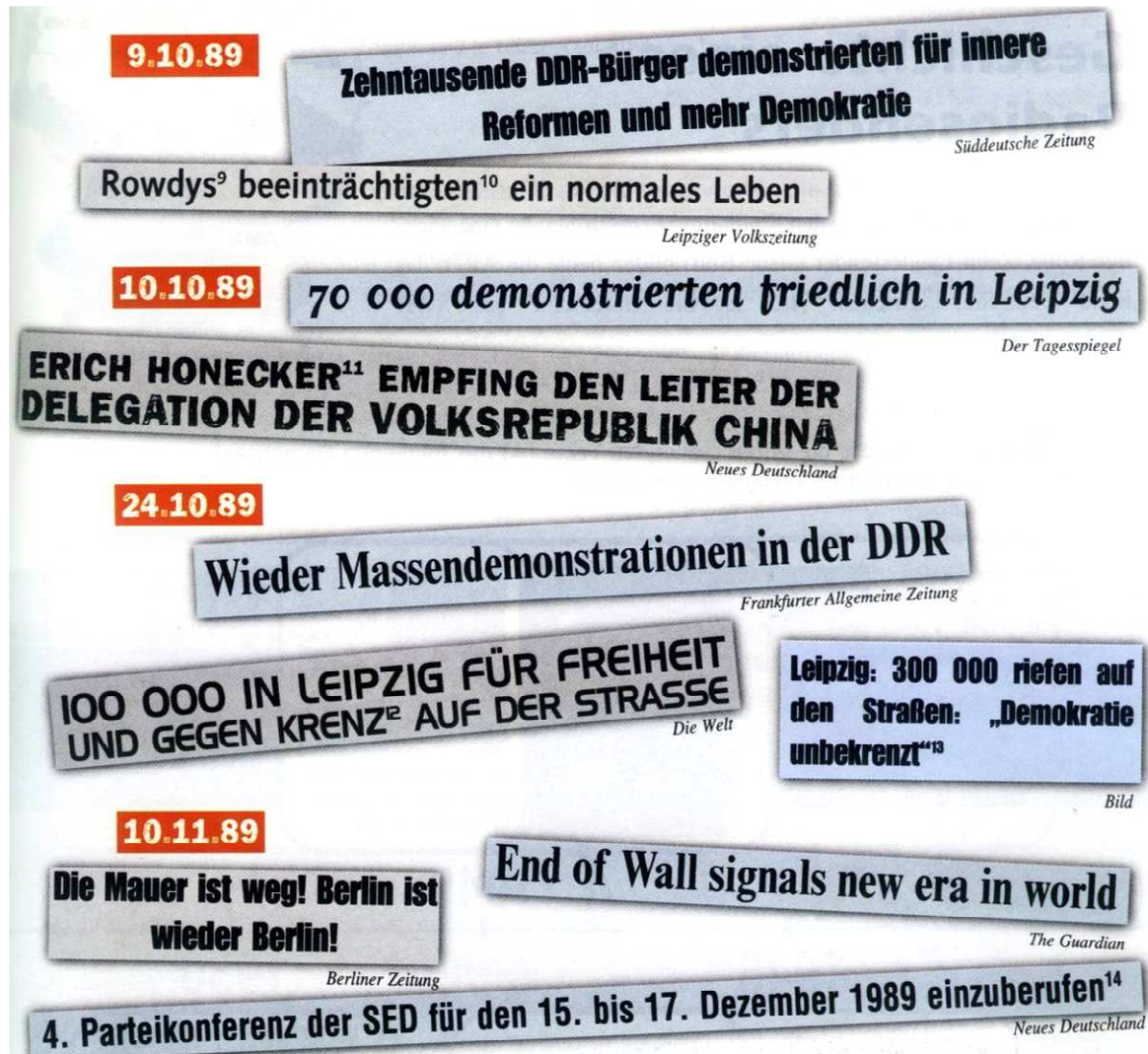
Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- Vous présenterez le dossier en mettant en évidence une thématique et son lien avec le contenu culturel du programme du **cycle terminal**.
- Vous expliquerez en quoi le contenu abordé est constitutif de la culture des pays de langue allemande et montrerez en quoi chaque document, de manière explicite ou implicite, fait référence à la ou aux notion(s) mise(s) en évidence.
- Vous préciserez, parmi les connaissances que vous mobilisez, celles que vous communiquerez aux élèves.

Seconde partie : en langue française

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- En prenant appui sur une analyse qui fasse ressortir les potentialités et les limites de ces documents pris en tant que supports pour les entraînements, les acquisitions ou la consolidation des connaissances et compétences visées au niveau concerné, vous exposerez les pistes d'exploitation et de mise en œuvre possibles avec des élèves de ce niveau.
- Si les choix d'exploitation retenus conduisaient à écarter un des documents, il conviendrait de le justifier.



Aus: *Projekt Deutsch 1^{ère}*, éditions Nathan.

Document B

Video-Auszug aus dem Film *Goodbye Lenin* von Wolfgang Becker, 2003

Alex (off): Ich musste nur die Sprache der „Aktuellen Kamera“ studieren und Denis' Ehrgeiz als Filmregisseur anstacheln.

Denis: Heute besuchte Günther Mittag, Sekretär für Wirtschaft im Zentralkomitee der SED, den Coca Cola-Konzern in West-Berlin. Grund des Besuchs des Genossen sind Einzelheiten des abgeschlossenen Handelsabkommens zwischen dem Coca Cola-Konzern und dem VEB Getränk kombinat Leipzig. West-Berliner Sicherheitsbeamte behindern die Arbeit des Fernsehens der DDR. Zu peinlich ist wohl den kapitalistischen Pressezensoren die Niederlage des mächtigen Coca Cola-Konzerns im Patentverfahren mit dem VEB Getränk kombinat Leipzig.

Denis: Bitte ermöglichen Sie uns die störungsfreie Arbeit des Fernsehens der DDR!

Sicherheitsbeamter: Ich rufe jetzt die Polizei!

Denis: Ein Gutachten internationaler Wissenschaftler bestätigte nun endlich dem Kombinat, wonach der originäre Geschmack von Coca Cola bereits in den 50er Jahren in den Laboratorien der DDR entwickelt wurde. Zurück ins Studio.

Die Mutter: Coca Cola ist 'n sozialistisches Getränk? Ich dachte, Cola gab's schon vorm Krieg.

Alex: Verstehst du nicht, Mama? Der Westen hat uns jahrelang beschissen!

Document C

Hunger, Hunger!

Micha wusste nicht, was er werden sollte. Wenn er am Platz rumhing, hörte er Brille und Mario über ihr neues Lieblingsthema diskutieren. Brille war aufgefallen, dass es keine unpolitischen Studienrichtungen gibt – und wozu lohnt sich das Abitur, wenn es keine unpolitischen Studienrichtungen gibt?

Mario: „Was ist mit Architektur?“

Brille: „Um Häuser zu bauen, die so aussehen, wie die SED es will?“ (...)

Aber diese Diskussionen fanden meist ein Ende, wenn ein Touristenbus über die Grenze in den Osten gerollt kam. Dann rannten Mario und Micha auf den Bus zu, steckten die Hände bettelnd vor, rissen die Augen auf und riefen: „Hunger, Hunger!“

Die Touristen waren schockiert über die Zustände, die hinter dem Eisernen Vorhang herrschten, und schossen Fotos, und wenn der Bus verschwunden war, lachten sich Mario und Micha halbtot und stellten sich vor, wie in Pittsburgh, Osaka oder Barcelona ihre Bilder rumgezeigt werden. Die anderen vom Platz hatten keine Lust, mitzumachen. Natürlich hofften Micha und Mario bei ihrer *Hunger! Hunger!-Show*, von Miriam gesehen zu werden und sie zum Lachen zu bringen, aber Miriam war nie in der Nähe, wenn ein Touristenbus über die Grenze gerollt kam.

Mario und Micha wurden drei Wochen später zu Erdmute Löffeling zitiert. Sie hatten keine Ahnung, weshalb. Erdmute Löffeling blätterte in einer Illustrierten aus dem Westen. Mario und Micha verstanden nicht, wieso sie ihrer Direktorin beim Blättern in einer Westillustrierten zuschauen sollten. Der Fremde sammelte sich, holte schließlich Luft und sagte: „Es gehört zu den unangenehmen Aufgaben eines Sekretärs der SED-Kreisleitung, regelmäßig, den Feind lesen zu müssen.“ Er machte eine Pause (...)

Aber als der Parteimensch Mario und Micha die Zeitung präsentierte, verschlug es ihnen die Sprache. Sie begriffen sofort, worum es ging. Micha bekam Angst. (...)

Was Micha und Mario in der Illustrierten sahen, die ihnen der Parteimensch entgegenhielt, war ein Foto, wo sie mit weit ausgerissenen Augen und betteln vorgereckten Händen den Betrachter anschauen. Mario und Micha waren wunderbar getroffen, und das Foto war garniert mit einer Bildunterschrift: *Die Not im Osten – wie lange hält das Volk noch still?*

Aus: Thomas Brussig, *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*.

CAPES EXTERNE ET CAFEP 2012

LEÇON PORTANT SUR LES PROGRAMMES DES CLASSES DE COLLEGE ET DE LYCEE

Cette épreuve prend appui sur un dossier composé de 3 documents.

Première partie : en langue allemande

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- Vous présenterez le dossier en mettant en évidence une thématique et son lien avec le contenu culturel du programme du **palier 2**.
- Vous expliquerez en quoi le contenu abordé est constitutif de la culture des pays de langue allemande et montrerez en quoi chaque document, de manière explicite ou implicite, fait référence à la ou aux notion(s) mise(s) en évidence.
- Vous préciserez, parmi les connaissances que vous mobilisez, celles que vous communiquerez aux élèves.

Seconde partie : en langue française

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- En prenant appui sur une analyse qui fasse ressortir les potentialités et les limites de ces documents pris en tant que supports pour les entraînements, les acquisitions ou la consolidation des connaissances et compétences visées au niveau concerné, vous exposerez les pistes d'exploitation et de mise en œuvre possibles avec des élèves de ce niveau.
- Si les choix d'exploitation retenus conduisaient à écarter un des documents, il conviendrait de le justifier.

Erlkönig

Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?
Es ist der Vater mit seinem Kind;
Er hat den Knaben wohl in dem Arm,
Er faßt ihn sicher, er hält ihn warm.

„Mein Sohn, was birgst du so bang dein Gesicht?“ —
„Siehst, Vater, du den Erlkönig nicht?
Den Erlenkönig mit Kron und Schweif?“ —
„Mein Sohn, es ist ein Nebelstreif.“

„Du liebes Kind, komm, geh mit mir!
Gar schöne Spiele spiel' ich mit dir;
Manch' bunte Blumen sind an dem Strand,
Meine Mutter hat manch gülden Gewand.“ —

„Mein Vater, mein Vater, und hörest du nicht,
Was Erlenkönig mir leise verspricht?“ —
„Sei ruhig, bleibe ruhig, mein Kind;
In dürren Blättern säuselt der Wind.“ —

„Willst, feiner Knabe, du mit mir gehen?
Meine Töchter sollen dich warten schön;
Meine Töchter führen den nächtlichen Reihn,
Und wiegen und tanzen und singen dich ein.“ —

„Mein Vater, mein Vater, und siehst du nicht dort
Erlkönigs Töchter am düstern Ort?“ —
„Mein Sohn, mein Sohn, ich seh es genau:
Es scheinen die alten Weiden so grau.“ —

„Ich liebe dich, mich reizt deine schöne Gestalt;
Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt.“ —
„Mein Vater, mein Vater, jetzt faßt er mich an!
Erlkönig hat mir ein Leids getan!“ —

Dem Vater grauset's, er reitet geschwind,
Er hält in Armen das ächzende Kind,
Erreicht den Hof mit Müh' und Not;
In seinen Armen das Kind war tot.



Moritz von Schwind, *Der Erbkönig* (Wien, Österreichische Galerie), um 1830, Öl auf Holz

Junge Dichter und Denker: Erbkönig

Script de la vidéo

(Tim) Hallo, ich bin Tim 12 Jahre alt, meine Hobbies sind Schlagzeug spielen und Fußball spielen.

(Nicola) Hallo, ich bin Nicola, ich bin 11 Jahre alt, meine Hobbies sind schwimmen und Klavier spielen.

(Philipp) Hey, ich bin Philipp, ich bin 15 Jahre alt und spiele gern Tennis.

(Laura) Hallo, ich bin Laura, ich bin 11 Jahre alt, mein Hobby ist Basketball spielen.

(Konstantin) Hallo, ich bin Konstantin, ich bin 12 Jahre alt und fahre gern Skateboard.

(Friederike) Hallo, ich bin Friederike, ich spiele gern Tennis und bin 14 Jahre alt.

(Zusammen) Und wir sind JDD. Wer hat's erfunden? Nicola!

(Nicola) Also ich musste in der Schule ein Gedicht auswendig lernen. Aber das war ziemlich trocken und das konnte ich irgendwie nicht, und dann hab ich es einfach mal mit Rappen versucht am Abendbrottisch, mein Vater hat dazu geklatscht, das hörte sich richtig gut an, und dann sind wir zu den Nachbarn gegangen und die fanden es auch ganz toll, dann sind wir hierher ins Studio gefahren und haben das mal aufgenommen und ja, das war richtig gut!

(Der Produzent) Also eine Vision hat man schnell, wenn man merkt, dass was ganz Neues entsteht. Weil die Zutaten, die wir hier jetzt bei JDD zusammenbringen, sind ja so noch nie zusammengekommen, das heißt, alte Gedichte, alte Meister in Verbindung mit ganz moderner Musik, mit Hip-Hop-Hits, mit Rapp und das von Kindern performt, die diese Gedichte in der Schule lernen müssen, das hat es in der Kombination noch nie gegeben, und insofern für einen Produzenten superspannend.

(Der Manager) Das kommt eigentlich, wenn man die Texte liest, dass man, ...wenn man die Gedichte sich selber vorliest, dass man eigentlich sehr spontan die Ideen hat, wie man das umsetzt. Wenn es jetzt zum Beispiel um den Erbkönig geht, dass man sehr viel Dramatik reinbringen muss, und natürlich achtet man darauf, dass man die Klassik nicht all zu sehr von sich selbst wegträgt, das heißt, dass man gerne auch klassische Elemente wie..... also orchesterartig dann versucht es zu vertonen, und das halt mit moderner Musik zu vermischen.

(Laura) Rappen kann einfach jeder Mensch, man muss es einfach nur ausprobieren und Lust dazu haben, und dann geht es auch ganz einfach.

(Tim) Im Studio war es am Anfang auch immer ziemlich aufregend, weil... hier waren tausend Mischpulte, tausend Knöpfe, ganz viele Mikrophone, und das ist dann immer irgendwie wie in einer anderen Welt, weil das ist hier so total Hightech, und das hat immer total Spaß gebracht, hier reinzugehen, weil das war immer wie ein kleines Abenteuer.

(Konstantin) Ja, das ist schon ein ziemlich cooles Gefühl, wenn man jetzt da seine CDs, wo man selber mitgewirkt hat, sieht, zwischen den ganzen anderen Weltstars sieht, da ist man schon ein bisschen stolz.