



# **Concours du second degré**

## **Rapport de jury**

---

**Concours : CAPES EXTERNE CAFEP**

**Section : ALLEMAND**

**Session 2014**

**Rapport de jury présenté par :**

**M. Francis GOULLIER**  
**Inspecteur général de l'éducation nationale**  
**Président de jury**

# Session 2014

<p style="text-align: center;"><b>CAPES CONCOURS EXTERNE ET CAFEP</b></p>
---

**Section : LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES**

**ALLEMAND**

**ÉPREUVE D'ADMISSION**

**ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE**

**Durée de la préparation : 3 heures**

**Durée de l'épreuve : 1 heure**

**Première partie :**

Vous présenterez en allemand le dossier joint en explicitant le ou les thèmes abordés, en mettant en évidence la contribution particulière de chacun des documents à ce ou ces thèmes ainsi que les relations que l'on peut établir entre eux.

**Seconde partie :**

Vous proposerez en français un projet d'exploitation pédagogique de ce dossier avec **une classe du cycle terminal** dans un lycée d'enseignement général :

- Vous préciserez l'agencement général de la séquence pédagogique envisagée ainsi que les objectifs culturels et linguistiques poursuivis.

- Vous indiquerez les entraînements que vous souhaitez mettre en œuvre lors de l'exploitation de ces documents.

Vous justifierez toutes vos propositions, en vous appuyant sur l'analyse que vous aurez faite des différents documents du dossier.

**Document A**

Vor über 200 Jahren begann die begeisterte Beschreibung der Insel Rügen. Nicht nur die ersten Touristen, sondern auch Dichter, Wissenschaftler, Künstler und Schriftsteller, wie Ernst Moritz Arndt, Caspar David Friedrich oder Theodor Fontane ließen sich durch die Faszination der Insel inspirieren. Der Reiz der Insel geht wohl nicht nur von der einmaligen Landschaft, sondern auch von Flora und Fauna, sowie dem Zusammenspiel von Land und Meer aus. Keine der 319 Städte und Dörfer ist weiter als 8 km vom Meer entfernt. Riesige Steilküsten, weiß leuchtende Kreidefelsen, kilometerlange Sandstrände, Buchten, Felder, Wiesen, dunkle Buchen- und lichte Kiefernforste prägen die wunderschöne Landschaft.

Die größten Probleme Rügens liegen in der hohen Arbeitslosigkeit und dem niedrigen Bruttoinlandsprodukt pro Erwerbstätigen. Weiterhin wird Rügen durch die große jahreszeitliche Schwankung der Arbeitslosigkeit vor Probleme gestellt. Da es nur wenige große Betriebe in der Fischverarbeitung gibt, wird es sehr schwer in der Zukunft sein, die Arbeitslosigkeit zu bekämpfen. Der Tourismus der als wichtigste Einnahmequelle Rügens zu betrachten ist, wirft auch einige, v. a. ökologische Probleme auf. Durch die große Anzahl von Touristen und den damit verbundenen Umweltbelastungen, wie z.B. dem starken Autoverkehr, wird die Insel vor eine weitere große Aufgabe gestellt, die es zu bewältigen gilt.

Den vorhandenen Problemen stehen eine relativ große Anzahl von Lösungsmöglichkeiten und Perspektiven gegenüber. Die einmalige Landschaft Rügens bietet gute Möglichkeiten den Tourismus zu forcieren. Vor allem im Bereich des Naturtourismus könnten zukünftige Entwicklungspotentiale genutzt werden, die auch für die Insel ökologisch zu vertreten sind. Eine weitere wichtige Zielgruppe des Tourismus, die es anzusprechen gilt, sind die älteren Urlauber. Rügen sollte gerade auch für sie vielfältigste Erholungsmöglichkeiten anbieten. Die durch die Entwicklung des Tourismus entstehenden Arbeitsplätze können das Problem der Arbeitslosigkeit eindämmen. Aber auch das Ansiedeln größerer Betriebe, von denen ein „Schub“ auf die einheimische Wirtschaft ausgehen könnte, wäre eine wünschenswerte, wenn auch schwer zu erreichende Maßnahme.

Daniel Koch – [www.ikzm-d.de](http://www.ikzm-d.de)

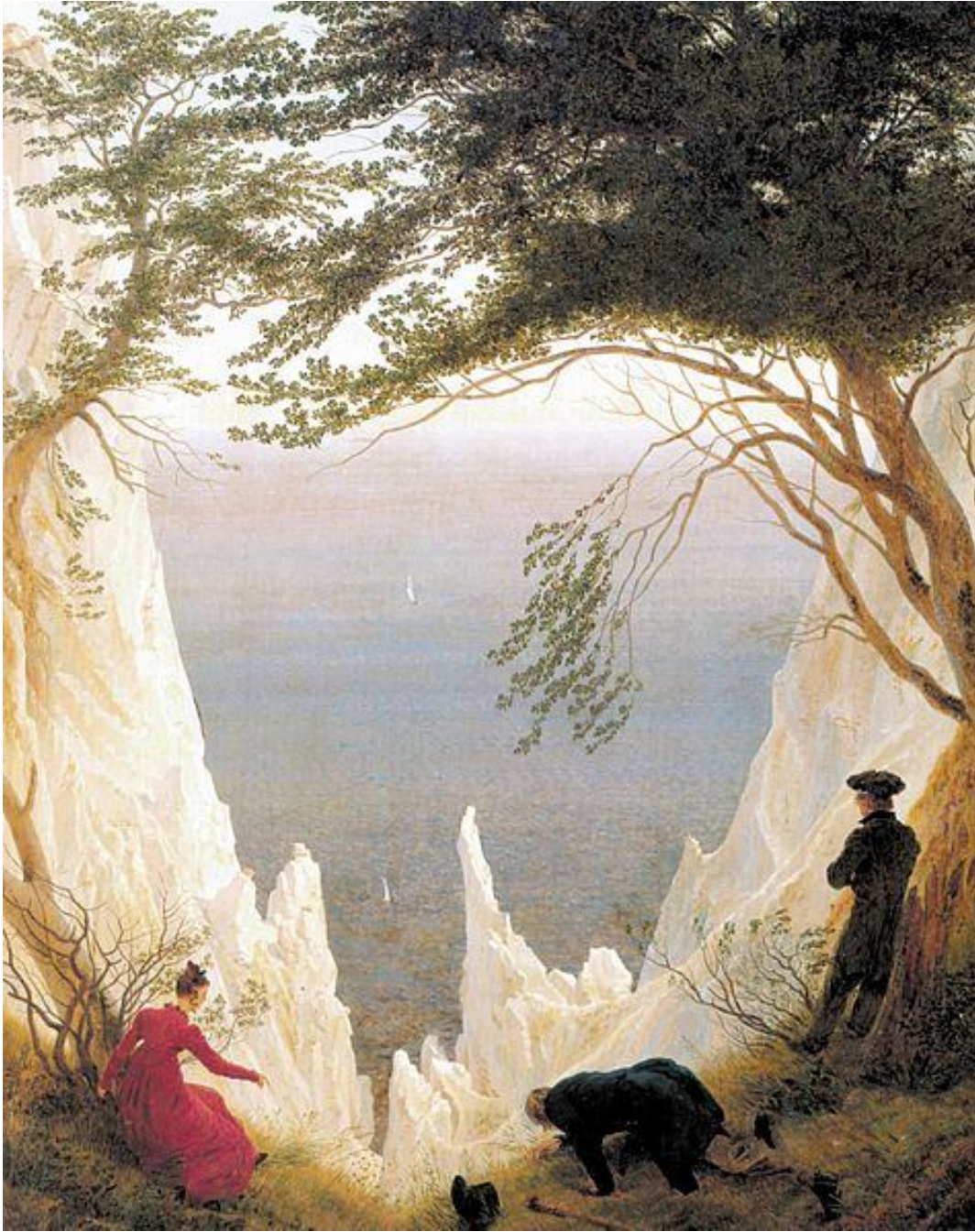
(Das Integrierte Küstenzonenmanagement wird von der Europäischen Kommission gefördert, um ein Gleichgewicht zwischen der wirtschaftlichen Entwicklung und der Nutzung der Küste durch die Menschen herzustellen.)

**Document B****Heimweh nach Rügen (1842)**

- O Land der dunkeln Haine,  
 O Glanz der blauen See,  
 O Eiland, das ich meine,  
 Wie thut's nach dir mir weh!
- 5 Nach Fluchten und nach Zügen  
 Weit über Land und Meer,  
 Mein trautes Ländchen Rügen,  
 Wie mahnst du mich so sehr!
- O wie mit goldnen Säumen
- 10 Die Flügel rings umwebt,  
 Mit Märchen und mit Träumen  
 Erinner'ung zu mir schwebt!  
 Sie hebt von grauen Jahren  
 Den dunkeln Schleier auf,
- 15 Von Wiegen und von Bahren,  
 Und Thränen fallen drauf.
- O Eiland grüner Küsten!  
 O bunter Himmelschein!  
 Wie schlief an deinen Brüsten
- 20 Der Knabe selig ein!  
 Die Wiegenlieder sangen  
 Die Wellen auf der See,  
 Und Engelharfen klangen  
 Hernieder aus der Höh'.
- 25 Und deine Heldenmäler  
 Mit moosgewobnem Kleid,  
 Was künden sie, Erzähler  
 Aus tapfrer Väter Zeit,  
 Von edler Tode Ehren
- 30 Auf flücht'gem Segelroß,  
 Von Schwertern und von Speeren  
 Und Schildes-Klang und -Stoß?
- So locken deine Minnen  
 Mit längst verklungnem Glück
- 35 Den grauen Träumer hinnen  
 In alter Lust zurück.  
 O heißes Herzenssehnen!  
 O goldner Tage Schein  
 Von Liebe reich und Thränen!
- 40 Schon liegt mein Grab am Rhein.
- Fern, fern vom Heimatlande  
 Liegt Haus und Grab am Rhein.  
 Nie werd' an deinem Strande  
 Ich wieder Pilger sein.
- 45 Drum grüß' ich aus der Ferne  
 Dich, Eiland lieb und grün:  
 Sollst unterm besten Sterne  
 Des Himmels ewig blühn!

Ernst Moritz Arndt (1769-1860)<http://gutenberg.spiegel.de/buch/2227/11>

Document C



***Kreidefelsen auf Rügen***  
Caspar David Friedrich, 1818  
Öl auf Leinwand, 90,5 cm x 71 cm  
Winterthur, Museum Oskar Reinhart

# Session 2014

## CAPE CONCOURS EXTERNE ET CAFEP

Section : LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES

ALLEMAND

ÉPREUVE D'ADMISSION

ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Durée de la préparation : 3 heures

Durée de l'épreuve : 1 heure

**Première partie :**

Vous présenterez en allemand le dossier joint en explicitant le ou les thèmes abordés, en mettant en évidence la contribution particulière de chacun des documents à ce ou ces thèmes ainsi que les relations que l'on peut établir entre eux.

**Seconde partie :**

Vous proposerez en français un projet d'exploitation pédagogique de ce dossier avec **une classe du cycle terminal** dans un lycée d'enseignement général :

- Vous préciserez l'agencement général de la séquence pédagogique envisagée ainsi que les objectifs culturels et linguistiques poursuivis.

- Vous indiquerez les entraînements que vous souhaitez mettre en œuvre lors de l'exploitation de ces documents.

Vous justifierez toutes vos propositions, en vous appuyant sur l'analyse que vous aurez faite des différents documents du dossier.

**Document A**

Was ist Pressefreiheit? (Kiraka, dein Kinderradiokanal – WDR)  
Ein Beitrag der Kategorie: Erklär mal!

Pressefreiheit bedeutet, dass Journalisten in der Presse, also in Zeitungen oder Zeitschriften, im Radio und im Fernsehen, über alle Themen berichten dürfen, die sie wichtig finden. Journalisten dürfen auch ihre Meinung sagen, zum Beispiel, wenn sie mit einer Regierung oder einer Entscheidung von Politikern nicht einverstanden sind.

5 Auf keinen Fall dürfen Politiker und Behörden Einfluss darauf nehmen, was in der Zeitung steht oder im Radio gesendet wird. Denn das wäre dann "Zensur", und die ist verboten. Das steht auch im Grundgesetz.

Warum ist die Pressefreiheit so etwas besonderes, dass sie im wichtigsten Gesetz in Deutschland steht? Das hat mit den Erfahrungen in der deutschen Geschichte zu tun. In der Nazi-Zeit zum Beispiel durften die Journalisten nur das schreiben, was den Machthabern damals gefiel. Da gab es staatliche Kontrolleure, die ganz genau aufpassten. Wer eine andere Meinung verbreitete als die der Machthaber musste mit schlimmen Strafen rechnen. Hätte es damals die Pressefreiheit gegeben, hätte die Bevölkerung viel besser über die Verbrechen von Adolf Hitler und seinen Gefolgsleuten Bescheid gewusst. Manches hätte vielleicht verhindert werden können. Seit dieser Zeit sind Journalisten auch dafür da, dass sie den Politikern auf die Finger gucken können, damit die nicht tun und lassen können, was sie wollen.

15 In anderen Ländern gibt es auch heute noch keine Pressefreiheit. In vielen arabischen Ländern zum Beispiel veröffentlichen die Zeitungen nur die Meinung der Regierung. Und in China blockiert der Staat sogar bestimmte Seiten im Internet.

20 Die Pressefreiheit bei uns bedeutet aber nicht, dass Journalisten sich bei ihrer Arbeit nicht an Regeln zu halten hätten. Wer für eine Zeitung schreibt oder im Radio und Fernsehen berichtet, der muss bei der Wahrheit bleiben – er darf also nichts Falsches behaupten oder einfach Tatsachen verdrehen.

Stand: 26.10.2012, 14:02  
aus:<http://www.kiraka.de/spielen-und-hoeren/wissen/geschichte/beitrag/b/was-ist-pressefreiheit/>

## Document B

*Personen und Handlung dieser Erzählung sind frei erfunden. Sollten sich bei der Schilderung gewisser journalistischer Praktiken Ähnlichkeiten mit den Praktiken der ›Bild‹-Zeitung ergeben haben, so sind diese Ähnlichkeiten weder beabsichtigt noch zufällig, sondern unvermeidlich. (Vorwort, S.5)*

Ziemlich merkwürdig verhielt sich die ZEITUNG, nachdem die beiden Morde an ihren Journalisten bekannt wurden. Irrsinnige Aufregung! Schlagzeilen. Titelblätter. Sonderausgaben. Todesanzeigen überdimensionalen Ausmaßes. Als ob — wenn schon auf der Welt geschossen wird — der Mord an einem Journalisten etwas Besonderes wäre, wichtiger etwa als der Mord an einem Bankdirektor, -angestellten oder -räuber. Diese Tatsache der Über-Aufmerksamkeit der Presse muß hier vermerkt werden, weil nicht nur die ZEITUNG, auch andere Zeitungen tatsächlich den Mord an einem Journalisten als etwas besonders Schlimmes, Schreckliches, fast Feierliches, man könnte fast sagen wie einen Ritualmord behandelten. Es wurde sogar von "Opfer seines Berufes" gesprochen, und natürlich hielt die ZEITUNG selbst hartnäckig an der Version fest, auch Schönner<sup>1</sup> wäre ein Opfer der Blum, und wenn man auch zugeben muss, dass Tötges wahrscheinlich nicht erschossen worden wäre, wäre er nicht Journalist geworden (sondern etwa Schuhmacher oder Bäcker), so hätte man doch herauszufinden versuchen sollen, ob man nicht besser von beruflich bedingtem Tod hätte sprechen müssen, denn es wird ja noch geklärt werden, warum eine so kluge und fast kühle Person wie die Blum den Mord nicht nur plante, auch ausführte und im entscheidenden, von ihr herbeigeführten Augenblick nicht nur zur Pistole griff, sondern diese auch in Tätigkeit setzte.

aus: Böll, Heinrich: *Die verlorene Ehre der Katharina Blum oder: Wie Gewalt entstehen und wohin sie führen kann*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 1976.

---

<sup>1</sup> Adolf Schönner, Journalist der Bild-Zeitung



Document C



# Session 2014

<p style="text-align: center;"><b>CAPES CONCOURS EXTERNE ET CAFEP</b></p>
---

**Section : LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES**

**ALLEMAND**

**ÉPREUVE D'ADMISSION**

**ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE**

**Durée de la préparation : 3 heures**

**Durée de l'épreuve : 1 heure**

**Première partie :**

Vous présenterez en allemand le dossier joint en explicitant le ou les thèmes abordés, en mettant en évidence la contribution particulière de chacun des documents à ce ou ces thèmes ainsi que les relations que l'on peut établir entre eux.

**Seconde partie :**

Vous proposerez en français un projet d'exploitation pédagogique de ce dossier avec **une classe du cycle terminal** dans un lycée d'enseignement général :

- Vous préciserez l'agencement général de la séquence pédagogique envisagée ainsi que les objectifs culturels et linguistiques poursuivis.
- Vous indiquerez les entraînements que vous souhaitez mettre en œuvre lors de l'exploitation de ces documents.

Vous justifierez toutes vos propositions, en vous appuyant sur l'analyse que vous aurez faite des différents documents du dossier.

**Document A****„Bufdis“ sind gefragt.**

Dahlia-Sophie Mayer ist eine von vielen so genannten „Bufdis“ und arbeitet in einer Kindertagesstätte (Kita) in Bonn. Sie sagt: „Weil ich gut mit Kindern umgehen kann und die Arbeit gerne mache, habe ich mich für eine Kita entschieden.“ Die junge Frau hat vor Kurzem die Schule beendet, weiß jedoch noch nicht, ob sie eine Ausbildung  
5 oder ein Studium beginnen möchte. Um die Zeit nach der Schule sinnvoll zu nutzen, hat sie sich für den Bundesfreiwilligendienst entschieden. Sie hofft, dass ihr die Erfahrung in der Kita bei der Berufswahl helfen wird.

Der Bundesfreiwilligendienst wurde im Jahr 2011 in Deutschland eingeführt,  
10 nachdem die Wehrpflicht und damit auch der Zivildienst abgeschafft worden war. Freiwillige übernehmen ab dann die Arbeit der „Zivis“ in Krankenhäusern, Kindergärten, Altenheimen und anderen Einrichtungen. Um den meist einjährigen Dienst kann sich jeder bewerben – unabhängig von Alter, Geschlecht oder Herkunft. Die Teilnehmer bekommen dafür bis zu 350 Euro im Monat. Die Nachfrage ist so  
15 groß, dass die insgesamt 35 000 Stellen kaum ausreichen.

Doch es gibt auch Kritik an dem Freiwilligendienst. Einige Menschen glauben, dass die „Bufdis“ anderen Menschen die Arbeitsplätze wegnehmen. Ulrich Schneider vom Paritätischen Wohlfahrtsverband ist anderer Meinung. Er sagt, dass die Freiwilligen keine Arbeitskräfte sind, sondern nur Hilfstätigkeiten übernehmen. Ihren Einsatz sieht  
20 Schneider positiv: „Sie bereichern das Leben in den Einrichtungen ungemein“, sagt er. Auch Dahlia-Sophie ist mit dem Bundesfreiwilligendienst zufrieden und würde ihn sofort anderen Jugendlichen empfehlen.

<http://www.dw.de/bufdis-sind-gefragt/a-17118370>

**Document B**

Weihnachtslied, chemisch gereinigt  
(Nach einem bekannten Weihnachtslied)

- Morgen, Kinder, wird's nichts geben!  
Nur wer hat, kriegt noch geschenkt.  
Mutter schenkte euch das Leben.  
Das genügt, wenn man's bedenkt.  
5 Einmal kommt auch eure Zeit.  
Morgen ist's noch nicht soweit.
- Doch ihr dürft nicht traurig werden.  
Reiche haben Armut gern.  
Gänsebraten macht Beschwerden.  
10 Puppen sind nicht mehr modern.  
Morgen kommt der Weihnachtsmann.  
Allerdings nur nebenan.
- Lauft ein bisschen durch die Straßen!  
Dort gibt's Weihnachtsfest genug.  
15 Christentum, vom Turm geblasen,  
macht die kleinsten Kinder klug.  
Kopf gut schütteln vor Gebrauch!  
Ohne Christbaum geht es auch.
- Tannengrün mit Osrambirnen -  
20 Lernt drauf pfeifen! Werdet stolz!  
Reißt die Bretter von den Stirnen,  
denn im Ofen fehlt's an Holz!  
Stille Nacht und heil'ge Nacht -  
Weint, wenn's geht, nicht! Sondern lacht!
- 25  
25 Morgen, Kinder, wird's nichts geben!  
Wer nichts kriegt, der kriegt Geduld!  
Morgen, Kinder, lernt fürs Leben!  
Gott ist nicht allein dran schuld.  
Gottes Güte reicht so weit ...  
30 Ach, du liebe Weihnachtszeit!

Erich Kästner (1927)



# Session 2014

<p style="text-align: center;"><b>CAPES CONCOURS EXTERNE ET CAFEP</b></p>
---

**Section : LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES**

**ALLEMAND**

**ÉPREUVE D'ADMISSION**

**ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE**

**Durée de la préparation : 3 heures**

**Durée de l'épreuve : 1 heure**

**Première partie :**

Vous présenterez en allemand le dossier joint en explicitant le ou les thèmes abordés, en mettant en évidence la contribution particulière de chacun des documents à ce ou ces thèmes ainsi que les relations que l'on peut établir entre eux.

**Seconde partie :**

Vous proposerez en français un projet d'exploitation pédagogique de ce dossier avec **une classe de cycle terminal** dans un lycée d'enseignement général :

- Vous préciserez l'agencement général de la séquence pédagogique envisagée ainsi que les objectifs culturels et linguistiques poursuivis.
- Vous indiquerez les entraînements que vous souhaitez mettre en œuvre lors de l'exploitation de ces documents.

Vous justifierez toutes vos propositions, en vous appuyant sur l'analyse que vous aurez faite des différents documents du dossier.

**Document A****Am letzten Tag meiner Kindheit**

Am letzten Tag meiner Kindheit, ich war dreizehn Jahre und drei Monate alt, verließ ich gemeinsam mit meiner Mutter am frühen Abend das Haus. Es war bereits dunkel und niemand wollte mir so richtig sagen, wo es hingehen sollte. In der alten Straßenbahn waren alle Leute so komisch dick angezogen, als gäbe es an diesem  
5 Abend ein Fußballspiel oder ein Feuerwerk.

Später, am Ziel, das mir immer noch niemand wirklich nennen konnte, waren viele Leute dicht zusammengedrängt und strebten zur Nikolaikirche und vor die Oper, auf den Karl-Marx-Platz. Dass man hier vereinzelt Transparente und Plakate ausmachen konnte und dass sich alle zu einem Zug formierten und dass das der Anfang vom  
10 Ende war, das kennt man aus dem Fernsehen.

Ich weiß selbst auch nicht mehr genau, was ich mit eigenen Augen und was ich, an diesem Abend und dann unzählige Male später, in den Tagesthemen sah. Fest eingepägt allerdings habe ich mir, dass ich den Studenten, der ziemlich lange neben mir lief, gern an der Hand gefasst hätte. Stattdessen lief ich brav zwischen dem  
15 Studenten und meiner Mutter und dachte wahrscheinlich zum ersten Mal in meinem Leben, dass mit dem Land, das immer meine Heimat gewesen war, gerade etwas geschah, von dem ich nicht wusste, was es war, und dass gewiss kein Erwachsener mir erklären konnte, wohin es führen würde. Hätte der Student neben mir gesagt :  
20 Dies hier sei erst der Anfang, künftig würden von Montag zu Montag mehr Leute auf den Straßen zu finden sein, und all das würde dazu führen, dass die Mauer fallen und unser Land bald verschwinden werde, so dass nichts mehr von ihm übrig bliebe, dann hätte ich ihn bestimmt verwundert angeschaut.

Heute sind diese letzten Tage unserer Kindheit, von denen ich damals natürlich noch nicht wusste, dass sie die letzten sein würden, für uns wie Türen in eine andere Zeit,  
25 die den Geruch eines Märchens hat und für die wir die richtigen Worte nicht mehr finden. Es fällt uns nicht leicht, uns an diese Märchenzeit zu erinnern, denn lange wollten wir sie vergessen, wünschten uns nichts sehnlicher, als dass sie so schnell wie möglich verschwinden würde. Es war, als durfte sie nicht existiert haben und als schmerzte es nicht, sich von Vertrautem zu trennen. Eines Tages schlossen sich  
30 aber die Türen dann tatsächlich. Plötzlich war sie weg, die alte Zeit.

Ich erinnere mich nicht, wann es plötzlich keine Samstage mehr gab, an denen wir in die Schule gehen mussten. Mittwochs um 16 Uhr ging ich auch nicht mehr zum Pioniernachmittag. Über Nacht waren all unsere Termine verschwunden, obwohl doch unsere Kindheit fast nur aus Terminen bestanden hatte. Die Kaufhalle hieß jetzt  
35 Supermarkt, Jugendherbergen wurden zu Schullandheimen, Nickis zu T-Shirts und Lehrlinge Azubis. In der Straßenbahn musste man nicht mehr den Schnipsel entlochen, sondern den Fahrschein entwerten. Statt ins Pionierhaus ging ich jetzt ins Freizeitzentrum.

*Jana Hensel, Zonenkinder, 2002*

## Document B

**Bernauer Straße, 15. August: "Der hüpfte gleich rüber"**

Es sind viele Fotos gemacht worden in diesen Tagen um den 13. August 1961 in Berlin. Aber vor allen anderen ist dieses eine geblieben. Der junge NVA-Soldat springt nämlich an der Bernauer Straße nicht einfach über eine Stacheldrahtrolle. Er springt aus der Sowjetzone in die freie Welt. So jedenfalls interpretierte man dieses Foto im Westen. Egon Bahr, der damals das West-Berliner Presseamt leitete, nannte das Bild einen Lichtblick. Es entlarve die Propagandalüge vom Schutzwall.



Als Conrad Schumann sprang, drückte Peter Leibing auf den Auslöser. Der Fotograf, der am 15. August 1961 an der Bernauer Straße stand, war genauso alt wie der Flüchtling: 19 Jahre. Er habe gleich den nervösen Volksarmisten bemerkt, der auf der anderen Seite stand und eine Zigarette nach der anderen rauchte, sagt der heute 60-Jährige. „Der hüpfte gleich rüber“, hätten Passanten gesagt, die den jungen Mann schon länger beobachtet hatten. So stellte Peter Leibing seine Exakta-Kamera auf die Stacheldrahtrolle scharf und wartete. Eine Stunde verging, dann eine zweite. Gegen 16 Uhr drehte der Soldat sich um und sprang. „Ich hatte nur eine Chance“, sagt Peter Leibing. Kameras mit Motor gab es damals nicht.

Peter Leibing wusste nicht, dass er das Foto seines Lebens gemacht hatte. Er sprang mit dem Flüchtling in das wartende West-Berliner Polizeiauto und fuhr mit zur nächsten Wache. Am nächsten Tag war das Foto von dem fliehenden Soldaten über eine ganze Seite im Blatt. Fotograf: Peter Leibing. In den folgenden Tagen gab es Anfragen von Zeitungsredaktionen aus aller Welt.

Sein Bild ist zur Ikone geworden. Das Bild machte Conrad Schumann zum Vorzeigeflüchtling. Zur 750-Jahr-Feier noch wurde er nach West-Berlin eingeladen. Auf Wunsch des US-Präsidenten Ronald Reagan saß er auf der Ehrentribüne. Doch der Polizeipsychologe, der ihn nach seiner Flucht betreut hat, sagt, Schumann habe darunter gelitten, dass alle Welt wusste, was er getan hatte. Warum er sich all die Jahre als Held hat vorführen lassen, ist ungewiss.

Hat Schumann den Sprung bereut? „Nein, eigentlich nicht“, antwortete er einmal auf die Frage. Aber er hat Angst vor der Stasi gehabt - auch noch nachdem die Mauer gefallen war. Der Mann, der in seiner sächsischen Heimat Schäfer gelernt hatte, wurde in seinem neuen Leben Maschinenführer bei Audi in Ingolstadt. Er hat geheiratet, Kinder bekommen und zwei Enkel. Am 20. Juli 1998 hat Conrad Schumann sich in einem Schuppen hinter seinem Haus das Leben genommen.

*Susanne Lenz, berlinonline.de*



Document C



Berlin, Aufstand des 17. Juni 1953

# Session 2014

<p style="text-align: center;"><b>CAPES CONCOURS EXTERNE ET CAFEP</b></p>
---

**Section : LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES**

**ALLEMAND**

**ÉPREUVE D'ADMISSION**

**ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE**

**Durée de la préparation : 3 heures**

**Durée de l'épreuve : 1 heure**

**Première partie :**

Vous présenterez en allemand le dossier joint en explicitant le ou les thèmes abordés, en mettant en évidence la contribution particulière de chacun des documents à ce ou ces thèmes ainsi que les relations que l'on peut établir entre eux.

**Seconde partie :**

Vous proposerez en français un projet d'exploitation pédagogique de ce dossier avec **une classe du cycle terminal** dans un lycée d'enseignement général :

- Vous préciserez l'agencement général de la séquence pédagogique envisagée ainsi que les objectifs culturels et linguistiques poursuivis.
- Vous indiquerez les entraînements que vous souhaitez mettre en œuvre lors de l'exploitation de ces documents.

Vous justifierez toutes vos propositions, en vous appuyant sur l'analyse que vous aurez faite des différents documents du dossier.

## Document A

### **Streiks im Einzelhandel: Ver.di kämpft für den Mindestlohn**

Im Tarifkonflikt im Einzelhandel hat die Gewerkschaft ver.di am Freitag zu ganztägigen Arbeitsniederlegungen in Warenhäusern in Mannheim und Umgebung aufgerufen. Neun Betriebe waren davon betroffen - darunter Kaufhof, H&M und Ikea.

#### **Ver.di ruft zu Arbeitsniederlegungen auf**

- 5 Nach den gescheiterten Tarifverhandlungen am Donnerstag wollte die Gewerkschaft ihren Forderungen Nachdruck verleihen. Sie verlangt einen Euro mehr pro Stunde für die Beschäftigten, ein niedrigeres Angebot der Einzelhändler wurde bereits abgelehnt. Zudem soll es einen tariflichen Mindestlohn für alle Unternehmen im Einzelhandel geben, um Dumpinglöhne zu verhindern. Trotz Streik blieben die  
10 Geschäfte aber geöffnet.

#### **Die Forderungen der Einzelhändler**

- Die Arbeitgeber dagegen wollen Gehaltsstrukturen und Arbeitszeiten komplett überarbeiten. Sie fordern eine niedrigere Eingruppierung von Kassiererinnen. Hilfstätigkeiten, wie Warenräumen und Auffüllen, sollen schlechter bezahlt werden.  
15 Spät- und Nachtzuschläge sollen entfallen, ebenso soll die Kassierzulage gestrichen werden.

*aus der Homepage vom Südwestrundfunk, 27.09.2013*

<http://www.swr.de/landesschau-aktuell/bw/gewerkschaft-kuendigt-warnstreiks-an/-/id=1622/nid=1622/did=12127794/vpzsd/index.html>

**Document B**

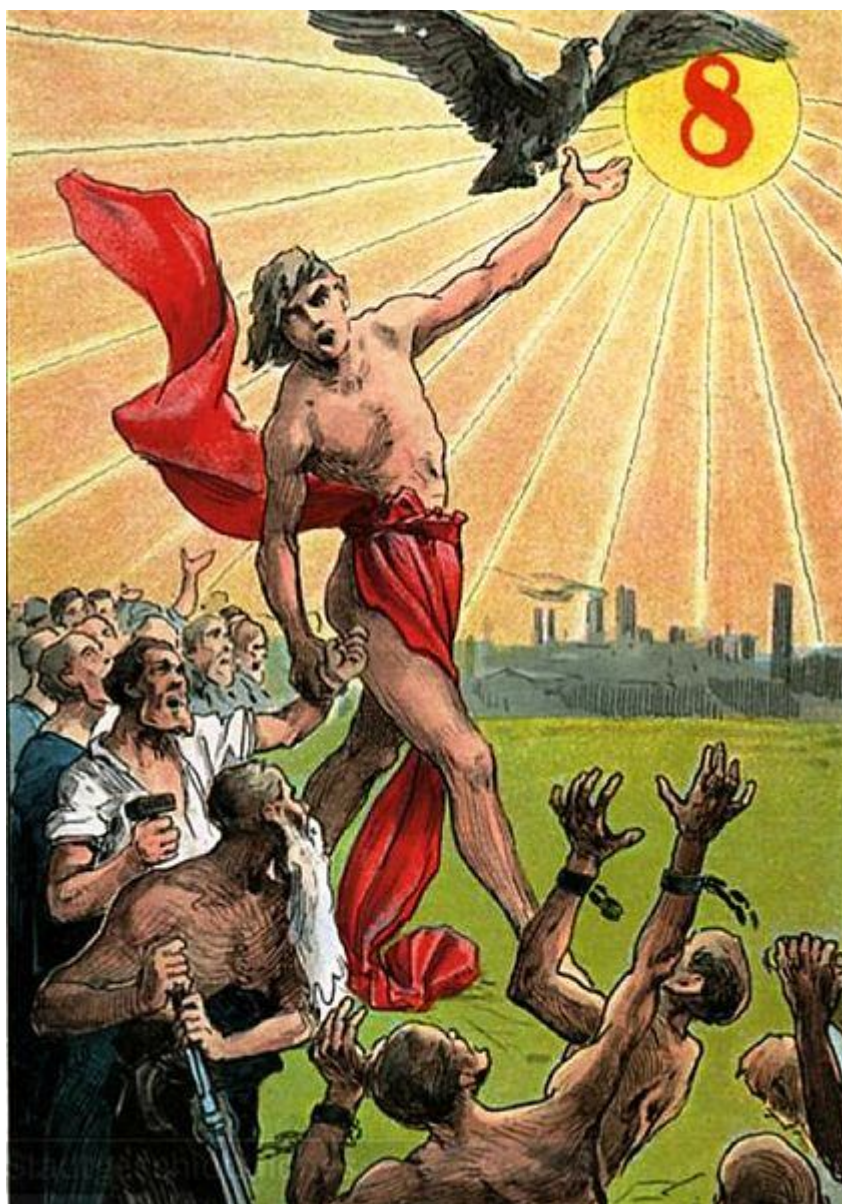
*(Der junge Fabrikherr Diederich Heßling hat gerade das väterliche Unternehmen übernommen und empfängt hier seine Arbeiter.)*

Gleich anfangs versammelte er sein ganzes Volk von Arbeitern und Angestellten. „Einige von euch“, sagte er, „kennen mich schon, vom Heßlingschen Werk her. Na, und ihr anderen sollt mich kennenlernen! Wer mir behilflich sein will, ist willkommen, aber Umsturz wird nicht geduldet! Vor noch nicht zwei Jahren hab' ich das einem  
5 kleinen Teil von euch gesagt, und jetzt seht euch an, wie viele ich jetzt unter meinem Befehle habe. Ihr könnt stolz auf einen solchen Herrn sein! Verlaßt euch auf mich, ich werde es mir angelegen sein lassen, euern nationalen Sinn zu wecken und euch zu treuen Anhängern der bestehenden Ordnung zu machen.“ Und er verhiess ihnen eigene Wohnhäuser, Krankenunterstützungen, billige Lebensmittel. „Sozialistische  
10 Umtriebe aber verbitte ich mir! Wer in Zukunft anders wählt, als ich will, fliegt!“ Auch dem Unglauben, sagte Diederich, sei er zu steuern entschlossen; jeden Sonntag werde er sich überzeugen, wer in der Kirche sei und wer nicht. „Solange in der Welt die unerlöste Sünde herrscht, wird es Krieg und Haß, Neid und Zwietracht geben. Und darum: „Einer muß Herr sein!“

15 Um diesen obersten Grundsatz zur Geltung zu bringen, wurden alle Räume der Fabrik bedeckt mit Inschriften, die ihn verkündeten. Durchgang verboten! Wasserholen mit den Eimern der Feuerlöschapparate verboten! Flaschenbierholen erst recht verboten, denn Diederich hatte nicht versäumt, mit einer Brauerei einen Vertrag zu schließen, der ihm Vorteile sicherte vom Konsum seiner Leute ... Essen,  
20 Schlafen, Rauchen, Kinder mitbringen, „Poussieren, Schäkern, Knutschen, überhaupt jede Unzucht“ strengstens verboten! In den Arbeiterhäusern waren, noch bevor sie wirklich dastanden, Pflegekinder verboten. Ein in freier Liebe dahinlebendes Paar, das unter Klüsing zehn Jahre lang sich der Entdeckung zu entziehen gewußt hatte, wurde feierlich entlassen. Dieser Vorfall war für Diederich  
25 sogar der Anlaß, ein neues Mittel zur sittlichen Hebung des Volkes zu verwenden. An den geeigneten Orten ließ er ein in Gausenfeld selbst erzeugtes Papier aufhängen, bei dessen Benutzung niemand umhin konnte, die moralischen oder staatserhaltenden Maximen zu beachten, mit denen es bedruckt war. Zuweilen hörte er die Arbeiter einen von hoher Stelle stammenden Ausspruch einander zurufen, von  
30 dem sie auf diesem Wege überzeugt worden waren, oder sie sangen ein patriotisches Lied, das sich ihnen bei derselben Gelegenheit eingepägt hatte. Ermutigt durch diese Erfolge, brachte Diederich seine Erfindung in den Handel. Sie trat unter dem Zeichen „Weltmacht“ auf, und wirklich trug sie, wie eine großzügige Reklame es verkündete, deutschen Geist, gestützt auf deutsche Technik, siegreich  
35 durch die Welt.

*aus Heinrich Mann ( 1871-1950) der Untertan (1918)*

Document C



Postkarte zum Kampf um den Achtstundentag (erschiene 1901-1910)

Stadtgeschichtliches Museum Leipzig

# Session 2014

<p style="text-align: center;"><b>CAPES CONCOURS EXTERNE ET CAFEP</b></p>
---

**Section : LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES**

**ALLEMAND**

**ÉPREUVE D'ADMISSION**

**ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE**

**Durée de la préparation : 3 heures**

**Durée de l'épreuve : 1 heure**

**Première partie :**

Vous présenterez en allemand le dossier joint en explicitant le ou les thèmes abordés, en mettant en évidence la contribution particulière de chacun des documents à ce ou ces thèmes ainsi que les relations que l'on peut établir entre eux.

**Seconde partie :**

Vous proposerez en français un projet d'exploitation pédagogique de ce dossier **avec une classe de seconde** dans un lycée d'enseignement général :

- Vous préciserez l'agencement général de la séquence pédagogique envisagée ainsi que les objectifs culturels et linguistiques poursuivis.
- Vous indiquerez les entraînements que vous souhaitez mettre en œuvre lors de l'exploitation de ces documents.

Vous justifierez toutes vos propositions, en vous appuyant sur l'analyse que vous aurez faite des différents documents du dossier.

**DOCUMENT A****SOCIAL ENGAGEMENT**

5 „Social Engagement“ ist der englischsprachige Begriff für soziales Engagement. Wenn man das soziale Engagement genauer definieren möchte, dann steht der Begriff hier in Deutschland seit Mitte der 60er Jahre für ein unterschiedlich motiviertes soziales Handeln, das zumeist auf den Prinzipien der Ehrenamtlichkeit und Freiwilligkeit beruht.

10 Der Freiwillige oder Ehrenamtliche investiert dabei seine Zeit und manchmal auch Geld in ein Projekt, das einem guten Zweck dient. In die Kategorie des sozialen Handelns fällt in jedem Fall auch die sozial ausgerichtete Freiwilligenarbeit im Ausland, wie sie heute auch bei jungen Deutschen immer beliebter wird. Eine besondere Form dieser Freiwilligendienste sind Workcamps, die häufig in einer Gruppe junger Menschen geleistet werden, während dessen Dauer oft kürzer ist als die klassischer Freiwilligenarbeit-Programme.

15 Zahlreiche Vermittler bieten heute viele Möglichkeiten, sich praktisch in aller Herren Länder innerhalb eines Sozialprojektes auf freiwilliger Basis einzusetzen. Gefragt sind hier sowohl „geistiger“ Arbeitseinsatz, wenn es zum Beispiel darum geht, Einheimische zu unterrichten, als auch körperliche Arbeitskraft, beispielsweise bei Projekten, in denen (soziale) Einrichtungen renoviert werden müssen oder neu gebaut werden sollen.

**Social Engagement und Lebenslauf**

20 Die Bedeutung des „Social Engagement“ für junge Menschen liegt selbstverständlich zum einen in ihrer Motivation, bedürftigen Mitmenschen zu helfen und sie im Alltag zu unterstützen. Eine weitere Bedeutung des sozialen Engagements hat mit dem Lebenslauf der jungen engagierten Menschen zu tun.

25 Die Aufmerksamkeit von Personalchefs, zum Beispiel, wird garantiert geweckt, wenn ein junger Bewerber in seinen Unterlagen eine freiwillige Tätigkeit im Bereich des sozialen Engagements angibt. Er weiß, dass besonders junge Menschen durch solche freiwillige Tätigkeiten wertvolle „Schlüsselkompetenzen“ erwerben. Dazu gehören neben Teamfähigkeit, Zielstrebigkeit, Flexibilität und eine hohe soziale Kompetenz eben auch generell die Bereitschaft, sich für eine Sache zu engagieren.

<http://www.freiwilligenarbeit.de/social-engagement.html>

**DOCUMENT B**

**Erich Fried Gespräch mit einem Überlebenden**

Was hast du damals getan  
was du nicht hättest tun sollen?  
„Nichts“

5 Was hast du nicht getan  
was du hättest tun sollen?  
„Das und das  
dieses und jenes:  
Einiges“

10 Warum hast du es nicht getan?  
„Weil ich Angst hatte“  
Warum hattest du Angst?

15 „Weil ich nicht sterben wollte“

Sind andere gestorben  
weil du nicht sterben wolltest?  
„Ich glaube ja“

20 Hast du noch etwas zu sagen  
zu dem was du nicht getan hast?  
„Ja: Dich zu fragen  
Was hättest du an meiner Stelle getan?“

25 Das weiß ich nicht  
und ich kann über dich nicht richten.  
Nur eines weiß ich:  
Morgen wird keiner von uns leben bleiben  
wenn wir heute wieder nichts tun

aus: Erich Fried (1921-1988): Es ist was es ist. Liebesgedichte, Angstgedichte,  
Zorngedichte. Berlin 1983



DOCUMENT C

**Für mich ist es klar.“**

Das trägt man heute:  
den Organspendeausweis  
[www.organspende-info.de](http://www.organspende-info.de)

**Klaus J. Behrendt**  
Schauspieler

Bundesministerium für Gesundheit  
BZgA Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung

The advertisement features actor Klaus J. Behrendt holding an organ donor card. The card is yellow and orange with the text 'Organspendeausweis' and 'www.organspende-info.de'. The background is a light blue sky with a faint, large watermark of the word 'FRUSTET'.

# Session 2014

<p style="text-align: center;"><b>CAPES CONCOURS EXTERNE ET CAFEP</b></p>
---

**Section : LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES**

**ALLEMAND**

**ÉPREUVE D'ADMISSION**

**ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE**

**Durée de la préparation : 3 heures**

**Durée de l'épreuve : 1 heure**

**Première partie :**

Vous présenterez en allemand le dossier joint en explicitant le ou les thèmes abordés, en mettant en évidence la contribution particulière de chacun des documents à ce ou ces thèmes ainsi que les relations que l'on peut établir entre eux.

**Seconde partie :**

Vous proposerez en français un projet d'exploitation pédagogique de ce dossier avec **une classe du cycle terminal** dans un lycée d'enseignement général :

- Vous préciserez l'agencement général de la séquence pédagogique envisagée ainsi que les objectifs culturels et linguistiques poursuivis.
- Vous indiquerez les entraînements que vous souhaitez mettre en œuvre lors de l'exploitation de ces documents.

Vous justifierez toutes vos propositions, en vous appuyant sur l'analyse que vous aurez faite des différents documents du dossier.

## DOCUMENT A

## Waldeinsamkeit

5 Waldeinsamkeit,  
Die mich erfreut,  
So morgen wie heut  
In ewger Zeit,  
O wie mich freut  
Waldeinsamkeit. [...]

10 Waldeinsamkeit  
Wie liegst du weit!  
O dich gereut  
Einst mit der Zeit. –  
Ach einzge Freud  
Waldeinsamkeit! [...]

15 Waldeinsamkeit  
Mich wieder freut,  
Mir geschieht kein Leid,  
Hier wohnt kein Neid,  
Von neuem mich freut  
Waldeinsamkeit.“

Ludwig Tieck, *Der blonde Eckbert* [1797].

In: Ludwig Tieck, *Werke in vier Bänden*. Nach dem Text der »Schriften« von 1828-1854, unter Berücksichtigung der Erstdrucke. Herausgegeben von Marianne Thalmann, Band 1–4, München: Winkler, 1963, S. 7f.

## DOCUMENT B



## Waldsterben – Die Natur der Hysterie

[...] Im November 1981 machte der „Spiegel“ mit einer Geschichte über eine seltsame Erkrankung der Bäume in deutschen Wäldern auf. Zuerst nur im Schwarzwald, im Harz und im Bayerischen Wald beobachtet, wo Fichten und Tannen plötzlich ihre Nadeln verloren, ergrauten oder schütterere Kronen bekamen, breite sich die Krankheit jetzt auch auf Laubbäume und über das ganze Land aus. Buchen seien stark gefährdet, die Ulme stehe vor dem Aussterben, die Tanne habe sich bereits verabschiedet. Als Grund machten die Reporter die Abgase aus den Schornsteinen der Fabriken aus und darin vor allem das Schwefeldioxid, das sich mit der Luftfeuchtigkeit verbindet und als sogenannter saurer Regen niedergeht. Das Titelbild zeigte einen Nadelwald vor einem Wald rauchender Schloten. „Saurer Regen über Deutschland“, hieß die erklärende Zeile und die Überschrift lautete: „Der Wald stirbt“.

In der Geschichte kamen mehrere Forstwissenschaftler zu Wort, die sich alle sehr alarmiert äußerten. Einer sagte, im Wald „tickt eine Zeitbombe“. Einer: „Wenn das so weitergeht, dann gnade uns Gott.“ Das Zitat aber, das sich in die Köpfe einschrieb, so dass sich heute noch viele Leute daran erinnern, selbst wenn sie den Artikel damals nicht gelesen hatten, war das: „Die ersten großen Wälder werden schon in den nächsten fünf Jahren sterben. Sie sind nicht mehr zu retten.“ [...]

Innerhalb kürzester Zeit nehmen alle Medien das nun Waldsterben genannte Phänomen auf. 1983 täglich gibt es Berichte, Artikel, Sendungen. In der ARD moderiert Max Schautzer die Umwelt-Show „Unser schöner Wald soll leben“. Waldsterben wird Thema im Bundestagswahlkampf. Die Grünen ziehen ins Parlament ein. Die Regierung erlässt strenge Gesetze zur Luftreinhaltung, bleifreies Benzin wird eingeführt, der Katalysator für Autos Pflicht. 1985 gibt die Bundespost eine Briefmarke „Rettet den Wald“ heraus, auf der eine Uhr nur noch drei vor zwölf zeigt. Das Würfelspiel „Sauerbaum“, bei dem die Spieler versuchen müssen, saure Regentropfen von einer Tanne aufzusammeln, wird 1988 Spiel des Jahres.

Es war, als habe eine große, gemeinsame Bewegung das Land erfasst und alle – Medien, Wissenschaft, Politik, Bürger – machten mit. Andere Stimmen oder Meinungen schien es nicht zu geben. Würste man es nicht besser, müsste man sagen, dass sich bei diesem Thema wie von selbst ergab, was die Demokratie sonst nicht kennt – eine Einheitsfront. [...]

*www.faz.net* - 18.10.2013 - Marcus Jauer

DOCUMENT C



Foto von Eugen Heilig – 1936 bei Mittenwalde

Quelle: Deutsches Historisches Museum

## SOMMAIRE

Avant-propos	page 1
Composition du jury	page 4
Rappel des épreuves	page 5
<b>Rapports sur les épreuves d'admissibilité :</b>	
Composition	page 7
Sujet de la session 2014	page 14
Traduction	page 18
Analyse des passages soulignés	page 29
<b>Rapports sur les épreuves d'admission :</b>	
Epreuve de mise en situation professionnelle	page 35
Entretien à partir d'un dossier	page 41
Première partie de l'épreuve	page 42
Seconde partie de l'épreuve	page 44
Exemples de sujets (seconde partie de l'épreuve)	page 49
Epreuve facultative d'alsacien	page 58
Exemple de sujet donné à la session 2014	page 63
<b>Indications aux candidat(e)s quant à l'orthographe allemande</b>	page 65
<b>Annexes pouvant être téléchargées</b>	
Exemples de dossiers de Mise en situation professionnelle : MSP-C1, MSP-H1, MSP-E1, MSP-D1, MSP-H4, MSP-A1, MSP-F2	

## AVANT-PROPOS

La session 2014 du Capes externe et du Cafep-Capes a revêtu un caractère exceptionnel dans plusieurs de ses aspects.

D'une part, le calendrier des épreuves d'admissibilité et, surtout, d'admission recouvrait en partie celui du déroulement du Capes dit « exceptionnel ». Les conséquences sur le comportement des candidats inscrits et admissibles en furent nombreuses. Un grand nombre de candidats admissibles ont renoncé à se présenter aux épreuves orales, ayant déjà passé avec succès les épreuves d'admission de l'autre concours leur permettant d'accéder au statut de professeur certifié stagiaire.

	Capes externe	Capes-Cafep
Nombre de postes	300	45
Candidats inscrits	773	148
Présents aux deux épreuves écrites	517	91
Admissibles	362	58
Présents aux épreuves orales	254	42
Admis	194	37

La différence très importante entre le nombre de candidats déclarés admissibles et ceux ayant répondu à la convocation aux épreuves orales (124 candidats) s'explique en grande partie par la publication, avant le début de ces épreuves orales, de la liste des candidats admis au Capes exceptionnel ou au concours de l'agrégation externe. Ceci dit, le nombre significatif des autres candidats admissibles qui ont, d'une façon générale, délibérément renoncé à la réussite au concours ne peut qu'étonner et inquiéter.

D'autre part, cette session était la première qui ait mis en œuvre la nouvelle maquette des épreuves du concours. Ces épreuves étaient plus ou moins proches des épreuves anciennes quant à leur forme, mais elles avaient toutes comme constante essentielle de faire une part importante à la dimension professionnelle de la préparation au concours.

Bien entendu, le jury a tenu le plus grand compte du caractère nouveau de plusieurs de ces épreuves et du déséquilibre éventuel dans la préparation effective des candidats à ces nouvelles attentes. Il n'a pas exigé des candidats déclarés admis qu'ils maîtrisent les aspects techniques de l'enseignement de la discipline, qu'ils puissent identifier toutes les implications de certains concepts de la didactique des langues vivantes ou même qu'ils connaissent dans le détail certains outils nécessaires pour un exercice cohérent de la profession.

Ses exigences étaient fortes, en revanche, en ce qui concerne la préparation effective des candidats à la situation à laquelle ils aspirent, c'est-à-dire de devoir enseigner l'allemand à des élèves dans le secondaire. Ceci doit se traduire en particulier par la connaissance de certains acquis fondamentaux de la discipline, par un début de réflexion sur les conditions de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère et par la capacité à interroger ses propres connaissances disciplinaires dans la perspective de la progression des élèves dans l'accès aux connaissances et le développement des compétences. Tous ces aspects seront détaillés dans les parties du rapport dédiées aux différentes épreuves.

Il convient ici aussi de souligner une autre des attentes majeures pour la réussite au concours. La dimension plus professionnelle évoquée ci-dessus ne peut prendre sens que si elle prend appui sur de très solides connaissances et compétences disciplinaires : maîtrise écrite et orale de l'allemand, en compréhension et en expression ; connaissance des faits civilisationnels et

culturels majeurs des pays de langue allemande, y compris pour éclairer l'actualité de ces pays ; capacité à expliquer le système de la langue ; aptitude à exprimer un message ou un texte dans une autre langue tout en explicitant les choix effectués et leur motivation ; ...

La réussite plus ou moins grande des candidats dans les épreuves écrites et orales se traduit par la note obtenue. La signification de cette notation doit être clairement perçue. Elle ne fait que classer les candidats les uns par rapport aux autres et ne donne que peu d'indications sur la valeur absolue de la prestation réalisée. En effet, les prestations des candidats sont évaluées par les membres du jury selon une série de critères qui apparaissent nettement à la lecture de ce rapport. Chaque prestation lue ou entendue se voit attribuer, pour chacun de ces critères, un nombre de points-score. Ce n'est qu'à la fin des épreuves orales de la session que ces points-score sont transformés en une note. Les notes sont attribuées de façon à classer nettement les candidats entre eux (ici de 19,5 / 20 à 0,5/20) et d'assurer un équilibre entre le poids respectif des différentes épreuves pour la réussite ou l'échec des candidats. Ainsi, par exemple, les deux épreuves écrites ont une moyenne très semblable : 7,36 et 7,49 pour le Capes externe.

D'une façon générale, les constats effectués lors de la session 2014 du Capes externe et du Capes-Cafep peuvent être résumés comme suit.

Le jury a eu plaisir à lire ou à entendre un grand nombre de candidats et a proposé leur admission, tant il a pu identifier chez eux la présence de connaissances solides et les effets positifs d'une préparation personnelle qui devrait leur permettre de suivre avec succès la formation dont ils bénéficieront en tant que professeur stagiaire, puis tout au long de leur carrière. Certes, certains de ces candidats ont pu présenter parfois un déséquilibre entre les compétences acquises, mais leur engagement personnel, la réflexion dont ils ont fait preuve pendant les épreuves témoignent de leur volonté de parfaire leurs savoir-faire.

Un nombre important de candidats admissibles ont cependant montré des insuffisances trop importantes, soit dans les compétences disciplinaires, soit dans la capacité à se situer dans une perspective d'enseignement. Pour ces raisons, le jury n'a pas pu proposer des listes d'admis qui couvrent l'ensemble des postes mis en concours. Il le regrette très vivement et invite les candidats malheureux à se saisir des indications et recommandations données dans ce rapport pour progresser de façon à pouvoir rejoindre dès la prochaine session le corps des professeurs certifiés d'allemand.

Francis Goullier  
Président du jury

Pascal Grand  
Vice-président du jury



## COMPOSITION DU JURY

Mesdames et Messieurs

M GOULLIER Francis	IGEN – Président
M GRAND Pascal	IA-IPR - Vice-président
M BEYEN Christoph	Professeur agrégé
Mme BIENAIME Hélène	Professeur agrégé
M BOULAIRE Lucien	Professeur agrégé
Mme BOULANGER Laurence	Professeur agrégé
M BOURGIN Jean-Luc	Professeur agrégé
Mme BRIEZ-MANGEOT Isabelle	Professeur agrégé
Mme CAMBRES Elke	Professeur agrégé
M CHAIX-BRYAN Thibaut	Professeur agrégé
M CHANCY Pierre	Professeur agrégé
Mme CLERC GEVREY Marie-Christine	IA-IPR
Mme CUISSOT-LECOEUCHE Bettina	IA-IPR
Mme D'AUBIGNY Irène	Professeur certifié
M DEJEAN Adrien	Professeur agrégé
Mme DELPOSEN Anne	Professeur agrégé
Mme DITSCHLER COSSE Susanne	Professeur agrégé
M. ERHART Claus	Maître de Conférences
M FAUX Bruno	Professeur agrégé
Mme FEDOU Fabienne	Professeur agrégé
Mme FELICITE Indravati	Professeur agrégé
Mme GAUZE Anne	Professeur agrégé
Mme GILLES Christine	Professeur agrégé
M. HANSE Olivier	Maître de Conférences
Mme JACQUET Isabelle	Professeur agrégé
M KAUFFER Maurice	Professeur des universités
M KLAEGER Bertrand	Professeur agrégé
Mme LEMAHIEU Sophie	Professeur agrégé
Mme LENIEF-WILDAU Patricia	Professeur agrégé
M. MAGNUS Gilbert	Maître de Conférences
Mme OTT-DOLLINGER Christine	Professeur certifié
Mme PHILIPPE Muriel	IA-IPR
M PRZYBYLSKI Patrice	IA-IPR
Mme QUENET Sandrine	Professeur agrégé
Mme ROUGERIE Florence	Professeur agrégé
M SAHLMANN Ulf	Professeur agrégé
M TOUCHARD-JACQUES Christophe	Professeur agrégé
Mme VAN PRAET Pascale	Maître de Conférences
M VON THENEN Marc	Professeur agrégé
M WALTER Christian	IA-IPR

## RAPPEL DES EPREUVES

Arrêté du 19 avril 2013

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

L'ensemble des épreuves du concours vise à évaluer les capacités des candidats au regard des dimensions disciplinaires, scientifiques et professionnelles de l'acte d'enseigner et des situations d'enseignement.

### A. — Epreuves d'admissibilité

#### 1° Composition.

L'épreuve consiste en une composition en langue étrangère à partir d'un dossier constitué de documents de littérature et/ou de civilisation portant sur l'une des notions ou thématiques choisies dans les programmes de lycée et de collège. A cette composition peut être ajoutée une question complémentaire sur l'exploitation dans le cadre des enseignements de la problématique retenue.

Pour cette épreuve, deux notions (programmes de collège et de lycée) et deux thématiques (programme de littérature étrangère en langue étrangère) sont inscrites au programme du concours, qui est renouvelé par moitié chaque année. Ce programme fait l'objet d'une publication sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale.

Durée : cinq heures ; coefficient 2.

#### 2° Traduction (thème ou version, au choix du jury).

L'épreuve consiste en une traduction accompagnée d'une réflexion en français prenant appui sur les textes proposés à l'exercice de traduction et permettant de mobiliser dans une perspective d'enseignement les connaissances linguistiques et culturelles susceptibles d'explicitier le passage d'une langue à l'autre. L'épreuve lui permet de mettre ses savoirs en perspective et de manifester un recul critique vis-à-vis de ces savoirs.

Durée : cinq heures ; coefficient 2.

### B. — Epreuves d'admission

Les deux épreuves orales d'admission comportent un entretien avec le jury qui permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement du champ disciplinaire du concours, notamment dans son rapport avec les autres champs disciplinaires.

#### 1° Epreuve de mise en situation professionnelle.

L'épreuve prend appui sur un dossier proposé par le jury, composé de documents se rapportant à l'une des notions ou thématiques de l'ensemble des programmes de lycée et de collège. Ces documents peuvent être de nature différente : textes, documents iconographiques, enregistrements audio ou vidéo, documents scientifiques, didactiques, pédagogiques, extraits de manuels ou travaux d'élèves.

L'épreuve comporte deux parties :

- une première partie en langue étrangère consistant en un exposé comportant la présentation, l'étude et la mise en relation des documents. L'exposé est suivi d'un entretien en langue étrangère durant lequel le candidat est amené à justifier sa présentation et à développer certains éléments de son argumentation ;
- une seconde partie en langue française consistant en la proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques de ces documents, en fonction des compétences linguistiques qu'ils mobilisent, de l'intérêt culturel et de civilisation qu'ils présentent ainsi que des activités langagières

qu'ils permettent de mettre en pratique selon la situation d'enseignement choisie, 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 l'expression en langue française et dans la langue de l'option est prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve.

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 4.

2° Epreuve d'entretien à partir d'un dossier.

L'épreuve porte :

- d'une part, sur un document de compréhension fourni par le jury, document audio ou vidéo authentique en langue étrangère en lien avec l'une des notions des programmes de lycée et de collège ;
- d'autre part, sur un dossier fourni par le jury portant sur la même notion des programmes et composé de productions d'élèves (écrites et orales) et de documents relatifs aux situations d'enseignement et au contexte institutionnel.

La première partie de l'entretien se déroule en langue étrangère. Elle permet de vérifier la compréhension du document authentique à partir de sa présentation et de l'analyse de son intérêt.

La seconde partie de l'entretien se déroule en français. Elle permet de vérifier, à partir de l'analyse des productions d'élèves (dans leurs dimensions linguistique, culturelle et pragmatique) ainsi que des documents complémentaires, la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République.

Le document audio ou vidéo et l'enregistrement d'une production orale d'élève n'excéderont pas chacun trois minutes.

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

Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure (trente minutes maximum pour chaque partie) ; coefficient 4.

## COMPOSITION

Notes obtenues par les candidats :

	Capes externe	Cafep-Capes
de 0,5 à 3,75 / 20	128	26
de 4 à 7,75 / 20	167	21
de 8 à 11,75 / 20	136	187
de 12 à 15,75 / 20	73	15
de 16 à 19,5 / 20	15	5
moyenne sur 20	7,36	7,65

Programme de la session 2014 :

Pour cette épreuve deux notions (programmes de collège et de lycée) et deux thématiques (programme de littérature étrangère en langue étrangère) sont inscrites au programme du concours, qui est renouvelé par moitié chaque année.

**Les deux notions des programmes de collège et de lycée** retenues sont :

- Mémoire : Héritages et ruptures (Classe de seconde)
- Espaces et échanges (Cycle terminal du lycée)

**Les deux thématiques du programme de littérature étrangère en langue étrangère** sont :

- La rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié
- Voyage, parcours initiatique, exil

### Rapport présenté par Madame Patricia LENIEF-WILDAU

#### L'épreuve

L'épreuve de composition allemande de cette session étant nouvelle, elle a donné lieu à des productions assez diverses dans la démarche que le jury a pour le plus souvent acceptées.

Rappelons l'arrêté du 19 avril 2013 :

« *L'épreuve consiste en une composition en langue étrangère à partir d'un dossier constitué de documents de littérature et/ou de civilisation portant sur l'une des notions ou thématiques choisies dans les programmes de lycée et de collège. A cette composition peut être ajoutée une question complémentaire sur l'exploitation dans le cadre des enseignements de la problématique retenue.* »

Le sujet de cette session 2014 (cf. pages 14 à 17) reprenait ces deux parties : d'une part l'analyse critique du dossier supposant une approche de type « universitaire », d'autre part une question relative à l'exploitation didactique de la problématique qui s'en dégageait, se référant aux notions et thématiques du programme. Il s'agit donc bien de **deux questions distinctes et spécifiques** qui méritent chacune leur approfondissement. En aucun cas, l'une ne remplace l'autre, ni ne se confondent. Les documents ainsi proposés dans le sujet **ne sont pas objets d'études en classe** : la note de commentaires sur les épreuves du concours précise bien que « *dans cette épreuve, aucune piste de mise en œuvre avec une classe n'est attendue des candidats* ».

Par ailleurs, le programme de l'épreuve (cf. rappel ci-dessus) se réfère aux thématiques et aux notions figurant dans les programmes d'enseignement. Ceci ne signifie pourtant pas que l'analyse des documents se limite à la perspective professionnelle. Le sujet de cette année exigeait avant tout de la part du candidat des connaissances historiques et civilisationnelles sur l'Allemagne de 1871 à nos jours. Rappelons à ce propos que ce choix n'implique pas que les dossiers des sessions à venir porteront nécessairement sur un aspect civilisationnel, le jury se réserve la possibilité de sujets ayant trait à l'une des thématiques du programme de littérature étrangère en langue étrangère.

## Le dossier

La présentation du sujet sous forme de deux questions distinctes et d'un dossier constitué de trois documents « Materialvorlage A/B/C » a conduit beaucoup de candidats à délaisser la forme académique de la composition en allemand. Le jury a été exceptionnellement indulgent à la lecture de copies qui, pour la plupart, oublièrent une introduction se résumant bien trop souvent à deux ou trois lignes, et qui comprenaient une première partie avec une présentation souvent beaucoup trop longue des différents documents (A, puis B, puis C), puis une seconde partie qui posait une question tenant lieu de problématique et une synthèse, rarement une analyse. Ces copies s'achevaient sur une troisième partie où la question 2 était trop souvent malmenée et ne présentaient pas de conclusion. Rappelons les règles de la composition : une introduction est nécessaire ; le candidat y présente brièvement les trois documents (nature, axe thématique), pose une problématique, annonce son plan. Elle n'est pas obligée d'être formatée et peut même faire preuve de singularité, choisir un angle moins convenu, mais elle doit annoncer au lecteur ce qui l'attend ! En première partie vient l'analyse critique du dossier qui obéit aux règles habituelles de la rédaction universitaire (sous-parties, paragraphe, transitions) ; celle-ci s'enchaîne avec la deuxième partie à caractère didactique. Le devoir s'achève traditionnellement sur une conclusion où le candidat montre qu'il a mené sa démonstration à terme. En résumé, le jury continue d'apprécier une copie structurée, aérée, respectant les règles typographiques et la démarche cartésienne de la démonstration.

L'association du texte d'Heinrich Mann à des documents de presse issus de l'actualité montre en quelque sorte la caractéristique de l'épreuve : le texte d'auteur permet aux candidats de **faire ressortir leurs qualités littéraires** dans l'analyse avec les exigences universitaires ad hoc. Mais son appartenance à un tel corpus oblige à une interprétation ciblée : son analyse ne doit être ni exhaustive ni exclusive, mais faite en fonction d'une problématique qui ressort **de la mise en regard des trois documents**. Là réside une des difficultés de cette nouvelle épreuve car il faut à la fois s'approprier les documents, les croiser et en dégager une problématique qui donnera cohérence et structure à l'ensemble de l'analyse. Il ne faut donc négliger aucun document, encore moins en oublier un, analyser chacun d'entre eux en fonction de sa relation aux autres (contradiction, relativisation, complémentarité, illustration, mise en perspective, contextualisation, etc.), tous méritant une analyse ciblée en fonction de la problématique choisie.

Les trois documents proposés étaient de nature différente, ce qui suppose **une approche analytique adaptée** : autant le texte de Heinrich Mann suppose une analyse littéraire, autant cette approche n'était pas pertinente pour l'article de presse proposé. De même, décrire le document iconographique n'avait aucun intérêt, seule une analyse sémantique et sociologique contribuait à donner du sens.

La **qualité de la langue** est bien évidemment primordiale. Il s'agit d'un exercice universitaire pour un concours de recrutement de germanistes, non d'une conversation avec le jury sur un mode anodin. Certaines copies, et pas seulement de germanophones, témoignent d'une belle maîtrise de la langue et d'un plaisir certain de leur auteur à s'exprimer en allemand. Elaborer ses phrases, éviter une syntaxe trop simple, employer un lexique riche sont les conditions sine qua non pour exprimer clairement sa pensée, nuancer son analyse, éviter des maladresses graves du point de vue du sens. Les thématiques du dossier entraînaient le candidat à s'exprimer sur l'histoire allemande et une certaine pauvreté linguistique entraînait parfois une simplification de l'Histoire ou laissait passer par des structures mal maîtrisées une certaine nostalgie du système totalitaire sans que ce fût l'intention de l'auteur (ex. : « Früher konnte sich ein Volk einfacher führen als heute »). Il est donc essentiel de travailler son niveau de langue, de maîtriser le sens des mots et de s'exercer à la rédaction. À l'inverse l'utilisation excessive du métalangage, de tournures complexes et de concepts abstraits ne permet pas non plus une lecture aisée et gêne l'accès au sens. L'expression doit être claire, l'orthographe précise (beaucoup d'erreurs sont commises à cause de fautes de phonologie : die

Mänge , Karakter , Politiklosigkeit, fühlt uns ein Hitler !...). Le genre des mots et la déclinaison doivent être maîtrisés : il y a beaucoup trop d'erreurs sur le lexique de base (comme par exemple sur les termes suivants « der Text », « das Dokument » ! mais aussi « das Volk », « der Stolz », « die Heimat »). Les pluriels et le datif ou le génitif sont aussi parfois malmenés. Certains candidats font des fautes de conjugaison ou placent mal le verbe dans la phrase. Il faut une maîtrise certaine de la langue pour comprendre en profondeur et avec nuance les documents proposés et échapper aux contre-sens (Diederich n'est pas un terroriste, il n'est pas victime du peuple, l'empereur ne prend pas la fuite, et il n'est pas proche du peuple).

### La méthode

Toute problématique, dûment posée et respectée dans l'élaboration du plan et la rédaction, s'accordant avec les trois documents proposés, fut acceptée et valorisée par le jury qui n'a pas une idée arrêtée et attendue de la production qui doit lui être rendue.

Beaucoup de candidats ont placé ce dossier dans la notion « Lieux et formes de pouvoir » qui n'était pas retenue au programme. Le jury s'est montré indulgent cette année quant à ce choix étant donné la nouveauté de l'épreuve. Il est vrai que ces documents traitaient de la relation de l'individu au pouvoir étatique (fanatisme, indifférence et manifestation) et que rien ne contrariait ce choix si ce n'est le programme officiel. Il sera demandé dans les sessions à venir de respecter les notions et thématiques retenues. Comme indiqué plus haut, pour la session 2014, les étaient *Mémoire : Héritages et ruptures (Classe de seconde) et Espaces et échanges (Cycle terminal du lycée)*.

Si plusieurs perspectives permettaient d'appréhender les documents, philosophique (Aufklärung, Kant, Lessing), politique et sociologique (histoire des idées politiques, formes étatiques, société), la plus grande difficulté consistait à les mettre en rapport entre eux. La perspective diachronique permettait de noter les changements historiques ainsi que les différences générationnelles entre une génération plus vieille et engagée politiquement, et une plus jeune caractérisée par son manque d'intérêt pour la politique. Restait à savoir si ce dernier phénomène était le résultat de l'âge ou bien le fruit d'une rupture entre une génération ayant connu un monde bipolaire et une génération ayant grandi dans une Europe unifiée. En outre, cette divergence va à l'encontre des idées reçues entre l'activisme de la jeunesse et l'immobilisme des adultes, établis. Le dossier interrogeait en cette année 2013 où les élections du Parlement avaient lieu sur la relation qu'entretient le citoyen allemand avec la démocratie et sur son rapport à l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle. Le dossier s'inscrivait alors naturellement *dans « Héritages et ruptures »*.

La thématique a souvent été confondue avec **la problématique** (ex : relation de l'individu au pouvoir, « politisches Interesse », « die Jugend »). Or si elle permet souvent d'avoir un fil rouge, elle mène trop souvent à une juxtaposition des documents, à la paraphrase, à la description et ne saurait suffire à l'analyse. Mettre en lumière le problème soulevé par la mise en rapport des différents documents, permet d'offrir un éclairage différent de celui que propose le document isolé. La formulation de la problématique ne saurait se restreindre à une simple question à laquelle il faudrait répondre par oui ou par non (le citoyen doit-il être actif ou passif face au pouvoir), pas plus qu'on ne saurait se contenter d'une simple notion commune aux différents documents (le pouvoir, l'engagement, ...). Problématiser revient à confronter les différents documents ce qui permet de mettre en lumière un problème qui ne saurait être immédiatement résolu. Pour problématiser, il faut d'abord comprendre en profondeur les documents ce qui suppose leur contextualisation. Les candidats ayant des repères chronologiques, culturels et civilisationnels clairs ont ainsi évité les propos vagues, les paraphrases et les commentaires subjectifs, voire arbitraires. Ils ont dépassé le seul aspect sociologique des documents B et C (intérêt des gens pour la politique, rôle des media, etc...) et montré de vraies qualités d'analyse sachant dégager une problématique telle que : « Sich in

Deutschland engagieren, aber wie ? » « Inwiefern hat sich dieses Engagement verändert ? Und warum ? » ou encore « Wie hat sich das Verhalten der Deutschen gegenüber der Staatsmacht entwickelt ? ». L'idée d'évolution ou de changement transcrit avec justesse la notion d' « héritages et ruptures », à l'inverse, par exemple, d'une question telle que « Kann die Bevölkerung Macht ausüben ? » qui se réfère seulement à la notion de pouvoir et contre-pouvoir.

Certains candidats dégagent bien une problématique mais ne l'exploitent pas dans leur analyse. Poser dès l'introduction la problématique permet de donner un vecteur de sens à la lecture des différents documents, de hiérarchiser les documents et de cibler l'analyse au lieu de se perdre dans une démarche exhaustive.

#### **Le dossier de la session 2014**

Beaucoup de candidats ont été gênés par le grand écart chronologique entre 1892 (temps de narration) ou 1914 (date où le roman fut achevé- il ne parut en réalité qu'en 1918) et 2013, dates de parution des deux autres documents. Les termes de « Bürger » et « Untertan » au centre des différents documents étaient une des clés de l'analyse et permettait une étude contrastive. Certains candidats qui se sont limités à une compréhension littérale des documents ont fait des contre-sens sur l'extrait proposé du roman de Heinrich Mann. Il est impossible de comparer Diederich, sujet de l'Empereur Guillaume (« der Untertan »), à un jeune Allemand contemporain vivant dans un système démocratique depuis sa naissance et pleinement citoyen (« Bürger »). La thématique n'est pas la jeunesse mais la relation de l'individu à l'exercice du pouvoir. **Bref, Diederich n'est pas un citoyen, il en est même le contre-exemple**. Ce personnage littéraire incarnant une partie de la nation allemande à la veille de la Grande Guerre s'oppose bel et bien aux citoyens dont il est question dans les documents B et C. Il était donc essentiel de connaître et d'analyser **cette notion de « Untertan »** au centre de l'extrait du roman de Heinrich Mann, d'expliquer ce que signifie l'obéissance du sujet à son empereur, d'être sensible au ton euphorique du narrateur (« Die Macht, die über uns hingeht und deren Hufe wir küssen ! (...) Gegen die wir nichts können, weil wir alle sie lieben ! ) et à la caricature esquissée dans la scène finale où ce pantin de la monarchie reste bouche bée, le derrière dans une flaque boueuse pour montrer la **rupture qui s'est effectuée après 1949** dans la relation du peuple allemand avec le pouvoir ! Difficile d'échapper à l'ironie de l'auteur, à l'avertissement contre cette obéissance aveugle et fanatique : « Ein Mensch im gefährlichsten Zustand des Fanatismus » où même l'Empereur croit d'abord avoir à faire à un terroriste (il y eut ici contre-sens dans certaines copies) et éclate de rire quand il découvre « ein Monarchist, ein treuer Untertan ». Comprendre les dérives de l'assujettissement au pouvoir monarchique, sa tendance nationaliste où l'individu disparaît complètement sur l'autel d'un pouvoir militaire (« Auf dem Pferd dort, unter dem Tor der siegreichen Einmärsche, und mit Zügen steinern und blitzend ritt die Macht » « Jeder einzelne ein nichts ») permettait de mettre en lumière l'enjeu du texte, la position critique de l'auteur. Le fait que cette scène se situe à Berlin en 1892 au moment de révoltes du peuple qui a faim et réclame plus de justice sociale n'est pas anodin. Rappelons à ce propos que le cotexte participe à l'interprétation d'un document. Il s'agit ici de protestataires mais qui, à la différence de ceux du document C, participent à l'enthousiasme général (ligne 1) et ne suscitent aucune révolution puisqu'ils acclament cet empereur indifférent et lointain (répétition de « steinern » et « blitzten »), tous les symboles du pouvoir militaire sont réunis et l'irrationnel domine ce passage.

Certains candidats ont très bien perçu l'ironie de l'auteur vis-à-vis de son personnage et ont établi le lien avec les conséquences désastreuses de cet aveuglement. Il s'agissait en effet dans l'opposition entre les documents A et B-C de donner sens à ce grand écart chronologique en faisant rejaillir des périodes de l'histoire allemande passées sous silence dans ce corpus mais indispensables à l'analyse du dossier par un questionnement sur le rôle de l'Histoire dans l'approche démocratique de l'Allemagne de 2013 à l'approche des élections pour le Bundestag.

Le fanatisme de Diederich est pour le lecteur d'aujourd'hui difficilement dissociable de la période de 1918 à 1945 : dans certaines copies excellentes, les candidats ont fait le lien historique avec l'échec de la République de Weimar où la plupart des Allemands ne pouvaient pas respecter les valeurs démocratiques mais héritaient entre autre de cet « Untertanengeist », et surtout avec le régime totalitaire du 3<sup>e</sup> Reich où l'individu disparaît complètement, asservi aux ordres du Führer.

A ce lien organique et fanatique du sujet avec le pouvoir s'oppose les deux documents de presse B et C : l'indifférence de la jeunesse actuelle pour les hommes politiques et le système politique et l'engagement citoyen pour une cause environnementale. Les meilleures copies ont **su expliciter le lien d'opposition entre ces documents en respectant le traitement de leur problématique**. Si ce document B méritait par sa teneur naturellement moins de place que le précédent, il fallait échapper à la paraphrase ,à des considérations générales et à la réduction de l'article à la thématique du « Wahlalter » .Encore une fois, il ne s'agit pas de rendre compte d'une thématique mais bien de contextualiser et problématiser. Il était donc essentiel de se référer aux élections alors à venir de septembre 2013 et de faire ressortir la continuelle préoccupation des Allemands pour intéresser la jeunesse à la vie politique, ce sondage en étant la preuve. Paradoxalement, le désintérêt des jeunes pour la chose politique apparaît à long terme aussi comme un danger pour la démocratie. Dire que la démocratie est fragile peut apparaître comme une tautologie si on ne l'associe pas à l'Histoire allemande, à la montée actuelle des partis antieuropéens, nationalistes en Europe et au risque de l'abstention qui peuvent expliquer l'inquiétude exprimée à travers cet article. Cependant, le document met en valeur d'autres formes d'engagement civique et suscite la réflexion sur la communication entre les politiques et la jeunesse. Certains candidats ont fait ici le lien avec les nouveaux partis (Partei der Nichtwähler ou Piratenpartei) montrant ainsi la réflexion perpétuelle sur le rôle du citoyen dans la vie politique.

Quant au document C, il semblait aussi confirmer le désintéressement de la jeunesse absente des manifestations .Il fallait s'abstenir de commentaires naïfs sur l'intérêt du combat citoyen (« es lohnt sich, sich politisch zu engagieren »). Certains candidats ont bien vu que le document avait en commun avec le texte de Heinrich Mann le mécontentement de la population, et ont su mettre en valeur le fait que cette population est devenue citoyenne. L'intérêt majeur de ces photos était dans l'expression d'une conscience citoyenne dissidente d'un régime démocratique parlementaire .D'un côté, il montre avant tout la rupture avec la notion de « sujet de l'Etat » et souligne l'activisme du citoyen au niveau local et régional, de l'autre, il s'appuie sur des valeurs qui sont ancrées dans un héritage de la conscience allemande : la référence à la « Wartburg beim Unesco-Festakt » et la défense de la nature en se l'appropriant (« mit meinem Wasser ; « Heimat » ) ajoute une dimension politique et romantique à l'action.

Ont été valorisées les copies qui ont su mettre ces aspects en valeur, se référant pour certaines à des notions telles que « Aufarbeitung der NS-Zeit », renvoyant non seulement aux mouvements de l'APO des années 60 et 70, mais aussi à l'organisation du régime parlementaire allemand « (5%-Hürde ») et à l'organisation fédérale de l'Etat afin de souligner le sens de la rupture dans l'attitude des Allemands dans leur relation au pouvoir. Tirer profit de ses connaissances du monde germanique apparaît bien comme une condition sine qua non de l'analyse juste du dossier.

Tous ces aspects peuvent sans heurts s'inscrire dans une problématique autour des notions de « héritages et ruptures » et permettre le traitement de la deuxième question.

### **La deuxième question**

Une grande errance sur cette deuxième partie qui était nouvelle si bien que certains candidats ne l'ont pas traitée ou l'ont réduite à une portion congrue ou à une conclusion hâtive avec quelques



remarques générales qui se résumaient à « das ist sehr interessant ! » .D'autres ont usé de formules métalinguistiques pour reformuler la question...sans y répondre .

Les principes restent les mêmes que sur la partie « universitaire »: cohérence, structure, hiérarchie, choix. Il s'agit toujours de questionnement appelant à des élucidations et analyse, de confrontation de contenus avec des objectifs culturels et civilisationnels. Cette deuxième question est un prolongement professionnel de la démarche universitaire. Pour essayer d'être clair, disons que le sujet a un côté pile et un côté face, le côté face étant la démarche universitaire, le côté pile, le filtre de ces contenus culturels et civilisationnels pour un public d'élèves. Il s'agit bien de sélectionner sur la base de l'analyse universitaire quelques objectifs prioritaires pour l'apprentissage de l'élève. Inutile donc de multiplier les propositions en prenant toutes les notions et thématiques présentes dans les programmes (« Mythen und Helden », « Austausch und Raum », « Erbe und Bruch », ...), de créer un pêle-mêle sous prétexte que le dossier est riche et intéressant (sic !) en y proposant des sujets autant sur le fédéralisme que les droits des femmes ou un fourre-tout historique incluant le régime de la RDA, Hitler, Rosa Luxemburg et Sophie Scholl ! Par ailleurs, cette deuxième question s'appuyant sur les qualités de germaniste du candidat, les erreurs culturelles n'y sont pas admises : l'empire allemand ne peut être considéré comme totalitaire et Heinrich Mann n'est pas un intellectuel de la Guerre froide. Le candidat étant un futur enseignant se doit de réfléchir à l'image de l'Allemagne qu'il va transmettre. Difficile d'accepter « Deutschland als Martyr » comme axe de réflexion. Il s'agit avant tout ici de montrer une future aptitude à transmettre une culture étrangère et de véhiculer des valeurs qui permettront à l'élève de construire son ouverture à l'autre, pas de l'enfermer dans des préjugés.

La problématique traitée dans la première partie doit logiquement faire référence à une des notions du programme ou à une thématique. Il n'y a pas mélange de genre ni confusion dans la présentation de la composition : cette deuxième question sélectionne des contenus culturels et civilisationnels traités en première partie à des fins professionnelles. Dans la formulation du sujet est clairement exprimé l'objectif culturel. Au candidat de le nommer clairement, de hiérarchiser ses objectifs, de justifier ses choix et de dégager un axe pertinent de progression pour l'élève.

Il ne s'agit pas ici d'une mise en œuvre des documents donnés. Ceci est l'objet des épreuves orales d'admission. Il s'agit d'adapter la problématique du dossier à un contexte scolaire, d'exploiter ainsi les notions et thématiques auxquelles le dossier se réfère .Le candidat doit montrer sa capacité à utiliser ses connaissances de germaniste. Il n'est donc pas question d'analyser avec une classe de seconde le texte d'Heinrich Mann et de lister ses difficultés, mais d'opposer sous une forme ou une autre l'idée de servitude à celle de la liberté du citoyen et d'appréhender ce qui caractérise le sens de la citoyenneté en Allemagne ou l'action politique dans un état fédéral ou de se poser la question du rôle de l'Histoire dans les valeurs de la société actuelle. On retrouve ainsi une interrogation présente dans les programmes de seconde qui sous-tendait la problématique posée par le dossier.

Deux notions et deux thématiques sont au programme du concours. Si on se réfère aux contenus des programmes de la session 2014, seul« Héritages et ruptures » concernait l'ensemble des documents, « Lieux et formes de pouvoir » n'étant pas retenu. Choisir par ailleurs « Espaces et échanges » relevait d'un exercice d'équilibriste car cette notion ne pouvait concerner l'ensemble du dossier ni sa problématique générale, mais se limitait à l'étude du terme « Heimat » associé à la thématique de l'environnement.

Il apparaît nécessaire de consulter les textes officiels et les documents ressources pour les programmes afin de ne pas se sentir démuné face à cette question. On trouve par exemple pour la classe de seconde dans les documents ressources une question qui peut très bien convenir au dossier proposé : « Quelle influence les valeurs d'antan ont-elles sur la vie d'aujourd'hui ? » (Ressources pour les programmes de la classe de seconde, juin 2011). Une autre réflexion retenue accessoirement par un candidat porte sur les emblèmes nationaux (la Wartburg, la porte de Brandebourg), elle était tout à fait recevable.

Si la mise en œuvre n'est pas de mise, il n'en reste pas moins que le jury attend du candidat qu'il connaisse les grands principes de la didactique actuelle des langues vivantes : rendre l'élève acteur,

développer ses compétences communicatives, culturelles et éducatives, construire sa compétence interculturelle grâce à « un enseignement actif lié au plaisir de la découverte, qui doit susciter l'interrogation »( Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010) doivent être au cœur de sa démarche. Rares furent les copies où la démarche a pris sens pour l'apprentissage. Le jury a pourtant relevé quelques analyses intéressantes. Le document B pouvait concerner directement un public d'élèves et permettait d'orienter la réflexion sur l'éducation citoyenne. Certains candidats ont utilisé cette voie pour replacer leur analyse dans une perspective d'enseignement. Ils ont su recentrer la problématique sur l'élève en posant des questions le concernant (ex : « Was würdest du als Politiker verändern? Kann man mit 14 schon wählen? Warum? ») et, ne se contentant pas d'une introspection sur cet engagement politique possible, ils ont su intégrer la dimension culturelle et civilisationnelle qui permet à l'élève de découvrir les particularités de la société allemande en posant par exemple la question « Was bedeutet ein Deutscher zu sein ? » introduisant la responsabilité face au passé. Il n'est pas interdit d'être ambitieux si on est pertinent. Si le texte de H. Mann est trop difficile, rien n'empêche de sensibiliser à la notion de « Untertan ». Une très bonne copie proposait d'interroger les élèves sur les raisons de ce désintérêt pour la politique, d'amener les élèves à réfléchir sur « Rechte und Pflichten in einer Demokratie » et « Rechte und Pflichten in einer Monarchie im 19. Jahrhundert » pour donner sens aux termes de « Bürger » et « Untertan », de s'interroger sur l'intérêt d'une « Bürgerinitiative ». La démarche devant conduire à la construction de la compétence interculturelle, l'apprentissage lexical prend ici tout son sens avec des termes comme « Untertan », « Bürgerinitiative », « Aufarbeitung der Vergangenheit », « Wartburg » pour ne pas être exhaustif. Le candidat qui, à partir de « Héritages et ruptures », a choisi d'exploiter quelques-uns de ces concepts afin qu'ils prennent sens dans un contexte de culture germanique a pour partie compris l'esprit de la démarche.

Pour conclure, rappelons le Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010 qui résume l'intérêt du dossier à étudier : « Chaque société est un organisme vivant, héritier d'un passé qui contribue à forger son présent et dont les références permettent de mieux comprendre les réalités actuelles, mais aussi se projette dans un avenir qui mobilise l'imagination, le besoin de créer et le désir d'aller de l'avant. »

#### **Programme de la session 2015**

- **les deux notions des programmes de collège et de lycée retenues sont :**
  - Mythes et héros
  - Espaces et échanges
- **Les deux thématiques du programme de Langue et Littérature en Langue Etrangère sont :**
  - L'écrivain dans son siècle
  - La rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié

# Session 2014

<p style="text-align: center;"><b>CAPES CONCOURS EXTERNE CAFEP</b></p>
--

**Section : LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES  
ALLEMAND  
ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ**

**COMPOSITION**

**Durée : 5 heures**

Stellen Sie eine kritische Analyse des Dossiers vor: Verdeutlichen Sie die Besonderheit der einzelnen Materialvorlagen, aus denen das Dossier besteht, sowie deren Verhältnis zueinander in Bezug auf eine Problematik, die Ihres Erachtens dem gesamten Dossier zugeordnet werden kann.

Ausgehend von dieser Analyse zeigen Sie anschließend, auf welche programmatische(n) Notion(en) oder Thematik(en) dieses Dossier verweist. Bestimmen Sie die kulturellen Inhalte, die Sie im Rahmen einer Verwertung dieser Problematik im Unterricht als wichtig erachten würden und begründen Sie Ihre Wahl.

## MATERIALVORLAGE A

*Die Szene spielt in den Februartagen des Jahres 1892 in Berlin, Unter den Linden, während Unruhen des Volkes. Der junge Kaiser Wilhelm verläßt das Schloss zu Pferd. Der wilhelminische Student Diederich sieht den Kaiser zum ersten Mal in seinem Leben.*

„Hurra!“ schrie Diederich, denn alle schrien es; und inmitten eines mächtigen Stoßes von Menschen, der schrie, gelangte er jäh bis unter das Brandenburger Tor. Zwei Schritte vor ihm ritt der Kaiser hindurch. Diederich konnte ihm ins Gesicht sehen, in den steinernen Ernst und das Blitzen; aber ihm schwamm es vor den Augen, so sehr schrie er. Ein Rausch, höher und herrlicher als der, den das Bier vermittelt, hob ihn auf die Fußspitzen, trug ihn durch die Luft. Er schwenke den Hut hoch über allen Köpfen, in einer Sphäre der begeisterten Raserei, durch einen Himmel, wo unsere äußersten Gefühle kreisen. Auf dem Pferd dort, unter dem Tor der siegreichen Einmärsche, und mit Zügen steinern und blitzend, ritt die Macht! Die Macht, die über uns hingeht und deren Hufe wir küssen! Die über Hunger, Trotz und Hohn hingeht! Gegen die wir nichts können, weil wir alle sie lieben! Die wir im Blut haben, weil wir die Unterwerfung darin haben! Ein Atom sind wir von ihr, ein verschwindendes Molekül von etwas, das sie ausgespuckt hat! Jeder einzelne ein Nichts, steigen wir in gegliederten Massen als Neuteutonen, als Militär, Beamtentum, Kirche und Wissenschaft, als Wirtschaftsorganisation und Machtverbände kegelförmig hinan, bis dort oben, wo sie selbst steht, steinern und blitzend! Leben in ihr, haben teil an ihr, unerbittlich gegen die, die ihr ferner sind, und triumphierend, noch wenn sie uns zerschmettert: denn so rechtfertigt sie unsere Liebe!

Einer der Schutzleute, deren Kette das Tor abspernte, stieß Diederich vor die Brust, daß ihm der Atem ausblieb; er aber hatte die Augen so voll Siegestaumel, als reite er selbst über alle diese Elenden hinweg, die gebändigt ihren Hunger verschluckten. Ihm nach! Dem Kaiser nach! Alle fühlten wie Diederich. Eine Schutzmannskette war zu schwach gegen so viel Gefühl; man durchbrach sie. Drüben stand eine zweite. Man mußte abbiegen, auf Umwegen den Tiergarten erreichen, einen Durchschlupf finden. Wenige fanden ihn; Diederich war allein, als er auf den Reitweg hinausstürzte, dem Kaiser entgegen, der auch allein war. Ein Mensch im gefährlichsten Zustand des Fanatismus, beschmutzt, zerrissen, die Augen wie ein Wilder: der Kaiser, vom Pferd herunter, blitzte ihn an, er durchbohrte ihn. Diederich riß den Hut ab, sein Mund stand weit offen, aber der Schrei kam nicht. Da er plötzlich anhielt, glitt er aus und setzte sich mit Wucht in einen Tümpel, die Beine in die Luft, umspritzt von Schmutzwasser. Da lachte der Kaiser. Der Mensch war ein Monarchist, ein treuer Untertan! Der Kaiser wandte sich nach seinen Begleitern um, schlug sich auf den Schenkel und lachte. Diederich aus seinem Tümpel sah ihm nach, den Mund noch offen.

Heinrich Mann, *Der Untertan*, 1918

## MATERIALVORLAGE B

### Interessiert euch für das, was uns interessiert!

Ja, Politiker bemühen sich um junge Menschen, mal mehr, mal weniger natürlich. Sie besuchen Schulen und Jugendclubs, sie laden zu Kongressen ein und hängen bunte Plakate auf. Das Problem ist nur: Davon kommt bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland nicht so viel an, das zeigt eine am Donnerstag in Berlin vorgestellte Umfrage im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerks. Demnach sagen zwei von drei Befragten: Die Bundesregierung interessiere sich zu wenig für das, was junge Menschen interessiert. Von der Kommunalpolitik fühlen sich fast alle sogar überhaupt nicht wahrgenommen.

Der Kinderhilfswerk-Präsident Thomas Krüger zeigte sich von den Ergebnissen beunruhigt: Viele Kinder hätten "zugemacht", sagte er, und ließen politische Kommunikation nicht mehr an sich heran. Die meisten kannten nicht einmal den Namen des Bürgermeisters in ihrem Ort. „Die Politik muss auf allen Ebenen alles daran setzen, das Vertrauen der Kinder und Jugendlichen wieder herzustellen“, forderte Krüger.

830 Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 17 Jahren beteiligten sich deutschlandweit an der Studie. Die gute Nachricht: Bis zum 15. Lebensjahr steigt der Wille der Kinder, sich politisch zu engagieren. Dann, in der Pubertät, ist ein Bruch zu verzeichnen. Deswegen sollte die Politik über das Wahlalter nachdenken, sagt Krüger. „Man sollte die ersten Wahlerfahrungen nicht erst dann ansetzen, wenn der Bruch bereits vollzogen ist.“ Ziel müsse sein, Jugendliche dann wählen zu lassen, wenn sie politisch am meisten interessiert seien, also bereits mit 14 Jahren.

#### Weitere zentrale Ergebnisse der Studie:

- Jeder zweite Befragte möchte sich überhaupt nicht politisch engagieren, nur neun Prozent würden in einer Partei mitarbeiten. Allerdings sagt jeder Vierte, er würde bei konkreten Projekten in der Stadt oder Gemeinde mitmachen. Jeder Fünfte sagte, er würde sich im Internet politisch engagieren.
- 49 Prozent der Befragten wissen nicht, ob es in seinem Ort ein Jugendparlament gibt. 73 Prozent sagen sogar, sie wissen nicht, ob es ein Jugendbüro gibt. Gleichzeitig wünscht sich etwa jeder Zweite solche Einrichtungen.
- Die Kinder und Jugendlichen informieren sich vor allem in der Schule, wo sie sich politisch engagieren können, das sagen 58 Prozent der Befragten. Gefolgt von Eltern (37 Prozent), Freunden (24 Prozent), Internet (14 Prozent) und Tageszeitungen (12 Prozent). Auffällig sei hier, dass sich Hauptschüler besser informiert fühlten, als Realschüler oder Gymnasiasten, sagte Krüger.
- Etwa jeder zweite Befragte redet nur sehr selten oder nie mit seinen Eltern über Politik. Im Freundeskreis ist Politik noch seltener ein Thema.
- Gerade in der Schule würden Kinder und Jugendliche sich gern stärker einbringen, die Mehrheit hat das Gefühl, dass sie hier nicht mitreden können. Etwa jeder Zweite äußerte aber den Wunsch, stärker mitzubestimmen.
- 63 Prozent sind irgendwo Mitglied, die meisten (49 Prozent) in einem Sportverein. Die anderen engagieren sich beispielsweise in der Kirche, bei der Feuerwehr oder den Pfadfindern.

Der Spiegel, 21. März 2013

## MATERIALVORLAGE C



Protestkundgebung der Bürgerinitiativen gegen das Fracking beim UNESCO-Festakt an der Wartburg 2012. Gerade Initiativen aus dem Unstrut-Hainich Kreis wehren sich gegen die Gewinnung von Schiefergas aus Thüringer Böden. Foto: Norman Meißner

TLZ, 22. 05. 2013



Bürgerinitiative: Demonstranten mit Schildern gegen Fracking stehen in Kassel zusammen. Mehr als 300 Menschen beteiligten sich im Oktober am Protest gegen die umstrittene Gasfördertechnik. Der Umweltausschuss des Hessischen Landtags hatte im Regierungspräsidium Kassel eine Expertenanhörung veranstaltet. Quelle: dpa

Wirtschaftswoche, 8. 1. 2013

## TRADUCTION

Notes obtenues par les candidats :

	Capes externe	Cafep-Capes
de 0,5 à 3,75 / 20	64	16
de 4 à 7,75 / 20	222	38
de 8 à 11,75 / 20	187	31
de 12 à 15,75 / 20	37	5
de 16 à 19,5 / 20	7	1
moyenne sur 20	7,49	7,18

### Rapport présenté par Mesdames Bettina Cuissot-Lecoeuche et Sophie Lemahieu

Cette « 2<sup>ème</sup> » session 2014 dite « rénovée » du CAPES externe d'allemand se caractérise – entre autres – par une nouvelle épreuve de traduction : désormais, il s'agit soit d'une épreuve de version, soit d'une épreuve de thème, et ce sous forme de deux textes qui seront dans les années à venir de deux genres différents (argumentatif, historique, informatif, ou encore narratif etc...). Comme le précise le texte officiel, cette épreuve doit permettre au candidat « de mettre ses savoirs en perspective et de manifester un recul critique vis-à-vis de ces savoirs. »

Les deux textes narratifs proposés cette année à l'épreuve de traduction, rédigés par des auteurs germanophones contemporains, se distinguent, malgré la similarité du type de discours, par leurs caractéristiques principales : un style sobre, de nombreuses expressions temporelles, une relation père-fils complexe dominée de part et d'autre par des sentiments de culpabilité et d'abandon à peine ébauchés dans l'extrait de Bernhard Schlink ; un style léger, explicite et humoristique en ce qui concerne le texte de Wladimir Kaminer, comportant de nombreux passages au discours indirect et des tournures (parfois faussement !) idiomatiques. Les candidats devaient donc saisir les différences de ton, prendre en compte les contextes et écritures différentes, repérer les difficultés lexicales et syntaxiques spécifiques permettant véritablement de *comprendre* les textes : un **préalable** à tout exercice de traduction.

Comme le soulignent chaque année les rapports, on ne saurait se contenter d'une lecture superficielle des textes à traduire, se lancer « tête baissée » dans la rédaction de la traduction et commencer à réfléchir, en fin d'épreuve et bien souvent à bout de souffle, sur les problèmes que pose la traduction des segments soulignés, entre autres.

A partir d'un diagnostic différencié des réussites et des déficits constatés, les pages qui suivent tenteront d'apporter aux futurs candidats les conseils les mieux adaptés pour aborder les épreuves à venir.

### VERSION 1

#### Rapport présenté par Mme Bettina Cuissot-Lecoeuche

##### Texte à traduire :

Als Geschirr und Besteck abgewaschen und aufgeräumt waren, ging Jörg auf die Suche nach seinem Sohn. Er fand ihn nicht im Haus, fragte Margarete, ob es im Garten einen regengeschützten Platz gebe, und sie wies ihm den Weg zum Gewächshaus. (...)

Margarete hatte recht, der Regen wurde schwächer. Aber der Weg, den sie sie ihm gewiesen hatte, hatte Jörg vergessen, kaum daß sie ausgedet hatte. Er suchte drauflos und war naß, als er das Gewächshaus und seinen Sohn schließlich fand.

Er setzte sich wortlos neben ihn und war fürs erste froh, daß sein Sohn nicht aufstand und ging. Ihn fror, und er hätte sich gerne mit den Armen wärmend auf Brust und Seiten geklopft. Aber er wollte nicht riskieren, seinen Sohn dadurch abzustoßen und zu vertreiben. Also saß er still und sah den Regen schwächer und schwächer werden. Dann sagte er : « Ich habe dir wirklich viele Briefe geschrieben. » (...)

Jörg brauchte wieder lange, bis er den nächsten Satz sagte. « Ich weiß, daß ich deiner Mutter und dir Leid zugefügt habe. » Er wartete auf eine Reaktion. Als keine kam, fuhr er fort. « Um Verzeihung bitten – es ist eine so kleine Bitte, nur ein paar Worte, und was geschehen ist, ist so schwer. Ich bringe das nicht zusammen. Daher traue ich mich nicht. »

Ferdinand sah seinen Vater kurz an. So schnell, wie er ihn prüfte, verurteilte er ihn. « Hast du schon wieder vergessen, was du gestern abend und heute morgen gesagt hast? Du hast keinen Grund, Mutter mehr zu bedauern als deine anderen Opfer. Mich erst recht nicht, immerhin lebe ich. »

Bernhard Schlink, *Das Wochenende*, Diogenes 2008 (pages 217-218)

### **Situation de l'extrait**

Dans ce roman paru en 2008, Bernhard Schlink propose une contribution aux débats actuels ayant lieu en Allemagne quant à l'héritage laissé par la *fraction Armée rouge* (RAF), mouvement terroriste d'extrême gauche des années soixante-dix en Allemagne de l'Ouest. Vingt ans après son arrestation, Jörg, ancien terroriste, est gracié par décision du président fédéral. Pour fêter son premier week-end en liberté, sa sœur invite une douzaine d'anciens amis dans sa maison de campagne, à l'écart des caméras et des journalistes. D'une manière ou d'une autre, ils ont tous sympathisé jadis avec les revendications révolutionnaires. Depuis, ils se sont établis dans une existence bourgeoise et conformiste. Dans ce huis-clos, Jörg se voit confronté à son passé et doit se justifier pour les attentats meurtriers commis. La rencontre difficile entre Jörg et son fils adulte, dont notre extrait relate une partie, marque le point culminant du roman qui pose non seulement la question de la culpabilité et de la rédemption, mais présente également un réexamen cathartique des années RAF en Allemagne.

### **Analyse préliminaire, lecture et repérages**

S'il n'était pas nécessaire de connaître ce contexte pour traduire le texte, une ou plusieurs lectures attentives, préalables à toute tentative de traduction, sont indispensables pour se représenter les situations évoquées dans l'extrait et éviter ainsi des contre-sens. La perspective narrative est à la troisième personne, le narrateur extérieur omniscient nous informe non seulement sur les faits et gestes, mais également sur les pensées et sentiments des deux personnages principaux dans ce passage : « [Jörg] war fürs erste froh » ; « So schnell, wie [Ferdinand ] ihn prüfte, verurteilte er ihn ». Les faits relatés dans l'extrait suivent un ordre chronologique : Jörg demande des indications de [sa sœur] Margarete pour trouver son fils dans le jardin, mais oublie l'itinéraire et trouve Ferdinand après une recherche difficile sous la pluie. Il s'ensuit un dialogue père-fils qui a du mal à s'établir : Jörg tente de se justifier par rapport aux souffrances infligées à son fils ainsi qu'à la mère de celui-ci, mais Ferdinand refuse tout regret exprimé par son père. La prise en compte de ce contexte interne, en procédant à la lecture de l'extrait en son intégralité, aurait pu permettre de comprendre que c'est bien Jörg à la recherche de son fils qui pose une question à Margarete au début du passage et non l'inverse (« fragte Margarete »). De même, la méfiance, voire l'hostilité du fils à l'égard de son père, indiquées à plusieurs reprises dans le texte, et l'attitude réservée pleine de gêne du père excluaient d'envisager de traduire le passage « er hätte sich gern mit den Armen wärmend auf Brust und Seiten geklopft » par le souhait d'une embrassade chaleureuse (« wärmend »), allant pour certains candidats jusqu'à vouloir se blottir au chaud avec les pauvres (« mit den Armen ») : cette mauvaise traduction est due à une lecture trop rapide, fragmentaire et superficielle entraînant des confusions de sens importantes, impardonnables pour de futurs professeurs d'allemand. Quant au registre de langue, ce



texte contemporain est écrit dans un langage assez courant et laconique; une traduction littéraire dans un style surfait et pathétique, choisi par certains candidats, était donc tout à fait inadaptée.

### Aspects lexicaux

Malgré un lexique essentiellement généraliste utilisé dans cet extrait, le jury a constaté dans bon nombre de copies des lacunes importantes dans la maîtrise du vocabulaire allemand de base ainsi que des confusions et approximations dans la mise en français. Rappelons qu'une maîtrise suffisante des deux langues est indispensable pour réussir l'exercice de la traduction. L'apprentissage systématique du lexique doit être étayé par des lectures régulières de types de discours variés, en insistant sur l'entraînement régulier à l'inférence, consistant à s'appuyer sur le contexte sémantique de l'extrait / du passage pour mieux comprendre les termes non connus ou polysémiques. Ces remarques préliminaires nous permettent de reprendre quelques écueils d'ordre lexical relevés dans les copies :

- « **Geschirr und Besteck** » : inutile de traduire par « la vaisselle *et les couverts* », le seul mot « vaisselle » désignant précisément « l'ensemble des pièces et accessoires destinés au service de la table » (Larousse).
- « **Gewächshaus** » : ce mot composé désignant une serre en allemand (das Gewächs : la plante) a posé problème à un grand nombre de candidats. Parmi les propositions erronées, le jury a sévèrement sanctionné les confusions entre les racines wach- (croître, grandir) et wasch-(laver), conduisant à proposer comme traduction des \*laveries, \*buanderies et autres pièces d'eau.
- « **er suchte drauflos** » : l'adverbe « drauflos » signifie « commencer à faire quelque chose sans réfléchir, sans but précis » (Duden). Une relecture attentive de la phrase précédente (« aber den Weg, den sie ihm gewiesen hatte, hatte er vergessen, kaum dass sie ausgeredet hatte ») aurait pu permettre d'éviter des traductions incohérentes (« *il cherchait / \*sans cesse/ \*activement/ \*vainement* »).
- « **[er] hätte sich gerne mit den Armen wärmend auf Brust und Seiten geklopft** » : le jury s'est réjoui des quelques traductions réussies telles que : « [il] aurait aimé, pour se réchauffer, /se battre la poitrine et les flancs avec les bras / se donner des tapes sur la poitrine et les côtes/ ». Or, les nombreuses confusions constatées dans les copies relèvent aussi bien de lacunes lexicales, d'une mauvaise analyse grammaticale ainsi que d'une insuffisante prise en compte du contexte (le narrateur à la troisième personne est trempé, il a froid). Certains candidats n'ayant pas pris en compte le pronom réfléchi « sich » proposent le souhait d'une embrassade ou pire, d'une bagarre du père avec le fils qui deviendrait donc « den Armen », alors qu'il s'agit d'un datif pluriel et non d'un datif singulier, d'autres ignorent le sens du verbe (pourtant très courant) « klopfen » et / ou ne saisissent pas le rôle du participe I « wärmend » dans le groupe verbal « sich mit den Armen auf Brust und Seiten klopfen », d'autres encore traduisent « den Armen » par \*« les pauvres ». Même lorsque le sens du passage a été bien compris en allemand, la transposition en français a posé de nombreux problèmes. Nous conseillons aux candidats de bien se représenter visuellement la scène avant de traduire un tel passage très concret.
- « **[ seinen Sohn] dadurch abzustoßen** » : la confusion du verbe « jn abstoßen » (rebuter qn) avec le verbe jn verstoßen » (rejeter qn) ou encore « jn stoßen » (pousser qn) a donné lieu à de nombreux contre-sens.
- « **[also saß er] still** » : le lien avec ce qui précède (le souhait du père de bouger violemment pour se réchauffer, la peur de déplaire) amène à privilégier la traduction : « [il se tint donc assis] sans bouger » à « [il se tint donc assis] sans rien dire »
- « **fuhr er fort** » : il s'agit bien ici du sens « continuer à parler » et non de « partir en voiture », complètement inapproprié compte tenu de la situation !
- « **eine so kleine Bitte** » : à traduire par « une si petite demande », le mot « prière » étant réservé à des « demandes instantes » (Larousse).

- « **schwer** » : en association avec les faits passés (« was passiert ist ») l'équivalence en français est « lourd » plutôt que « difficile ».
- « **Ich bringe das nicht zusammen** » : le sens de « zusammen bringen » est ici de relier une chose avec une autre, concilier l'une avec l'autre, à ne pas confondre avec « \*ich bringe das nicht » :\* « je n'y arrive pas ».
- « **daher traue ich mich nicht** » : le verbe pronominal « sich trauen » (oser) n'est pas à confondre avec jm vertrauen / trauen (avoir confiance)
- « **prüfte, verurteilte** » : le jury a salué les efforts de certains candidats pour traduire le verbe « prüfen » autrement que par « examiner » (par exemple : jauger, scruter). Quant au verbe « verurteilen » (condamner), il a été souvent confondu avec « urteilen » (juger)
- « **schon wieder** » : à traduire par « déjà » (« as-tu déjà oublié ? ») et éviter une traduction mot à mot très lourde et redondante (« déjà de nouveau ») qui ne rend pas le sens du passage d'origine.
- « **bedauern** » : associé ici à « Opfer » (victimes), «jn bedauern » exprime le sens de « plaindre » et non de « regretter » (etwas bedauern)
- « **erst recht nicht** » : le renforcement de la négation « nicht » par le graduatif « erst recht » (certainement pas / pas du tout / encore moins) n'a pas été identifié par de nombreux candidats qui ont essayé de dissocier « erst » et « recht », considérant même pour certains « recht » comme la forme conjuguée d'un hypothétique verbe (\* rechnen ?) dont le « sujet » serait le pronom à l'accusatif « mich », ce qui témoigne à la fois d'une connaissance idiomatique insuffisante comme d'un manque inadmissible de discernement syntaxique.
- « **immerhin** » : il s'agit d'un adverbe fonctionnant comme charnière de discours à caractère argumentatif pour exprimer un jugement concessif sur la réalité du contenu de l'énoncé « immerhin lebe ich » : « après tout, moi au moins, je suis en vie ». Ignorant le mot « immerhin », certains candidats ont tenté de comprendre le sens à partir de ses composants « immer » et « hin », procédé infructueux ici et menant à des contre-sens.

### Repères temporels

De nombreux indices temporels ponctuent et structurent cet extrait, ci-dessous quelques exemples :

- La subjonction temporelle d'aspect sémelfactif « **als** » est utilisée plusieurs fois, impliquant des transpositions différentes selon le contexte sémantique immédiat, la reprise de « lorsque » pour les trois passages, bien qu'acceptée par le jury, s'avère assez lourde :

Ligne 1 : « Als [Geschirr und Besteck abgewaschen und aufgeräumt waren] » : **une fois** [la vaisselle lavée et rangée]

Ligne 7 : « ...[und war nass], als [er das Gewächshaus und seinen Sohn schließlich fand]. » : [et était trempé], **lorsqu'**il trouva la serre et son fils].

Ligne 15/16 : « Als [keine kam, fuhr er fort.] » : **Comme** [il n'y en eut aucune, il continua.]

D'autres expressions mettent l'accent sur la brièveté ou la rapidité des actions évoquées :

- « **kaum dass** » : « à peine »
- « Ferdinand sah seinen Vater **kurz** an » : « Ferdinand posa **brièvement** le regard sur son père » / » Ferdinand regarda son père **un court instant** »
- « **So schnell, wie** » : « aussi vite que » il s'agit d'une structure comparative mettant ici en parallèle le caractère expéditif de deux actions s'effectuant presque simultanément. Notons au passage que la rapidité avec laquelle le fils jauge et condamne son père s'oppose au temps nécessaire qu'a besoin celui-ci pour trouver son fils et oser s'exprimer : « war nass, als er ... seinen Sohn **schließlich** fand » ; « setzte sich **wortlos** », « also **saß er still** » ; « brauchte wieder **lange, bis** er den nächsten Satz sagte ».

En ce qui concerne **les valeurs des temps au passé**, divergentes dans les deux langues, le récit en allemand contenant surtout des prétérits, le jury a déploré non seulement des confusions importantes entre le passé simple et l'imparfait (nous renvoyons à ce sujet aux rapports des années précédentes), mais aussi des confusions entre passé simple et subjonctif imparfait (fut / fût ; voulut / voulût), des

conjugaisons fantaisistes (« \* il s'asseyà », « \* il finissa », « \* il disa »...) ainsi que le remplacement inapproprié du passé simple par le passé composé comme stratégie d'évitement. L'emploi du subjonctif semble également poser problème à bon nombre de candidats qui le remplacent sans vergogne par l'indicatif : « [er] war fürs erste froh, dass sein Sohn nicht aufstand und ging » doit être traduit par : « [il] était déjà content, que son fils ne se /levât pas (le subjonctif présent a été accepté : lève) et / partît (parte) ». Ces erreurs s'ajoutent aux nombreuses fautes d'accord (lorsque la vaisselle et les couverts furent \*lavées et rangées) et aux confusions entre infinitif et participe passé dans certaines copies (il aurait bien \*aimer), inacceptables pour de futurs professeurs.

- Quant **au passif bilan à la forme impersonnelle** utilisé dans la première phrase « Als Geschirr und Besteck abgewaschen und aufgeräumt waren », il faut le garder également en français, car la traduction par un groupe infinitif modifie le sens du texte d'origine en attribuant l'action au sujet du groupe syntaxique d'accueil (« \*après avoir lavé et rangé la vaisselle, Jörg demanda... »)

- **L'aspect inchoatif pour exprimer un processus** dans « der Regen wurde schwächer / [er] sah den Regen schwächer und schwächer werden » exclut de traduire « werden » par « devenir » : il convient de chercher l'aspect équivalent en français en utilisant des verbes exprimant un processus tels que « diminuer » ou « faiblir » : « la pluie diminuait / faiblissait ».

### Question de syntaxe

Les différences de linéarisation et de construction syntaxique entre les deux langues sont non seulement à l'origine de quelques erreurs de compréhension graves du texte de départ, mais compromettent aussi la lisibilité du texte d'arrivée. La tentative de traduire les phrases en calquant simplement la structure d'une langue sur l'autre sans analyse préalable est le plus souvent vouée à l'échec. Il ne faut donc pas hésiter à envisager des changements dans l'ordre des éléments ou encore des transferts catégoriels afin de correspondre au mieux à la syntaxe française tout en gardant le sens du texte source.

Ainsi par exemple :

- « **...sie wies ihm den Weg zum Gewächshaus** » : L'ajout d'un verbe complétant la direction indiquée par la simple préposition en allemand s'impose en français : « ...elle lui indiqua le chemin **qui menait à la serre.** »

- « **Aber den Weg, den sie ihm gewiesen hatte, hatte Jörg vergessen, kaum dass sie ausgeredet hatte.** » : linéarisation différente en français et transferts catégoriels : « Mais à peine eut-elle terminé son explication, que Jörg avait déjà oublié l'itinéraire indiqué. »

- « **Ihn fror** » : une mauvaise analyse de cette expression verbale (verbe « frieren » = avoir froid ; jn friert = qn a froid) et une confusion entre « ihn fror » / «\* es fror » ou « \*es ist gefroren » furent à l'origine de traductions erronées ou maladroitement (\*son fils frigorifié, \*il gela, \*il était frigorifié...)

- « **So schnell, wie er ihn prüfte, verurteilte er ihn.** » : Nous conseillons de changer l'ordre des éléments de la phrase comparative pour correspondre davantage à la syntaxe française, ce qui donne : « il le condamna aussi vite qu'il le jugea » : l'utilisation du même temps (passé simple) dans les deux groupes verbaux pour respecter le parallélisme exprimé par cette structure comparative est à privilégier. Un changement catégoriel, proposé par certains candidats, peut s'avérer également utile : « la condamnation fut aussi rapide que l'inspection ».

- « **um Verzeihung bitten** » : le jury a constaté beaucoup de confusions en ce qui concerne la compréhension de la préposition « um » régie ici par le verbe « um etwas bitten » et non par un groupe prépositionnel um + groupe infinitif à valeur finale « um ..zu ». L'absence de « zu » aurait pourtant dû permettre d'éviter cette méprise.

### Proposition de traduction pour la version 1 :

Une fois la vaisselle faite et rangée, Jörg se mit à la recherche de son fils. Il ne le trouva pas dans la maison, demanda à Margarete s'il y avait un lieu à l'abri de la pluie dans le jardin, et elle lui indiqua le chemin qui menait à la serre.

Margarete avait raison, la pluie diminuait. Mais à peine eut-elle terminé son explication, que Jörg avait déjà oublié l'itinéraire indiqué.

Il chercha au hasard et lorsqu'il finit par trouver la serre et son fils, il était trempé. Il s'assit à côté de lui sans mot dire et était déjà content que son fils ne se levât pas et partît.

Il avait froid et aurait aimé, pour se réchauffer, se battre la poitrine et les flancs avec les bras. Mais il ne voulait pas risquer de rebuter ainsi son fils et de le faire fuir.

Il se tint donc assis sans bouger et regarda la pluie diminuer peu à peu.

Puis il dit : « Je t'ai vraiment écrit beaucoup de lettres ». De nouveau, Jörg mit longtemps avant de prononcer la phrase suivante : « Je sais que je vous ai fait souffrir, toi et ta mère. »

Il attendit une réaction. Comme il n'y eut aucune, il poursuivit. « Demander pardon – c'est une si petite demande, seulement quelques mots, et ce qui s'est passé est tellement lourd. Je n'arrive pas à concilier les deux. C'est pourquoi je n'ose pas. »

Ferdinand posa brièvement le regard sur son père. Il le condamna aussi vite qu'il le jugea.

« As-tu déjà oublié ce que tu as dit hier soir et ce matin ? Tu n'as aucune raison de plaindre plus ma mère que tes autres victimes. Et surtout pas moi, après tout, moi au moins, je suis en vie. »

(D'après Bernhard Schlink, *Das Wochenende*, Edition Suhrkamp 2008)

## VERSION 2

### Rapport présenté par Mme Sophie LEMAHIEU

#### TEXTE À TRADUIRE:

Ich kündigte kurzerhand zusammen mit einem Freund eine Lesung und Russendisko am Heiligen Abend in der Berliner Volksbühne an, für Menschen, die weder Familie noch Freunde, vielleicht überhaupt niemanden hatten, mit dem sie Weihnachten verbringen konnten. So schrieben wir es in den Veranstaltungshinweisen, in denen wir Werbung für den Abend machten. Für diese Initiative der Nächstenliebe wurde ich von meiner Frau verflucht. Sie schimpfte, sabotierte die Veranstaltung und meinte, dass ich die eigene Familie gegen wildfremde Menschen eintausche. Außerdem meinte sie, ganz egal wie viel Werbung wir dafür machten, es werde sowieso niemand zu uns in die Volksbühne kommen, weil Weihnachten in Deutschland schon immer ein Zuhause-sitz-Fest gewesen wäre und die Deutschen ihre Gewohnheiten nie freiwillig änderten. Wenn sie einmal etwas beschlossen, zum Beispiel am Heiligen Abend zu Hause zu bleiben, dann blieben sie eben zu Hause, ganz egal was passierte. Selbst wenn ihr Haus in Flammen aufging oder ihnen die Decke auf den Kopf fiel, bewegten sie sich nicht von der Stelle, schon gar nicht gingen sie am Heiligen Abend ins Theater, meinte sie.

Meine Frau mag des Öfteren recht haben, doch diesmal hatte sie sich geirrt. Auch die Deutschen sind inzwischen nicht mehr das, was sie einmal waren – ihre Treue zur Ordnung hat stark nachgelassen. Zu der Veranstaltung in der Volksbühne kamen so viele Leute, dass das Theater aus allen Nähten platzte. Nicht nur einsame Herzen kamen zu uns, manche Besucher brachten ihre ganzen Familien mit.

Wladimir Kaminer, *Diesseits von Eden, Neues aus dem Garten*, 2013.

#### Situation de l'extrait

En 2007, Vladimir Kaminer publie *Ein Leben im Schrebergarten* et six ans plus tard, il sort un nouveau roman de genre autobiographique intitulé *Diesseits von Eden, Neues aus dem Garten*. Mais contrairement à ce que pouvait suggérer le titre, le narrateur s'attache moins à son jardin ouvrier qu'il a dû quitter qu'au petit village de Glücklitz situé aux portes de Berlin. C'est une fois de plus avec humour et de nombreux jeux de mots que nous est décrit ce village au travers d'anecdotes amusantes.

Le passage choisi cette année pour la deuxième partie de l'épreuve de version est donc écrit à la première personne du singulier. L'intérêt du récit à la première personne est qu'il implique directement ou indirectement le narrateur dans l'histoire qu'il raconte. Un autre avantage est qu'en permettant au

personnage d'exprimer ses sentiments, ses pensées et ses expériences, le lecteur est également mis à même de s'introduire dans la vie du narrateur qui se dévoile à lui. Ici, le narrateur annonce une manifestation pour le réveillon de Noël et celle-ci devient prétexte pour le narrateur à faire des reproches à son épouse et à énoncer des critiques sur les Allemands, chose fréquente chez Kaminer.

### Analyse préliminaire, lecture et repérages

Ce deuxième texte de version peut paraître au premier abord plus simple que le premier, mais n'oublions pas que les apparences peuvent être trompeuses. Certes, cet extrait de Wladimir Kaminer était facile à comprendre mais **la mise en français** était loin d'être aisée. De ce fait, le jury a d'ailleurs souvent déploré des traductions trop « germaniques ».

A l'inverse, les candidats qui ont pris le temps d'analyser avec minutie le texte ont réussi à rendre avec justesse l'esprit de ce passage. Ainsi, les candidats les plus habiles n'ont pas omis les mots du discours tels „sowieso“ (l. 7), „eben“ (l. 10) ou encore „schon gar“ (l. 12) qui ne sont pas évidents à traduire. Ils ont distingué les verbes au prétérit („meinte“, l. 6) et au subjonctif II („änderten“, l. 9), repéré le subjonctif I marqueur du discours indirect (ex : „werde“, l. 7) et ne se sont pas fait piéger par le seul présent du texte („mag“, l. 13).

Voyons maintenant les points d'achoppement rencontrés par les candidats et les **conseils** que le jury aimerait à nouveau prodiguer afin d'aider les futurs lauréats dans leur préparation.

### Lexique

Il va sans dire que le respect du texte est au cœur de la tâche du traducteur ; il faut pour cela que le candidat soit armé de **solides connaissances lexicales**. Si le jury s'est montré ouvert à diverses interprétations du mot „Russendisko“ (l. 1) en acceptant aussi bien « soirée disco à la mode russe » ou toute autre traduction équivalente ou encore le terme allemand « Russendisko », les lacunes ont été particulièrement visibles dans le domaine du vocabulaire quotidien. Plusieurs types de fautes sont à signaler :

- la confusion entre des mots comme „flüchten“ ≠ „verfluchen“ qui signifie « maudire » ou encore „beschimpfen“ ≠ „schimpfen“ dont le sens est « râler » ou « pester ».
- le calque de l'allemand (« saboter » pour „sabotieren“)
- les approximations (pour „meinen“ « croire » ou « penser » alors qu'il fallait traduire par « affirmer » ou « ajouter »)
- les appauvrissements : „Lesung“ traduit par « lecture » alors qu'il s'agit bel et bien d'une « lecture publique »
- l'ignorance de termes polysémiques : „auch“ signifie très souvent « aussi » mais placé devant un substantif, il prend fréquemment le sens de « même », „für“ présent l. 2 puis 4 n'aurait pas dû être tout simplement traduit par « \*pour » mais plus idiomatiquement par « « à l'attention de » (l. 2) et « à cause de » (l. 4) Même en condition de concours, la précipitation n'est pas une bonne alliée.
- le mot-à-mot : « \*la sainte soirée » pour „am Heiligen Abend“ qui désigne bien évidemment « le réveillon de Noël », le terme „Weihnachten“ à la ligne suivante aurait d'ailleurs dû mettre les candidats sur la bonne piste.
- les traductions incohérentes telles « \*partir en flammes » pour „in Flammen aufgehen“, « \*le rangement » pour „die Ordnung“.

Le vocabulaire du texte ne présentait finalement pas de difficultés majeures malgré quelques termes plus rares et donc plus difficiles à traduire. **En les décomposant et en contexte**, il était toutefois tout à fait possible d'en déduire la signification. Ainsi, le **bon sens** peut tout simplement permettre de trouver une traduction sinon parfaite du moins acceptable dans son ensemble. C'était le cas par exemple du terme ou „Veranstaltungshinweisen“ (l. 4) où une analyse élémentaire, notamment des différents composants et du contexte, permettait d'éviter toute erreur rédhibitoire. Ainsi, le jury a accepté des traductions telles « le descriptif publicitaire », « le programme événementiel de la

soirée » ou « l'agenda culturel ». De même, le mot „wildfremd“ n'est pas l'addition de „wild“ + „fremd“ mais „wild“ vient renforcer l'adjectif „fremd“ et pouvait donc être rendu par « totalement / parfaitement inconnus ».

Pour terminer, le passage proposé recelait quelques expressions idiomatiques à traduire le plus fidèlement possible en **trouvant l'image équivalente** en français. Ainsi, „in Flammen aufgehen“ (l. 11) se traduisait par « prendre feu » ou « partir en fumée » et non « \*partir en flammes ». De même, „sich nicht von der Stelle bewegen“ (l. 11-12) ne pouvait être rendu par « \*ne pas bouger de leur place » mais bien plus par « ne pas bouger du tout / d'un iota ». Enfin, „aus allen Nähten platzen“ correspond à « être plein à craquer » en français, les tentatives pour garder le terme de couture étant d'emblée vouées à l'échec.

En tout état de cause, cette **capacité d'inférence** indispensable pour réussir toute traduction ne saurait dispenser les candidats d'un apprentissage rigoureux et systématique du lexique mais aussi de **lectures régulières et attentives dans les deux langues**.

### Grammaire

Le futur professeur devra expliquer à ses élèves le fonctionnement de la langue qu'il va leur enseigner. Le jury estime donc la maîtrise de la grammaire allemande et de la grammaire française absolument essentielle.

### Emplois des temps et des modes et conjugaisons

#### Les temps du passé

Une fois de plus, le deuxième texte proposé cette année donnait la possibilité aux candidats d'attester leur maîtrise des temps du passé, temps par excellence de la narration. Cependant les copies comportent encore trop d'erreurs dans ce domaine. Il est donc primordial de **travailler la conjugaison de ces temps du passé** d'une part mais aussi **la maîtrise en français du choix des temps du passé** d'autre part. De cette manière, les candidats éviteraient des conjugaisons fantaisistes comme « \*elle disa », « \*j'annonça » au lieu de « elle dit », « j'annonçai ».

Le tableau synthétique ci-dessous permettra sans doute une approche adéquate pour appréhender cette difficulté :

Valeurs de l'imparfait	Valeurs du passé simple
durée	soudaineté
descriptions (second plan)	actions du premier plan
actions habituelles	actions successives

Le jury ne saurait par ailleurs trop conseiller **la relecture des rapports du jury des années précédentes** ainsi que **la lecture approfondie d'ouvrages de grammaire**.

#### Le subjonctif

Le fonctionnement des modes (indicatif vs subjonctif) diffère d'une langue à l'autre. Le subjonctif français ne correspond pas au *Konjunktiv* allemand. Ainsi, pour traduire la phrase „meinte, dass ich die eigene Familie gegen wildfremde Menschen eintausche“ (l. 6), un imparfait suffit afin de respecter la concordance des temps propre au français : « elle affirmait que j'échangeais ma propre famille contre de parfaits inconnus ». Par contre, dans la phrase „es werde sowieso niemand zu uns in die Volksbühne kommen“ (l. 7), le subjonctif I appelé par le discours indirect devait être rendu en français par le conditionnel imposé par la concordance des temps (futur dans le passé) : « personne ne viendrait nous voir à la Volksbühne ».

D'autre part, il est également important de bien **respecter les modes exigés par les diverses conjonctions de subordination ou locutions verbales du français** :

☞ exprimant la concession : « quelle que soit la publicité que nous puissions faire » pour „ganz egal wie viel Werbung wir dafür machten“ (l. 7), « quoi qu'il se passât » pour „ganz egal, was passierte“ (l. 10-11).

☞ exprimant une probabilité : « il se peut que ma femme ait assez souvent raison » pour „Meine Frau mag des Öfteren recht haben“ (l. 13).

## Syntaxe

Traduire ne signifie pas calquer la structure d'une langue sur l'autre. Bien plus, la traduction impose un certain nombre de **transpositions**, dans la structure de la phrase et, au sein d'un groupe, de **changement de catégorie grammaticale**. Le texte offrait quelques exemples dans ces domaines. Il était ainsi utile, lors de la lecture préalable du texte (ou plutôt d'une des lectures préalables) de repérer :

⇒ l'ordre des compléments de lieu et de temps

ex : „Russendisko am Heiligen Abend in der Berliner Volksbühne“ (l. 1-2): il faut ici modifier la linéarisation et faire passer le complément de lieu avant le complément de temps, soit l'inverse de l'ordre allemand et donc traduire comme suit: « une Russendisko à la Volksbühne de Berlin le soir de Noël »

⇒ les compléments du nom

ex : „diese Initiative der Nächstenliebe“ (l. 5): l'ajout d'un participe passé explicitant à quoi est dû cette initiative était le bienvenu et l'on peut donc proposer : « cette initiative, motivée par l'amour du prochain »

⇒ les verbes de dire qu'il est préférable de placer en incise en français plutôt qu'en début d'énoncé comme en allemand. C'est pourquoi il est plus idiomatique de traduire ainsi le début de phrase l. 7 : « De toute façon, quelle que soit la publicité que nous puissions faire, ajouta-t-elle... »

⇒ les mises en relief

ex : „Zu der Veranstaltung in der Volksbühne kamen so viele Leute...“ (l. 15). En français, la seule façon d'insister sur un élément de la phrase est de le placer en première position et de le faire précéder par des locutions telles « c'est... » ou « il y a ... ». C'est cette solution que le jury a privilégiée pour rendre le plus fidèlement possible cette fin de texte : « Il y eut tellement de personnes qui se déplacèrent à cette manifestation... »

## Mots du discours, connecteurs et adverbes

Enfin, cette année encore, le texte choisi était émaillé de ces petits mots invariables qui peuvent paraître anodins. Néanmoins, il ne faut en aucun cas les négliger car c'est bien souvent leur analyse qui permet de dépasser le simple calque et de parvenir à des **solutions fluides, voire idiomatiques** que le jury valorise.

La particule illocutoire „überhaupt“ (l. 3) a par exemple été souvent mal traduite (« \*absolument » au lieu de « voire » ou « même »), voire totalement occultée. Le jury a aussi relevé des confusions : „so“ (l. 3) a été traduit automatiquement par « \*en conséquence » alors qu'il avait ici une valeur concessive et qu'il fallait donc le traduire par « ainsi » ou « de cette manière ». De même, « eben » ne signifie pas « justement » – comme beaucoup de candidats l'ont écrit – mais relève du langage parlé (ce qui fait partie du style propre à Vladimir Kaminer). Le jury propose donc plutôt ici « eh bien », typique en français.

En outre, le sens de nombreux adverbes a été rendu avec maladresse. Ainsi, „kurzerhand“ (l. 1) a été parfois traduit mot-à-mot par « \*d'une main brève » (!) ou trop souvent par « \*au dernier moment » alors qu'il a un autre sens temporel, en l'occurrence « sans plus attendre ». L'ignorance du terme „außerdem“ (l. 6) a aussi quelque peu surpris le jury. Il signifie « en outre » ou « de plus » et en aucun cas « \*en dehors de ». Enfin, „freiwillig“ (l. 9) a aussi posé problème à de nombreux candidats. Il

suffisait pourtant de **décomposer** et **d'analyser** cet adverbe pour en comprendre le sens et en **déduire** une traduction possible telle « d'eux-mêmes » ou encore « spontanément ».

### **Orthographe**

Quant à l'orthographe des mots usuels, le jury suggère aux futurs candidats de faire preuve de **rigueur** au moment de la relecture tout comme ils seront amenés à le faire plus tard devant leurs élèves.

Aussi est-il erroné d'écrire : « \*exemple », « \*peut importe », au lieu de « exemple », « peu importe ». Il ne faut pas négliger non plus de mettre la majuscule aux noms propres, citons ici « Noël » ou « les Allemands », termes que tout le monde devrait savoir écrire ! On rajoutera les nombreuses fautes d'accent, qu'il s'agisse de confusion entre les accents graves, aigus (« événement ») ou circonflexes (« théâtre », « brûler », « râler ») ou d'accents tout simplement illisibles ou manquants. Pour des raisons évidentes de prononciation, il est enfin indispensable :

- ✓ de ne pas oublier la cédille sur certains termes tels « de toutes façons » ou « j'annonçai »,
- ✓ d'intercaler un « e » lors de la conjugaison de certains verbes sous peine (par exemple : « j'échangeais », « ils bougeaient »
- ✓ de ne pas doubler inutilement certaines consonnes (« râler », « saboter »).

### **Ponctuation**

Si petits soient-ils, les signes de ponctuation n'en sont pas pour autant négligeables, bien au contraire. C'est aussi au moment de la relecture que l'on veillera à ne pas maltraiter la ponctuation française, trop souvent négligée : on pensera par exemple à ne pas omettre les tirets de certains mots composés tels « cette fois-ci », « peut-être ».

En outre, même si cela a déjà été souligné à maintes reprises dans les rapports des années antérieures, le jury aimerait revenir de manière plus générale sur le fonctionnement de la ponctuation qui diffère entre le système français et le système allemand : en allemand, la ponctuation a une fonction purement syntaxique alors qu'en français cette fonction est autant syntaxique que prosodique et sémantique. Il convient donc, lorsque l'on s'attelle à un travail de traduction, de respecter ces spécificités.

### **Proposition de traduction pour la version 2**

Avec un ami, j'annonçai sans plus tarder une lecture publique et une soirée disco à la mode russe à la Volksbühne de Berlin le soir du réveillon et ce, pour les gens qui n'avaient ni famille ni amis, voire personne avec qui passer Noël. Et c'est ainsi que nous fîmes la promotion de la soirée dans l'agenda culturel. Cette initiative, motivée par l'amour du prochain, ma valut d'être maudit par mon épouse. Elle râla, s'appliqua à faire échouer la manifestation, affirmant que je troquais ma propre famille contre de parfaits inconnus. De toute façon, quelle que soit la publicité que nous puissions faire, ajouta-t-elle, personne ne viendrait nous voir à la Volksbühne car, d'après elle, Noël en Allemagne avait toujours été une fête où l'on reste chez soi et pour laquelle les Allemands ne changeraient jamais d'eux-mêmes leurs habitudes. Selon elle, une fois qu'ils avaient pris une décision, comme par exemple de rester à la maison pour le soir du réveillon de Noël, et bien ils restaient à la maison quoi qu'il advînt. A l'écouter, leur maison pourrait prendre feu ou le plafond leur tomber sur la tête, ils ne bougeraient pas d'un pouce, et aller au théâtre le soir du réveillon serait la dernière chose qu'ils feraient.

Il se peut que ma femme ait assez souvent raison, cette fois-ci pourtant, elle s'était trompée. Même les Allemands ne sont plus ce qu'ils étaient – leur attachement à l'ordre a énormément diminué. Tant de gens se déplacèrent à la soirée à la Volksbühne, que le théâtre était plein à craquer. Les âmes esseulées ne furent pas les seules à venir nous voir, certains amenèrent toute leur famille.

**Pour l'ensemble de l'épreuve de traduction : Correction de la langue française, relecture, présentation**



A l'instar des rapports précédents, le jury tient à souligner l'importance de présenter une copie lisible, propre, en évitant l'usage abusif du correcteur, des phrases barrées ou des astérisques. Plusieurs relectures attentives sont indispensables, d'abord en comparant le texte d'origine avec la traduction proposée pour repérer les éventuelles omissions, puis en vérifiant si le texte traduit est exempt d'erreurs de construction ou d'énoncés incohérents, d'erreurs d'orthographe, de ponctuation, d'accents ou de conjugaison. Même si le jury veut bien admettre que certaines erreurs peuvent être dues au stress, il ne saurait laisser passer une accumulation de fautes élémentaires. Les candidats doivent avoir en tête que l'exercice ne s'improvise pas, il nécessite un entraînement sérieux et régulier qui doit impliquer une réflexion sur le fonctionnement des deux langues. Pour ce faire, la lecture régulière en français et en allemand, l'apprentissage systématique de lexique ainsi que la consultation régulière de grammaires de l'allemand et du français sont les passages obligés d'une réussite à cette épreuve.

Pour finir, rendons hommage à tous les candidats qui ont remis une copie claire et agréable à lire, et qui ont su faire des traductions rigoureuses, habiles et fluides. La lecture de leurs textes a été un réel plaisir pour le jury.

## ANALYSE DES PASSAGES SOULIGNÉS DANS LES TEXTES À TRADUIRE

### Rapport présenté par Madame Pascale Van Praet et Monsieur Gilbert Magnus

Avant de proposer des pistes pour l'analyse des segments soulignés, nous tenons à revenir sur certains points d'ordre général ainsi que sur quelques questions de détail. Pour ce qui est de l'esprit de cette épreuve, qui n'a pas changé par rapport à celui des sessions antérieures, nous renvoyons aux rapports des cinq années précédentes, de 2010 à 2014e, rapports dont la lecture s'avère toujours instructive.

La première remarque du rapport de la session 2014 exceptionnelle est toujours d'actualité. Le jury constate en effet qu'un nombre important de candidats confondent encore analyse raisonnée de segments et remarques éparses sans lien les unes avec les autres, dans la mesure où ils ne suivent aucun plan dans leurs réponses. Le commentaire des segments soulignés doit faire l'objet d'une argumentation rigoureuse où l'on identifie d'abord le fait de langue dans la langue source en analysant le fonctionnement de cette dernière, pour ensuite se tourner progressivement vers la langue cible et son fonctionnement propre quant au fait de langue en question. Enfin, il s'agit de présenter la traduction retenue qui doit être en adéquation avec celle choisie dans le texte traduit.

En ce qui concerne la méthodologie, l'épreuve ne doit donner lieu ni à la récitation d'un cours hors sujet ni au traitement de façon exhaustive d'un point de grammaire dans l'une ou l'autre des deux langues, l'objectif étant, au contraire, que le candidat mobilise ses connaissances des deux systèmes linguistiques pour analyser les soulignements en contexte.

Sans pour autant anticiper l'analyse de détail qui va suivre, prenons l'exemple du segment *bis er den nächsten Satz sagte* dans le sujet de version 1 de cette session. Le jury s'attendait dans le cas présent à une réflexion sur la valeur sémantique du subordonnant *bis* et sur le mode auquel est conjuguée la forme verbale personnelle en position finale dans ce groupe conjonctionnel. Une analyse de la formation du comparatif et du superlatif en allemand, le tout motivé par la présence de *nächst-* dans le segment à analyser, ne serait justifiée que si seul le terme *nächst* était souligné. D'autre part, un développement uniquement sur la position de la forme verbale conjuguée en allemand, évidemment différente de celle du français, ne constitue pas non plus un intérêt relevant du niveau d'exigence qui est celui du CAPES. Chaque candidat doit donc bien réfléchir à l'intérêt présenté par le segment souligné avant de se lancer dans la présentation de son analyse. Il doit également, rappelons-le, évaluer chaque segment dans son contexte linguistique (ou co-texte) amont et aval, et le commentaire sera adapté au type de texte, au registre, à la configuration linguistique ou situationnelle. La sélection des informations pertinentes est en effet une dimension non négligeable de cette épreuve. Afin d'illustrer ce dernier point, prenons pour exemple le commentaire du segment *gewesen wäre* dans le sujet de version 2. Il s'enrichissait de l'étude d'autres formes de discours rapporté employées par l'auteur avant et après la forme à étudier, comme le *Konjunktiv I werde... kommen*, ou le *Konjunktiv II änderten*, ici forme non distincte du mode indicatif. L'étude du co-texte devait donc conduire le candidat à s'interroger sur la forme à étudier ici.

En règle générale, il s'agit d'éviter des traités philosophiques sur l'origine ou la signification hypothétique de telle ou telle expression dans l'une ou l'autre langue, ce qui ne correspond pas à l'objectif de l'épreuve qui évalue la capacité du candidat à identifier au préalable les segments soulignés, à les analyser en profondeur et à cibler l'intérêt du soulignement pour lui-même et dans son co-texte.

Les segments à analyser ne sont pas forcément des passages présentant une « difficulté » de traduction. Certains candidats se contentent en effet d'insister sur ce point et traitent la question trop rapidement, passant ainsi à côté de l'essentiel. Il faut aussi comprendre l'intérêt des soulignements au

sens où la traduction impose des changements de divers ordres lors du passage à l'autre langue et où la transposition littérale est exclue.

Le commentaire grammatical n'est pas un commentaire stylistique ou littéraire. Certain(e)s candidat(e)s, sans doute à court d'arguments, ont succombé à la tentation d'axer leur commentaire sur la configuration des personnages en présence et sur les sentiments qui les lient, qu'il s'agisse du premier ou du deuxième texte de version. Ce n'est pas ce qui est attendu ici des candidat(e)s.

Enfin, il est attendu du candidat non pas qu'il se contente d'affirmer des faits, mais qu'il les explique et les justifie, ceci également dans une optique professionnelle.

Pour ce qui est de la terminologie, rappelons que toutes les théories linguistiques et que tous les métatermes sont recevables dans la mesure où le candidat y a recours à bon escient et que le discours développé est pertinent et logique. Ce qui est important, c'est avant tout de bien manipuler la terminologie de base et, par exemple, ne pas appeler 'préposition' ce qui est une conjonction de subordination (ou subordonnant), si l'on s'appuie à nouveau sur le premier exemple ci-dessus.

En ce qui concerne la notion de « rejet du verbe », encore apparue dans certaines copies cette session-ci, elle indique que les candidats n'ont pas encore saisi tout ce que son emploi dénote. Il dévoile en fait un point de vue français sur l'explication de la syntaxe allemande. Or, le futur enseignant démontre dans cette épreuve sa capacité à expliquer le fonctionnement de chaque système linguistique dans sa spécificité et sans jugement de valeur. Il vaut mieux, dans cette perspective, parler de position de la forme verbale conjuguée (en 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> ou dernière position). D'ailleurs, dans la structure subordonnée, la forme verbale conjuguée n'a pas toujours été en dernière position en allemand, si l'on tient compte de l'évolution de la langue à travers le temps. Certains descripteurs de la langue parlent ainsi de position 'tardive' de la forme verbale conjuguée. D'autre part, la langue allemande – comme toute autre langue naturelle – évolue sous l'effet de diverses influences. Force est de constater à l'oral les emplois récents de la position 2 pour la forme verbale conjuguée, notamment après *weil*.

Voici d'ailleurs une petite liste (non exhaustive) de termes à utiliser à bon escient, car les futurs enseignants en auront de toute façon besoin dans la pratique de leur métier : adjectif, adverbe, préposition, pronom, participe I et II, préverbe, préfixe, suffixe, désinence ou marque, groupe verbal, groupe verbal relatif, groupe conjonctionnel, groupe nominal, groupe prépositionnel, position de la forme verbale conjuguée dans l'énoncé, énoncé, phrase, proposition, expression idiomatique (correspondant à 'phrasème/phraséologisme' voire 'idiome' dans un registre plus scientifique)...

Enfin, la méconnaissance des termes tels que 'syntaxe', 'sémantique', 'pragmatique' et de ce qu'ils recouvrent est préjudiciable. Leur maîtrise, au contraire, permettrait à l'ensemble des candidats d'adopter des points de vue différents et croisés sur les segments soulignés. Ainsi, la première partie du soulignement 2 de la version 1 y aurait gagné à être abordée selon ces axes. Selon l'axe syntaxique, nous avons là un énoncé averbal dans lequel le pronom personnel placé en tête d'énoncé est accentué pour être mis en relief. L'analyse du connecteur argumentatif *erst recht* est pertinente, quant à elle, selon les axes sémantique et pragmatique, comme nous le verrons plus loin.

Un classique afin de pallier ces lacunes serait l'ouvrage de René Métrich, *Initiation au commentaire grammatical allemand : CAPES externe et agrégation interne* (Bibliothèque des Nouveaux Cahiers d'Allemand), Université de Lorraine, Nancy, <sup>8</sup>2003.

Sur le plan des connaissances grammaticales du système des deux langues, le jury observe que les candidats se doivent de progresser dans un certain nombre de domaines. Ainsi, il leur faut revoir de façon approfondie le sémantisme et le fonctionnement des particules de l'allemand (particules de mise en relief ou de focalisation, connecteurs, particules illocutoires, particules graduatives, appréciatifs, modalisateurs). Elles sont particulièrement fréquentes dans la langue idiomatique et il s'agit de bien comprendre leur emploi afin de les rendre correctement dans la langue cible.

Nous avons relevé des confusions entre temps verbaux et modes. La forme *mag* était pour certain(e)s candidat(e)s une forme de prétérit. Le parfait, le prétérit et le plus-que-parfait sont trois temps verbaux différents. Le passé simple de l'indicatif et l'imparfait du subjonctif ont été confondus en français. Cette remarque est également valable pour l'exercice de version proprement dit. En allemand, on parle de subjonctif 1 et 2 ou de *Konjunktiv I/II*. En français, on parle de conditionnel présent et passé (1<sup>ère</sup> forme et 2<sup>e</sup> forme), et non de conditionnel un et deux !

Dans le même ordre d'idées, les formes verbales du français *ait* et *aille* ont été confondues. La première correspond à la 3<sup>e</sup> personne du singulier du subjonctif présent du verbe *avoir*, la seconde à la 3<sup>e</sup> personne du singulier du subjonctif présent du verbe *aller*. La fréquentation régulière de grammaires scientifiques pour le français et l'allemand s'impose à ce niveau de préparation et se révèle être de la plus grande utilité dans l'exercice du métier.

Concernant la présentation, plusieurs points ont retenu notre attention.

Le schéma des connexions (selon les théories de Fourquet et de Zemb) peut se révéler être un bon outil de visualisation sur un plan pédagogique. Ainsi, il peut montrer la différence entre deux structures apparemment similaires, mais différentes d'un point de vue sémantique. Si le candidat recourt au graphe, il faut toutefois qu'il s'assure de la maîtrise de cet outil. Très souvent, les quelques schémas que nous avons pu trouver dans les copies sont mal tracés ou les connexions mal orientées, ce qui est préjudiciable.

En ce qui concerne la longueur des réponses attendues, elle est évidemment variable selon les soulignements. Au-delà d'une page pour une réponse, il s'avère le plus souvent que le candidat s'est fourvoyé dans des détails non pertinents au soulignement ; deux ou trois lignes témoignent par contre d'une sous-analyse. Le jury attend en effet des réponses autres que sommaires. Il déplore que certains candidats, heureusement peu nombreux, ne traitent pas du tout les faits de langue. **Cette « stratégie » conduit à une évaluation négative de l'ensemble de la copie de traduction et est absolument réhibitoire.**

Enfin, et ce point n'est en rien négligeable : la présentation des réponses doit demeurer propre, lisible et dans une langue correcte. Cette langue doit être rédigée, sans abréviations non explicitées, sans néologismes comme *\*locateur* pour *locuteur*, précise (cf. l'emploi du terme *adversité* pour *adversativité*), exempte de toute faute d'orthographe. Ces exigences relèvent des compétences indispensables à de futurs enseignants.

Pour conclure, le jury a aussi eu le plaisir de lire d'excellentes prestations qui sont le fruit d'un travail de préparation régulier dès le cursus licence.

Une fois effectués ces rappels, le jury proposera quelques pistes pour le commentaire des segments soulignés, ces pistes n'étant en aucun cas à considérer comme un corrigé-type.

### **Version 1**

1. *[Jörg brauchte wieder lange], bis er den nächsten Satz sagte.*

Il s'agit d'un groupe conjonctionnel de base *bis*, conjonction de subordination/subordonnant à valeur temporelle (≠ finale) et de membre le GV (groupe verbal) : *er nächst- Satz sag-*. Ce GV comporte lui-même une base (*sag-*, lexème simple) et deux membres : le pronom personnel *er*, substitut de groupe nominal (antécédent *Jörg*), et le GN *nächst- Satz*.

Sur le plan sémantique, le subordonnant *bis* indique que le procès (état de choses ou action) contenu dans la structure d'accueil (« principale ») se poursuit jusqu'au repère temporel fourni par la subordonnée. *Bis* introduit donc une limite temporelle à droite et non à gauche et est ainsi complémentaire à *seit/seitdem*.

Le mode utilisé en allemand est l'indicatif.

En ce qui concerne la transposition en français, le subordonnant *bis* est souvent rendu en français par la locution conjonctive *jusqu'à ce que* qui rend bien cette borne temporelle à droite. Elle est le plus souvent suivie en français du subjonctif puisqu'elle implique souvent une idée d'incertitude ou de finalité. Mais l'indicatif est également possible si l'on veut insister sur l'aspect réel d'un fait (« Je restais devant lui [...] jusqu'à ce que [...] »).

Je saisis de mes bras ses genoux frêles. », A. Gide cité par Grevisse)

Si, dans notre texte, la traduction par *jusqu'à ce que* est possible, elle nécessiterait en toute logique l'emploi d'un subjonctif imparfait, étant donné que le verbe de la structure d'accueil est au passé. Toutefois, le subjonctif présent, qui se confondrait alors avec le présent de l'indicatif, peut aussi être envisagé. La traduction recourant à la locution *avant de* suivie d'un groupe infinitif est d'un emploi plus commode. De même que la traduction par *jusqu'au moment où*, qui ne nécessite pas l'emploi du subjonctif.

Nous parvenons donc à la proposition de traduction suivante : *[Jörg mit un certain temps] avant de prononcer la phrase suivante.*

2. *[Du hast keinen Grund, Mutter mehr zu bedauern als deine anderen Opfer.] Mich erst recht nicht, immerhin lebe ich.*

Nous avons affaire ici à deux énoncés. Le premier est un énoncé averbal en appui, c'est-à-dire qu'il réactive la structure syntaxique contenue dans le cotexte amont (sous-entend : *du hast erst recht keinen Grund, mich zu bedauern*, avec un *mich* accentué). Le second énoncé, plus classique, complète le premier dans la mesure où il introduit une justification de ce qui précède (*puisque je vis, tu n'as pas à t'apitoyer sur mon sort*).

Sur le plan syntaxique, *erst recht* et *immerhin* sont des connecteurs. Seul le second est capable d'occuper seul la position pré-V2 dans l'énoncé assertif. Il peut de ce fait aussi porter la dénomination « charnière de discours ». Il faut considérer *immerhin* comme une entité à part entière. En d'autres termes, une décomposition en *immer-hin* (adverbe de temps auquel s'ajoute un suffixe à valeur directive, le tout rendu par *toujours vers*) opérée par certain(e)s candidat(e)s va à l'encontre du bon sens.

Sur le plan sémantique et textuel, il importe ici d'évaluer le mouvement argumentatif et l'interaction des mots de la communication *erst recht* associé à *nicht* et *immerhin*, et ce en prenant en compte le contexte linguistique immédiat. *Erst recht* est un connecteur argumentatif à valeur scalaire au sens où les données dont on examine la validité sont présentées comme des arguments placés sur une échelle. Selon le fils, le père semble introduire une échelle de degrés : il s'apitoierait davantage sur le sort de son épouse que sur celui de ses autres victimes collatérales. C'est ce à quoi il devrait absolument renoncer, selon le fils. Et surtout (valeur scalaire), il ne devrait pas non plus inverser cette échelle de degrés et placer le fils en haut de celle-ci. Le fils sous-entend par là que toutes les victimes sont placées au même rang.

À cela s'ajoute l'argument introduit par *immerhin*, qui doit être considéré comme une sorte de lot de consolation. Cet argument permet au fils de prendre de la hauteur et du recul par rapport aux agissements du père. *Immerhin* introduit un argument qui se situe entre un niveau élevé correspondant à une attente/une aspiration qu'on ne peut plus satisfaire (ici, restaurer l'harmonie familiale) et un niveau en bas de l'échelle (qui correspond à peu près à la situation passée : absence du père, souffrance de la mère et du fils). Le fils réussit à vivre en dépit de ce qu'il a vécu, et ce n'est pas si mal que ça, après tout. C'est ce qu'exprime *immerhin* qui permet de valoriser la situation dans laquelle se trouve le fils.

Pour traduire *erst recht nicht*, on peut recourir, en français, à une variante intensive de la particule négative comme *surtout pas*. C'est ce que certain(e)s candidat(e)s n'ont pas vu ni compris. Ils ont

entrevu en *recht* la forme conjuguée du verbe *rechen* qui est un synonyme du verbe *harken* ! Une autre dérivation consistait à évoquer dans le cas de ce soulignement « l'aspect égressif ». L'aspect est lié au sémantisme des formes verbales et découle de leur forme lexicale. Ne pouvant développer ce point ici, nous conseillons aux futurs candidats de revoir les notions d'aspect et d'*Aktionsart* (ou 'mode de procès') dans les grammaires du français et de l'allemand.

Souvent, le connecteur argumentatif *immerhin* est rendu en français par *toujours est-il que...* qui traduit bien ce balancement entre deux extrêmes pour finalement opter en faveur d'une voie moyenne. Dans notre cas, *immerhin* peut être traduit par *en tout cas* ou *après tout*, qui permet au locuteur de se démarquer de sa mère. Comme *immerhin* est placé à l'attaque de l'énoncé, il est mis en relief. Cette mise en relief ne peut être rendue que de façon lexicale en français : *moi au moins, quant à moi*.

Ce qui nous conduit à proposer les traductions suivantes : *Surtout pas moi, en tout cas/après tout, moi au moins, je suis en vie // après tout, je suis, quant à moi, en vie*.

## Version 2

1. [...] *weil Weihnachten in Deutschland schon immer ein Zuhause-sitz-Fest] gewesen wäre*

Nous avons affaire ici à la forme verbale conjuguée de *sein*, forme composée au *Konjunktiv II*. Ce segment se trouve dans un passage du texte au discours rapporté indirect. L'emploi du *Konjunktiv II* n'est donc pas motivé ici par le souhait de l'auteur d'exprimer l'irréel voire l'hypothèse, comme l'ont affirmé à tort certain(e)s candidat(e)s.

Afin d'analyser la forme verbale, il faut tenir compte des contraintes liées à la situation d'énonciation. Nous avons au discours rapporté direct : « [...] ganz egal wie viel Werbung wir dafür machen, es wird sowieso niemand zu uns in die Volksbühne kommen, weil Weihnachten in Deutschland schon immer ein Zuhause-sitz-Fest gewesen ist und die Deutschen ihre Gewohnheiten nie freiwillig ändern. »

Pour chacune des formes verbales, l'auteur a appliqué les règles de transposition au discours rapporté indirect (recours à des formes de *Konj. II* en cas de risque de confusion avec le présent de l'indicatif, même si elles se confondent parfois avec des formes de prétérit de l'indicatif ; emploi des formes de *Konj. I* pour les cas non ambigus). Si l'on poursuit ce raisonnement jusqu'au bout et que l'on considère que l'auteur introduit un narrateur neutre, il faudrait la forme *gewesen sei* dans le segment qui fait l'objet de notre analyse, forme qui serait de surcroît non ambiguë.

On peut songer, dans un premier temps, à un relâchement de la part de l'auteur, mais comme dans tout l'extrait à traduire l'auteur manie à la perfection les règles en vigueur dans le passage du discours direct au discours indirect, l'hypothèse suivante semble davantage plausible. Il nous faut interpréter cette forme de *Konj. II* comme étant l'expression d'une distanciation de la part du narrateur des propos tenus par sa femme. Nous constatons donc la présence d'une polyphonie : un premier énonciateur implicite, responsable d'un point de vue, adopte la position de la femme du narrateur ; un second énonciateur implicite adopte un point de vue plus critique et prend le contre-pied de ce qu'affirme la femme. Le locuteur, qui est le narrateur, adopte le point de vue du second énonciateur et se permet de douter de la validité des propos de sa femme. Le recours au *Konj. II* permet d'exprimer cette distanciation.

En français, nous ne disposons pas d'un mode spécifique pour introduire le discours rapporté indirect. En revanche, on pratique en français la concordance des temps par rapport au temps du verbe introducteur de discours rapporté. Comme nous avons affaire ici à un discours narratif, les verbes introducteurs de discours rapporté sont au passé, et nous avons donc des formes verbales à l'imparfait ou au plus-que-parfait de l'indicatif dans les passages au discours rapporté. En français, il est également davantage nécessaire de préciser qui est à l'origine des propos tenus, vu que le changement modal n'est pas possible.

Le recours au conditionnel servant à véhiculer une « information incertaine » (conditionnel de la presse écrite et parlée) serait sans doute aussi envisageable.

Nous proposons donc la traduction suivante : *[parce que, d'après elle, Noël en Allemagne] avait/aurait [toujours] été [une fête où l'on reste chez soi].*

2. *[Meine Frau] mag [des Öfteren recht haben.]*

*Mag* est la forme verbale conjuguée de *mögen*, verbe modal. *Mögen* est ici conjugué au présent de l'indicatif. Les verbes modaux ou verbes prétérito-présents prennent au présent de l'indicatif les marques de personnes du prétérit, donc marque  $\emptyset$  à la première et troisième personne du singulier. À noter également l'alternance vocalique de la voyelle du radical au trois personnes du singulier du présent.

*Mögen* est ici employé comme verbe de modalisation exprimant un jugement de vraisemblance très faible. Sur une échelle de degrés, *mögen* représente le degré le plus faible à l'intérieur du « possible ». Ce sens peut aussi être rendu en allemand par un modalisateur (par exemple, *vielleicht*). *Mögen* est conjugué ici au présent de l'indicatif dans un discours narratif où les formes verbales du passé dominant, alors que la forme *mochte* peut également exprimer ce jugement de vraisemblance faible dans un contexte passé. Le présent se justifie par la présence d'un contexte indiquant une habitude, un procès qui se répète.

En français, le jugement de vraisemblance très faible sera rendu par des locutions verbales *il se peut que*, *il est possible que* suivies du subjonctif ou encore par un adverbe modalisateur comme *peut-être*.

Ce qui nous conduit à proposer les traductions suivantes : *Il est possible, il se peut que [ma femme ait maintes fois raison] // [ma femme a] peut-être [maintes fois raison].*

## MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Notes obtenues par les candidats

	Capes externe	Cafep-Capes
de 0,5 à 3,75 / 20	4	0
de 4 à 7,75 / 20	64	8
de 8 à 11,75 / 20	80	12
de 12 à 15,75 / 20	76	16
de 16 à 19,5 / 20	30	6
moyenne sur 20	10,83	11,75

### Rapport présenté par Madame Fabienne Fédou et Monsieur Patrice Przybylski

L'arrêté du 19 avril 2013<sup>1</sup>, définissant les épreuves explicite l'évolution du concours de recrutement des personnels enseignants dans sa dimension professionnalisante, en particulier pour cette nouvelle épreuve d'admission « Mise en situation professionnelle » : le jury évalue non seulement la capacité du candidat à prendre appui sur des connaissances et compétences académiques pour comprendre les contenus du dossier proposé et les mettre en perspective, mais également sa pertinence à concevoir des parcours d'apprentissage prenant en compte les acquis et les besoins des apprenants selon le niveau de compétence à atteindre<sup>2</sup>.

Le présent rapport vise d'une part à préciser la différence entre l'épreuve de mise en situation professionnelle et l'épreuve de leçon des sessions précédentes du Capes et d'autre part à guider les futurs candidats dans la préparation du concours 2015 et à informer les collègues universitaires et formateurs des ESPÉ

C'est à dessein que les points évoqués dans ce rapport traitent concomitamment des deux parties de l'épreuve.

#### 1. Le format du sujet

Des sujets utilisés pendant la session 2014 sont fournis en annexe à ce rapport. Les candidats y trouveront des exemples de dossiers. Mais il convient de souligner que la nature des composantes du dossier est susceptible d'évoluer. Des documents de nature sensiblement différente pourront figurer dans le dossier proposé au candidat<sup>3</sup> lors des sessions prochaines.

La nouveauté de cette épreuve est de lier la partie « académique » (première partie) et la partie professionnelle (seconde partie), ce qui exige du candidat une compréhension fine des documents sous le prisme de la ou des notion(s) ou bien de la ou des thématiques fédératrices retenues.

Le jury a particulièrement apprécié les prestations des candidats qui présentaient dans la deuxième partie des entraînements concrets et cohérents permettant la construction de compétences communicatives dans les différentes activités langagières, tout en respectant la nature des documents et en prenant appui sur la problématique retenue. La prise en compte de la perspective de l'élève, la formulation de consignes claires et précises ainsi que le souci de la mise en activité des élèves sont attendus en cohérence avec une analyse fine du dossier dans la première partie.

<sup>1</sup> JORF n°0099 du 27 avril 2013

<sup>2</sup> « L'ensemble des épreuves du concours vise à évaluer les capacités des candidats au regard des dimensions disciplinaires, scientifiques et professionnelles de l'acte d'enseigner et des situations d'enseignement. » Arrêté du 19 avril 2013

<sup>3</sup> « Ces documents peuvent être de nature différente : textes, documents iconographiques, enregistrements audio ou vidéo, documents scientifiques, didactiques, pédagogiques, extraits de manuels ou travaux d'élèves. » Arrêté du 19 avril 2013



Par exemple, une candidate a proposé la problématique suivante dans le dossier C1 sur l'engagement : « Wie engagiert man sich, um eine bessere Zukunft zu entwickeln, eine bessere Gesellschaft zu schaffen ? ». Elle y a répondu dans son exposé en première partie sous l'entrée culturelle «l'art de vivre ensemble» notamment par la notion «sentiment d'appartenance : singularités et solidarités» abordant trois points : la solidarité contre l'injustice, la solidarité avec les générations futures, la solidarité dans le cadre de la santé, puis a présenté un parcours d'apprentissage dans la deuxième partie de l'épreuve ciblant la construction de compétences discursives et pragmatiques spécifiques prenant appui sur les documents du dossier :

- document A (texte informatif) : entraînement à la structuration du discours,
- document B (poème sous forme de dialogue) : entraînement au dialogue,
- document C (affiche) : utilisation de slogans en vue d'un entraînement à l'argumentation pour aboutir à une tâche finale sous la forme d'un reportage vidéo incluant une présentation d'un engagement (EO) et une interview d'un élève permettant de lui faire expliciter son choix d'engagement (EOI).

De même, il est judicieux de se poser la question de la transmission aux élèves des connaissances culturelles en plaçant l'étude du dossier dans une progression d'année (acquis culturels et linguistiques, événementiel), ce qui nécessite de la part des candidats une bonne connaissance des programmes du collège et du lycée, des entrées culturelles et des notions, des thématiques et pas seulement des contenus du CECRL, ainsi que les nouvelles modalités d'évaluation du baccalauréat. Dans cette optique, le jury souligne positivement la réflexion d'un candidat concernant le dossier H1 (pouvoir de la presse et rôle des journalistes) : son projet d'exploitation pédagogique se situe pendant la semaine de la presse à l'école et sa tâche finale cible la comparaison du traitement du même événement dans quatre journaux allemands différents : l'analyse des visuels, de la présentation, du contenu, des orientations politiques doit permettre aux élèves d'exercer leur sens critique et de devenir des citoyens du monde.

## 2. L'analyse du dossier

Le jury a relevé nombre d'insuffisances dans l'analyse des supports, en l'occurrence dans les connaissances littéraires, historiques et culturelles de l'aire germanophone. Il recommande aux futurs candidats de bien maîtriser l'histoire des idées, les grands mouvements littéraires, philosophiques et politiques, d'avoir des repères solides en Histoire ainsi que dans l'actualité contemporaine, ce qui fait souvent cruellement défaut dans l'entretien. Dans le dossier E1, le jury était en droit d'attendre que les candidats fassent spontanément référence au contexte historique de trois événements fondateurs de l'histoire récente de l'Allemagne (insurrection citoyenne dans la Stalinallee le 17 juin 1953, construction du mur de Berlin le 13 août 1961, manifestations du lundi à Leipzig à l'automne 1989). Il fut appréciable d'entendre quelques candidats citer dans l'entretien *Ermutung* de Wolf Biermann ou *Der geteilte Himmel* de Christa Wolf ou bien encore *Ich* de Wolfgang Hilbig pour ce même dossier. Ces connaissances permettent de resituer le dossier dans un contexte et d'en comprendre la portée et la problématique en vue de proposer un parcours d'apprentissage qui fasse sens, soit motivant et permette une construction progressive de compétences chez les élèves.

Il est légitime d'attendre de tout candidat qu'il sache reconnaître la typologie d'un document et s'appuie sur sa spécificité pour le proposer aux élèves comme support d'apprentissage. L'accès au sens du document doit faire l'objet de toute l'attention des candidats pour la préparation de cette épreuve : en effet, lever les entraves lexicales ne suffit pas pour soumettre un document à la compréhension des élèves. Par ailleurs les *W-Fragen*, *richtig-falsch* ou QCM s'apparentent davantage à une évaluation de la compréhension qu'à un entraînement ciblé pour élaborer la compréhension d'un support. De même, il ne suffit pas de considérer qu'un document est facile pour se contenter d'une simple lecture immédiatement suivie d'une discussion.

Le jury incite les futurs candidats à construire pour eux-mêmes de véritables stratégies d'accès au sens d'un document afin qu'ils puissent à leur tour transmettre à leurs élèves des outils efficaces et

transférables. La question de l'accès au sens est grandement facilitée par la définition d'un projet de lecture ou d'écoute prenant appui sur la problématique retenue ou sur une tâche d'expression à mettre en place en aval.

La mise en œuvre de ce projet de lecture ou d'écoute peut lui-même s'appuyer sur différentes formes permettant une véritable démarche d'investigation. Ainsi, dans le dossier H1 portant sur la presse, une candidate a proposé de faire chercher en quoi consistait la liberté de la presse en constituant trois groupes chargés de lire une partie du texte. Après une phase d'échanges au sein de chaque groupe en vue de s'accorder sur les points essentiels à relever, un élève était chargé d'aller expliciter ces points aux autres groupes.

Le recours à des stratégies facilitant la construction de l'autonomie des élèves a été apprécié.

De même, dans le dossier D1, qui traitait des rapports entre patrons et employés, une candidate a déroulé le fil rouge du pouvoir (notion Lieux et formes du pouvoir) en relevant dans chaque document ses spécificités : lexicque des syndicats en termes de revendications et négociations (document A / texte informatif), caractéristiques du discours impérial en référence à l'exercice du pouvoir par Guillaume II (document B / texte littéraire), connotation de l'aigle comme signe de l'autorité sous l'ère wilhelminienne (document C / document iconographique), ce qui constitue une des stratégies possibles pour aider à la compréhension du dossier.

Enfin, le texte littéraire n'est pas une entrave en soi et n'est pas à proscrire, même dans les séries autres que la série L : l'enseignement spécifique Littérature étrangère en langue étrangère en série L promeut le texte littéraire non seulement comme objet d'étude mais aussi comme support de formation intellectuelle<sup>4</sup>. On peut conseiller utilement à tout candidat de consulter l'ouvrage collectif *Lire en langue étrangère*, afin d'innover dans les stratégies de lecture<sup>5</sup> et « de devenir acteur de sa lecture, à réveiller « la machine paresseuse » qu'est le texte »<sup>6</sup>. Le jury salue ici la prestation remarquable d'une candidate qui a su faire parler le long poème de Ernst Moritz Arndt *Heimweh nach Rügen* dans le dossier H4, qui met en exergue la relation de l'homme à la nature : l'analyse minutieuse de ce texte poétique met en relief le « Heimatsgefühl » et définit la nature comme lieu du souvenir et fait ainsi émerger l'essence romantique : le rêveur à la tête chenue, qui n'est autre que le poète lui-même, porte le regard sur son enfance, sur le berceau incarné par le sein de sa mère, cherche le lien avec la période médiévale, avec sa patrie et exprime sa nostalgie des origines en opérant un retour sur son identité. On peut miser sur le fait que la future enseignante saura transmettre à ses élèves les outils pertinents pour l'investigation d'un texte littéraire.

Les candidats qui ont réussi l'ensemble de l'épreuve de mise en situation professionnelle ont su dégager une problématique à partir du dossier et construire un parcours d'apprentissage cohérent dans une approche actionnelle réaliste conjuguant leurs connaissances culturelles et leurs compétences professionnelles.

Le jury souhaite mettre l'accent sur la nécessité pour les candidats germanophones de resituer le dossier dans la spécificité de l'aire germanophone, créant par là-même des passerelles d'une culture à l'autre chez leurs élèves et contribuant ainsi à développer la compétence interculturelle. Ainsi, dans le dossier A1 dédié au thème de la forêt, certains candidats n'ont pu apprécier la portée mythique de ce lieu en Allemagne, ignorant la relation qu'entretiennent les Français à la forêt.

L'évidence du contexte pour les candidats germanophones a parfois occulté cette dimension interculturelle, inhérente à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

---

<sup>4</sup> « L'enseignement spécifique de littérature étrangère en langue étrangère vise à développer le goût de lire et à augmenter l'exposition de l'élève à la langue en lui donnant accès à un certain niveau d'abstraction et de subtilité. L'étude de la littérature étrangère ouvre un nouvel espace pour une pratique accrue de la langue par l'entraînement et la mise en œuvre de toutes les activités langagières. » B.O. spécial n° 9 du 30 septembre 2010

<sup>5</sup> *Lire en langue étrangère*, CNDP-CRDP, Edition du SCÉRÉN, 2011

<sup>6</sup> Umberto Eco, *Lector in Fabula*, 1989

### 3. La maîtrise des deux langues, la maîtrise de la langue

Il va de soi que le jury attend un niveau d'allemand soutenu pour les francophones et un niveau de français tout aussi soutenu pour les germanophones. Le jury salue les candidats qui ont fait montre d'une très bonne maîtrise des deux langues dans leur prestation. Toutefois, pour pallier les faiblesses linguistiques de tous ordres dans l'une ou l'autre langue – morphologie, morpho-syntaxe, syntaxe, lexicque, phonologie, prosodie – le jury invite les candidats, dont la maîtrise de la langue cible révèle des fragilités, à l'immersion linguistique durant leur temps de vacances ou de liberté. Dans cette perspective, on ne saurait trop conseiller une lecture et une écoute régulières sinon quotidiennes de la presse et des divers supports culturels en langue cible. Les nouvelles technologies permettent aisément cette immersion « artificielle ». Par ailleurs, une maîtrise trop fragile de la langue allemande a pénalisé certains candidats, les conduisant au quasi contresens dans les documents proposés et induisant un projet d'exploitation pédagogique chaotique.

Le jury insiste également sur la qualité intrinsèque de la langue utilisée dans l'une ou l'autre partie de l'épreuve et notamment sur la nécessité de bien maîtriser les registres de langue. Un langage relâché n'est absolument pas de mise lors des épreuves d'un concours, et pas davantage en cours avec les élèves<sup>7</sup>. Nous mettons également en garde les candidats qui emploient un « jargon didactique », dont ils ignorent le sens et qui les contraignent parfois dans l'entretien à des justifications hasardeuses. Ce qu'attend le jury est avant tout du bon sens et une connaissance des démarches didactiques s'appuyant sur un lexique précis désignant une activité d'apprentissage dans un contexte langagier défini.

### 4. Contraintes formelles

Dans la deuxième partie de l'épreuve de leçon, l'analyse des potentialités et des limites des supports constituaient un préalable à l'exposé de l'exploitation pédagogique présentée par le candidat<sup>8</sup>. Dans cette nouvelle épreuve de « Mise en situation professionnelle », le projet d'exploitation pédagogique s'appuie sur l'analyse des différents documents du dossier. Si l'analyse doit être effectuée pendant le temps de préparation de l'épreuve et est incontournable pour dessiner le parcours d'apprentissage, elle ne fait pas pour autant l'objet d'une exposition autonome pendant l'épreuve, mais ses résultats sont constamment mobilisés pour justifier chacun des choix pédagogiques avancés par le candidat pendant l'exposé<sup>9</sup>. Il est de toute évidence inutile de présenter les documents deux fois, une fois en langue allemande et une fois en langue française. Les futurs candidats devront intégrer la logique de l'épreuve qui consiste à proposer le projet d'exploitation pédagogique en s'appuyant sur l'analyse des documents pour justifier leurs choix.

En outre, les candidats doivent prendre en compte tous les documents du dossier et n'en ignorer aucun, ce qui a été parfois le cas. Même si le libellé du sujet ne stipule pas comme précédemment dans la leçon « Si les choix d'exploitation retenus conduisaient à écarter un des documents, il conviendrait de le justifier. », l'ensemble des documents constitutifs du dossier doit être pris en considération.

Le jury met également en garde les candidats contre la tentation de l'exhaustivité, notamment dans l'énumération des diverses compétences, des objectifs poursuivis, des descripteurs pour chaque activité langagière, de toutes les notions. Certains candidats ont cité des passages entiers du B.O.

---

<sup>7</sup> Compétence 7 du Référentiel des compétences professionnelles : « Maîtriser la langue française à des fins de communication » B.O. n° 30 du 25 juillet 2013

<sup>8</sup> « - 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. » Libellé de l'épreuve de la leçon, session 2013

<sup>9</sup> « Vous justifierez toutes vos propositions, en vous appuyant sur l'analyse que vous aurez faite des différents documents du dossier. » Libellé de l'épreuve de mise en situation professionnelle, session 2014

pour introduire leur exposé : cela ne s'avère pas nécessaire et il est préférable d'éviter l'aspect « catalogue » ou le déclaratif qui ne s'appuierait pas sur la cohérence interne du dossier.

Le jury a pu quelquefois s'étonner du manque de pertinence dans la formulation de tâches, qui posent sans conteste des problèmes éthiques ou présentent des entraves psychologiques. Les candidats veilleront à la portée de leur propos et éviteront d'assigner à leurs élèves des rôles intenable. Une candidate s'est révélée particulièrement astucieuse dans la tâche finale de son projet d'exploitation pédagogique (dossier F2), étant bien consciente des entraves psychologiques et sociales que le dossier ferait surgir et a proposé un jeu de rôle comme tâche finale « Schau nicht weg ! » (EOI) à la manière du *Théâtre de l'opprimé*<sup>10</sup> d'Augusto Boal<sup>11</sup>.

Nombreux sont les candidats qui ont intégré les TICE dans leur projet d'exploitation pédagogique, mais rares sont ceux qui ont explicité ce choix (redéfinition d'espaces d'apprentissages complémentaires à la classe traditionnelle, individualisation des parcours d'apprentissage, différenciation pédagogique, immédiateté et fluidité de l'information et des modes de communication par les réseaux sociaux) et précisé le support (ENT, TBI, balade-diffusion, iPods, iPads, blog, classe inversée favorisant la réalisation du projet collectif). Les candidats ont globalement perçu l'importance de ces nouveaux espaces et des nouvelles modalités d'enseignement qui en découlent ; certains ont même souligné que le rôle, la posture et la pratique de l'enseignant s'en trouvent modifiés. Toutefois, le jury invite les futurs candidats à s'interroger sur ces nouveaux outils et leur apport dans l'enseignement des langues vivantes. Conduire les élèves en salle informatique ou surfer sur internet ne suffit pas à construire de véritables compétences communicatives en langue vivante : c'est à l'enseignant de concevoir des progressions et des scénarios d'apprentissage qui rendent l'approche collective et individuelle complémentaires, d'organiser l'exposition à la langue à partir de documents soigneusement choisis et hiérarchisés et de les exploiter pour générer des apprentissages culturels et linguistiques.

## 5. La posture du futur enseignant

Les entretiens qui suivent les deux parties de l'épreuve sont l'occasion pour le candidat, d'une part, de revenir sur l'analyse du dossier et, le cas échéant, de l'enrichir en s'appuyant sur les questions du jury et, d'autre part, d'ajuster éventuellement les choix pédagogiques retenus et de les justifier.

Une préparation sérieuse aux épreuves d'admission doit permettre au candidat d'adopter la posture de communication du futur enseignant, qui doit pouvoir réinterroger ses choix et ses pratiques pour faire évoluer ses compétences professionnelles. Les candidats se doivent de respecter les règles de l'entretien (temps limité) et de privilégier l'interactivité au monologue ou à l'exposé de théories qui ne tiennent aucun compte des pistes avancées par le jury. Une posture de communication orale ajustée suppose également la prise en compte du débit, de la voix, de l'attitude générale et de la capacité à se montrer convaincant. Le jury a, de ce point de vue, apprécié les prestations des candidats qui ont su maintenir un contact visuel, qui n'ont ni lu leurs notes en marmonnant ni surjoué leur présentation, qui ont également su écouter réellement les questions, éventuellement en prenant le temps nécessaire à la réflexion avant de répondre.

Le jury a également valorisé les candidats qui ont pris appui sur les questions du premier entretien (première partie de l'épreuve) pour développer certains éléments de leur argumentation concernant le projet d'exploitation pédagogique (seconde partie de l'épreuve). Le jury attend du candidat qu'il se métamorphose et qu'il se projette dans la posture de l'enseignant, qu'il fasse montre de sa maturité en valorisant son parcours personnel, qu'il se pose tout simplement comme interlocuteur du jury.

---

<sup>10</sup> "Le grand mérite du théâtre de l'opprimé est de créer le doute, de ne pas donner de certitude. [...] Ce que nous essayons de faire aujourd'hui, c'est de poser les bonnes questions, la meilleure d'entre elles étant à mon sens : quelle question voulez-vous vous poser ?" A. Boal

<sup>11</sup> Ecrivain, dramaturge, metteur en scène, théoricien, homme de théâtre, et homme politique brésilien contemporain, fondateur du mouvement "Le Théâtre de l'opprimé", pour lutter contre toutes les formes d'oppressions pouvant exister dans les sociétés humaines.

## **Conclusion**

Le jury recommande aux futurs candidats d'être exigeants avec eux-mêmes dans la préparation des épreuves du concours, de ne pas éluder les questions qui se posent dans tout acte d'enseignement et enfin d'articuler fortement les savoirs théoriques avec les savoirs pratiques.

Le concours rénové se veut professionnalisant et fait écho au référentiel des compétences professionnelles<sup>12</sup> qui vise à reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation, dans leur contexte d'exercice.

Nous félicitons les lauréats du concours 2014 et invitons les formateurs – professeurs d'université et formateurs des ESPÉ – à travailler en complémentarité, afin que les futurs candidats perçoivent la cohérence des deux parties de cette épreuve de mise en situation professionnelle.

*Les exemples de sujets évoqués dans ce rapport (successivement MSP-C1, MSP-H1, MSP-E1, MSP-D1, MSP-H4, MSP-A1 et MSP-F2) figurent en annexe et peuvent être téléchargés.*

*!!*

---

<sup>12</sup> B.O. n° 30 du 25 juillet 2013

## ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notes obtenues par les candidats

	Capes externe	Cafep-Capes
de 0,5 à 3,75 / 20	3	0
de 4 à 7,75 / 20	50	5
de 8 à 11,75 / 20	46	9
de 12 à 15,75 / 20	99	13
de 16 à 19,5 / 20	56	15
moyenne sur 20	12,06	42

### Propos introductifs

Le jury a constaté une grande diversité dans les profils des candidats, une grande partie d'entre eux ayant déjà un passé professionnel, parfois sans expérience de l'enseignement. Cependant, la majorité des candidats s'est bien préparée aux multiples exigences de cette nouvelle épreuve, et le jury a noté un nombre important d'excellentes prestations.

Il s'agit dans cette contribution au rapport de préciser les attentes et les enjeux liés à l'épreuve sur dossier. Rappelons tout d'abord que le déroulement de cette épreuve de l'oral du CAPES rénové n'a pas différé de ce qui avait été annoncé dans la *Note de commentaire* précisant les modalités du nouveau concours (*arrêté du 19 avril 2013*). Nous prendrons appui sur ce document pour apporter des précisions et des clefs de lecture qui seront utiles aux futurs candidats et à leurs formateurs pour la session prochaine.

Rappelons aussi d'emblée que cette épreuve s'inscrit dans un souci de professionnalisation des concours de recrutement. Pour s'y préparer, les candidats doivent en ce sens avoir une bonne appréhension des missions d'un enseignant telles qu'elles sont définies dans le nouveau *Référentiel professionnel des métiers du professorat et de l'éducation* (B.O. n°30 du 25 juillet 2013).

Le candidat dispose de deux heures de préparation pour l'épreuve à partir d'un dossier. Pendant ces deux heures, il devra prendre connaissance des documents qui serviront de point de départ à chacune des deux sous-parties de l'épreuve :

- un document sonore ou vidéo authentique en langue allemande d'environ 3 minutes en moyenne ;
- un dossier contenant des productions d'élèves, écrites et orales, replacées dans le contexte d'une séquence d'enseignement.

En salle de préparation, des postes informatiques sont mis à la disposition du candidat; ce dernier est libre de visionner ou d'écouter les documents sonores et vidéo autant de fois qu'il le souhaite, et peut agir librement sur ceux-ci (appuyer sur pause, revenir en arrière, etc.).

Nous conseillons vivement aux candidats de privilégier la prise de notes à la rédaction de phrases pendant leur préparation, pour qu'ils puissent mieux gérer leur temps mais aussi pour qu'ils ne perdent pas de vue la dimension communicationnelle de leur présentation. Il importe que le candidat propose une prestation vivante, tout en suivant une démarche cohérente et logique. Un enseignant se doit de savoir capter son auditoire. Un entraînement régulier en conditions permettra aux candidats de bien appréhender les exigences de l'épreuve.

## 1<sup>ERE</sup> PARTIE DE L'ÉPREUVE : COMPTE-RENDU DE LA COMPREHENSION D'UN DOCUMENT AUTHENTIQUE

### Rapport présenté par Mme Hélène Bienaimé et M. Christian Walter

Dans une première partie, le candidat est invité à "rendre compte en allemand du contenu du document sonore ou vidéo qu'il a pu consulter pendant la préparation" (*Note de commentaire d'avril 2013*).

Il s'agit pour le jury d'évaluer à la fois :

- la compréhension d'un document authentique,
- la capacité d'un candidat à en rendre compte,
- la connaissance de la réalité, de l'actualité culturelle et sociétale, mais aussi de l'arrière-plan historique, artistique, littéraire, ou plus largement civilisationnel des pays de langue allemande.

Comme le précise la note de commentaire, le jury n'attend pas une restitution intégrale du document, mais bien un compte rendu. Il faut "resituer le message dans son contexte, expliciter les idées clefs et les détails importants du document, en ayant le souci de souligner leur intérêt en relation avec l'Histoire, l'actualité, les faits culturels majeurs ou la civilisation des pays de langue allemande". Ainsi, il convient, pendant les dix premières minutes de l'épreuve, de reformuler le contenu du document sans le citer, afin d'en dégager rapidement les enjeux majeurs, en montrant l'intérêt culturel et civilisationnel qu'il présente. L'entretien qui suivra cette présentation permettra, d'une part, de donner l'occasion au candidat de faire si nécessaire la preuve d'une compréhension fine du document et, d'autre part, d'évaluer les connaissances du candidat sur les pays de langue allemande sans s'en tenir strictement à la thématique induite par le document appréhendé en amont.

Précisons bien que cette première partie de l'épreuve est sans visée pédagogique : on ne demande pas aux candidats de réfléchir à l'exploitation de ces documents dans une perspective d'enseignement, mais bien de faire la preuve d'une solide culture générale, tel que le précise le *Référentiel* des compétences des enseignants. Aussi le candidat qui se prépare à passer le CAPES doit-il veiller à "identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences" pour être préparé aux exigences de cette épreuve.

La forme du compte rendu présuppose donc deux dimensions :

- une restitution synthétique et informée du document,
- la mise en exergue de ses enjeux culturels et civilisationnels.

De nombreux candidats avaient bien compris cette double dimension, et ont su très judicieusement mettre à profit le document pour amorcer un échange centré sur les pays de langue allemande. Le jury a néanmoins fait le constat, à plusieurs reprises, de lacunes graves chez certains candidats. On peut s'étonner qu'un germaniste, candidat au CAPES, ne maîtrise pas les grandes lignes de l'Histoire politique et de l'Histoire des idées. Comment prétendre en effet comprendre le monde contemporain sans références historiques, civilisationnelles et culturelles solides ?

En ce sens, il semble essentiel d'avoir, entre autres, une connaissance suffisante concernant :

- les œuvres littéraires, philosophiques, picturales (et leurs auteurs) qui ont marqué l'histoire culturelle et l'histoire de la pensée dans les pays germanophones depuis Luther;
- les grandes étapes de la construction de la nation allemande ;
- l'histoire des relations franco-allemandes : les conflits et guerres aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, les étapes de la réconciliation après la Deuxième Guerre mondiale, les traités qui régissent la coopération franco-allemande, les aspects de cette coopération, les organismes et organisations chargés des échanges entre les deux pays, les couples politiques qui ont forgé et fait avancer cette coopération, .... ;

- l'histoire de l'immigration et de l'émigration en Allemagne (des Huguenots du XVIIe siècle aux demandeurs d'asile aujourd'hui, en passant par les *Gastarbeiter*), les enjeux et les débats (démographiques, culturels, religieux...) autour des questions liées aux migrations ;
- les étapes de la construction de l'Europe et la signification du projet européen pour l'Allemagne ;
- la séparation et la réunification de la RFA et de la RDA, les différences politiques, idéologiques, sociales et sociétales entre l'Est et l'Ouest, les écarts qui persistent un quart de siècle après la Réunification ;
- le système politique en Allemagne, les partis et leurs lignes politiques, l'histoire politique de la RFA d'abord puis de l'Allemagne réunifiée ;
- les questions de société qui animent l'Allemagne aujourd'hui, comme par exemple la transition énergétique, la place de la famille et des femmes, la refondation du système scolaire depuis le premier rapport PISA, l'organisation du travail, la crise économique en Europe et ses conséquences, l'économie allemande depuis les réformes du gouvernement Schröder, les questions et politiques environnementales, l'évolution du rôle de l'Allemagne dans les relations internationales, etc.

Attirons enfin l'attention des candidats sur la nature de cette épreuve : il s'agit d'un entretien qui invite le candidat à interagir avec le jury. Les questions posées encouragent ainsi à approfondir, à développer sa pensée - elles ne sont ni un interrogatoire, ni un quiz.

### **Exemples de sujets**

(pour la première partie de l'épreuve : compréhension d'un document en langue allemande)

Les sujets proposés à la session 2014 ont souvent fait l'objet de coupes et de montages par le jury. Voici trois exemples de sujets non modifiés et que l'on peut consulter en ligne. Le premier sujet a été proposé intégralement, les deux suivants ont été coupés (cf. exemples).

#### **Exemple 1**

Document vidéo (proposé dans son intégralité)

**"Imagefilm des Goethe- und Schiller-Archivs"** - Klassik Stiftung Weimar, 3'24, 10.07.2012

Lien vers le document : <https://www.youtube.com/watch?v=qTC6gs5Qo>

#### **Exemple 2**

Document audio (l'extrait proposé aux candidats a été coupé à 3'46)

**"Korbach-Avranches: Wie aus Erzfeinden Freunde wurden"** - Hessischer Rundfunk, 3'46, 15.05.2012

Lien vers le document : [http://www.hronline.de/website/specials/wissen/index.jsp?rubrik=68527&key=standard\\_document\\_44712564&xtmc=avranches&type=d&xtcr=1](http://www.hronline.de/website/specials/wissen/index.jsp?rubrik=68527&key=standard_document_44712564&xtmc=avranches&type=d&xtcr=1)

#### **Exemple 3**

Document vidéo (l'extrait proposé aux candidats a été coupé à 3'29)



**"Jeder Mensch braucht eine Chance"** - ein Gespräch mit Angela Merkel über die Chancen junger Leute in Europa - Die Kanzlerin Direkt, 3'29, 09.02.2013

Lien vers le document :

<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Podcast/2013/2013-02-09-Video-Podcast/2013-02-09-Video-Podcast.htm2>

## **2<sup>EME</sup> PARTIE DE L'ÉPREUVE : ANALYSE DE PRODUCTIONS D'ÉLÈVES**

**Rapport présenté par Mme Irene d'Aubigny, Mme Isabelle Briez-Mangeot,  
Mme Marie-Christine Clerc-Gevrey, Mme Muriel Philippe**

### **Présentation de cette partie de l'épreuve**

Cette partie de l'épreuve sur dossier illustre la dimension professionnelle accrue du concours rénové (cf. loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013), puisque le candidat est placé dans une situation pédagogique concrète, à savoir l'analyse de productions d'élèves. Cette partie, d'une durée de trente minutes, se déroule en français. Elle s'appuie sur un dossier comportant des productions orales et écrites authentiques de deux mêmes élèves ainsi que des documents éclairant la séquence lors de laquelle ces productions ont été réalisées. Les productions orales peuvent faire l'objet de coupes afin de ne pas être trop longues, et les productions écrites reproduisent fidèlement les éventuelles erreurs des élèves. Des éléments de contexte sont mis à disposition du candidat au début du dossier (niveau et composition de la classe, place et rôle des productions dans la séquence...) pour l'aider à situer les productions dans le parcours d'apprentissage de l'élève.

Ce dossier s'inscrit en lien notionnel avec le document sonore ou vidéo de la première sous-partie de l'épreuve. Le candidat jugera de l'opportunité d'exploiter ou non cette parenté dans sa présentation. Comme indiqué dans la note de commentaire des épreuves, cette sous-épreuve consiste essentiellement en un entretien avec le jury. Le candidat dispose de dix minutes au maximum pour présenter son analyse des productions, puis de vingt minutes d'entretien avec le jury pour approfondir certains points et les mettre en perspective avec des composantes plus larges de l'enseignement de l'allemand.

Cet exercice doit permettre au candidat de montrer qu'il a pris la mesure des attentes du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (B.O. n°30 du 25 juillet 2013)<sup>13</sup>.

Soulignons également à ce propos que même si les productions proviennent en général d'élèves de lycée, la connaissance des textes de référence du collège est exigible pour situer ces travaux dans un

---

<sup>13</sup> Afin que les candidats perçoivent l'esprit de l'épreuve, rappelons en particulier les objectifs énoncés pour la compétence P5 de ce référentiel :

- En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages.
- Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.
- Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.
- Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation.
- Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes."

parcours d'apprentissage. On attend donc du futur professeur qu'il analyse les productions d'élèves dans leur contexte et dans l'ordre qui lui semble le plus pertinent, et cela non pas dans une perspective de notation, mais afin de dégager les acquis et les besoins de chaque élève et d'envisager des pistes de remédiation selon les profils établis, en tenant compte des conditions d'exercice et des valeurs qui les portent.

### **1. Analyse des productions**

Cette analyse doit être conduite en regard des tâches proposées aux élèves. Il est donc nécessaire que le candidat s'interroge sur le type de tâche demandée (perspective actionnelle ou non), qu'il repère les connaissances et les compétences qui vont être mobilisées par la réalisation des productions demandées et qu'il apprécie l'adéquation entre les consignes données et la réalisation des productions.

Il est également à préciser que ces tâches ne sont pas nécessairement des tâches d'évaluation mais qu'elles peuvent s'inscrire dans une phase d'entraînement. Il est demandé au candidat, dans l'un et l'autre cas, d'établir un diagnostic en termes d'acquis de connaissances et de maîtrise de compétences. Il lui appartient ensuite de sélectionner avec soin quelques critères qu'il juge pertinents pour analyser les productions.

Lors de cette première session, certaines prestations ont limité leur analyse aux seules défaillances grammaticales, négligeant les autres compétences et tronquant ainsi les profils établis de toutes leurs autres dimensions. D'autres candidats, au contraire, ont porté toute leur attention sur les seuls critères non-linguistiques sous prétexte que les erreurs commises n'entravaient pas la compréhension de la production. Même si l'analyse des productions doit rester positive et valoriser aussi les acquis pragmatiques et culturels, un futur professeur ne pourra négliger l'aspect linguistique au risque de perdre de vue la progression de ses élèves.

De même, de nombreux candidats ont soumis les productions d'élèves à une liste préétablie de critères. Cette démarche, si elle témoigne d'un effort louable de préparation, ne suffit toutefois pas à répondre aux exigences de l'épreuve : ces différentes listes, aussi pertinentes soient-elles, ne sauraient constituer l'unique grille de lecture des productions présentées ou se substituer à un examen du contexte. Nombre de candidats ont déroulé un catalogue systématique, fastidieux et trop long pour le temps alloué, qui ne leur a donc pas permis de mettre en exergue les spécificités de ces productions.

### **2. Progression et remédiation**

Il est indispensable que le candidat prévoie, dans le temps de préparation imparti, quelques pistes pour la mise en œuvre d'activités permettant à l'élève de progresser dans les domaines où les besoins sont les plus urgents. Le jury a souvent noté une incapacité à hiérarchiser les erreurs et à proposer des activités qui soient en réelle adéquation avec les besoins constatés. De nombreux candidats ont par exemple souligné la pauvreté lexicale de certaines productions, mais n'ont pas été en mesure de proposer des pistes permettant d'augmenter l'étendue lexicale. De même, il a souvent été remarqué l'absence de connecteurs dans les productions orales : il eût alors été intéressant de s'appuyer sur une bonne maîtrise de ces connecteurs en production écrite pour faire progresser l'élève à l'oral. Que penser par ailleurs de la mise en œuvre acharnée d'exercices phonologiques répétitifs pour une production orale dont la réalisation prosodique est défectueuse ?

Le jury a souligné avec grande satisfaction quelques prestations qui proposaient la mise en œuvre raisonnée d'activités de remédiation ciblées en fonction des besoins individuels des élèves. Différentes formes de travail ont été évoquées pour illustrer cette différenciation pédagogique : tutorat, groupes de besoin, ateliers de remédiation... On peut regretter la méconnaissance des dispositifs d'accompagnement (tel que l'accompagnement personnalisé) ainsi que le faible recours aux usages du numérique comme vecteurs d'amélioration.

D'une façon plus générale, le jury invite les candidats à approfondir leur réflexion sur la prise en compte de la remédiation pédagogique : dépasser le stade de la répétition s'avère nécessaire pour obtenir des résultats efficaces. Il est en effet illusoire de penser qu'il suffit de renvoyer l'élève au tableau de la déclinaison de l'adjectif qualificatif pour qu'il maîtrise le système de marquage du groupe nominal. Trop peu de candidats ont su concevoir une véritable mise en activité du fait linguistique non maîtrisé dans un contexte similaire afin d'obtenir un résultat efficace en termes de remédiation.

### 3. Communication avec le jury

Nous tenons à attirer l'attention des candidats sur la nécessité de gérer rigoureusement le temps de préparation et d'arriver devant le jury avec des notes clairement organisées. Il n'est pas utile de relire, lors de la présentation, les consignes ou le profil de la classe (le jury connaît les sujets) : dans son propos, le candidat doit faire preuve d'esprit de synthèse et s'appuyer sur sa connaissance des programmes d'enseignement, des modalités des épreuves d'évaluation certificatives (DNB, baccalauréat...) et des descripteurs du CECRL relatifs au niveau cible dans le cycle concerné, afin de replacer les productions dans le contexte donné par les documents illustrant la situation pédagogique. De même, un futur professeur se doit de disposer d'une terminologie professionnelle précise (en termes didactiques, pédagogiques, grammaticaux). Il n'est guère acceptable qu'il confonde par exemple adjectif et pronom possessifs, ou encore les formes du futur et celles du passif. De même, les candidats éviteront d'employer un jargon mal maîtrisé (*l'approche acquisitionniste*, par exemple, a souvent été convoquée mais rarement bien définie).

Rappelons également qu'il est attendu du candidat qu'il dépasse le stade de la compilation : il ne s'agit pas de dresser la liste exhaustive des erreurs et des réussites (même si, bien évidemment, le candidat doit avoir de solides connaissances du système linguistique allemand pour pouvoir les repérer), mais de dégager, de façon cohérente et structurée, le profil de compétences de chacun des élèves en relevant les traits saillants des productions présentées et en les illustrant par quelques exemples. Le jury a su apprécier une mise en perspective pertinente des capacités différentes ou similaires d'un même élève, selon le type de production orale ou écrite qu'il a fournie.

Nous attirons par ailleurs l'attention des candidats sur l'importance accordée à la connaissance et la maîtrise du processus d'évaluation, rappelée dans la circulaire de rentrée 2014 (cf. annexe 3 du B.O. du 22 mai 2014). L'accent est mis sur l'évaluation formative qui permet à l'élève de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses et à l'enseignant de le guider avec efficacité dans un processus d'amélioration.

Le jury a valorisé la présentation des candidats qui, disposant ou non d'une expérience d'enseignement, ont fait preuve de bon sens et, dans le respect du temps imparti, se sont appuyés sur les processus d'apprentissage pouvant expliquer les erreurs et les réussites des productions pour proposer les pistes d'un futur travail avec ces élèves et avec la classe. Quelques candidats ont su par exemple repérer le mécanisme de certaines interférences avec l'anglais comme dans le participe 2 „*verlosen*“ employé à la place de „*verloren*“ et ont, à juste titre, considéré qu'il s'agissait d'un « essai non réussi », illustrant la construction progressive d'un système linguistique. D'autres prestations ont judicieusement replacé les productions dans le parcours de l'élève pour affiner leur diagnostic, en distinguant l'écrit de l'oral. De même, certaines analyses ont débouché sur de brillantes propositions de remédiation, qui témoignaient d'une prise en compte fine de la diversité des élèves, tout en envisageant opportunément le travail de l'ensemble de la classe et en sachant hiérarchiser les besoins. Le candidat dispose ainsi d'une grande liberté dans la structuration de sa présentation, pourvu que le diagnostic soit clair, pertinent et structuré.

L'entretien qui suit s'inscrit dans la continuité de l'analyse : conduit dans un esprit constructif, il permet au candidat d'approfondir les pistes ouvertes par son analyse, de préciser certains points ou, le cas échéant, de souligner des éléments qu'il aurait négligés et qui lui permettraient de réorienter son

diagnostic et ses propositions. À ce titre, les questions posées n'appellent pas de réponses monosyllabiques, mais incitent le candidat à développer et à élargir sa réflexion.

Lors de cet échange, le jury attend donc que le candidat fasse montre de sa faculté à prendre en compte les remarques de ses interlocuteurs et, au besoin, à nuancer certaines affirmations : que dire d'un candidat qui, n'ayant pas d'emblée reconnu dans la production écrite d'un élève la citation du vers de Heine „*Ich weiß nicht, was soll es bedeuten, dass ich so traurig bin*“, maintient malgré tout lors de l'entretien, après identification de la citation, que cet élève ne maîtrise toujours pas la place du verbe dans une subordonnée ? En revanche, certains candidats ont mis à profit l'entretien pour affiner l'analyse que le temps de préparation ne leur avait pas permis d'approfondir ou prendre en compte des éléments qui leur avaient échappé : ils ont su réorienter leurs propositions en les enrichissant de connaissances qu'ils n'avaient pas eu l'occasion de mobiliser lors de leur présentation. En aucun cas, cet entretien n'est à appréhender comme un interrogatoire. Il sera au contraire l'occasion pour les candidats de révéler avec authenticité des qualités nécessaires à l'exercice de leur futur métier telles que la réactivité, l'adaptabilité, la combativité, la créativité.

#### **4. Positionnement et dimension éducative**

Cette partie de l'épreuve est également l'occasion, pour le candidat, de témoigner de sa connaissance des valeurs qu'il devra porter dans l'exercice de son futur métier : outre le bon sens déjà cité, on attendra d'un futur enseignant qu'il soit informé précisément des missions éducatives qui lui seront confiées<sup>14</sup>.

Au cours de l'entretien - pas nécessairement pour le clore - le jury amène le candidat à réfléchir à l'une ou plusieurs de ces missions en lui soumettant une mise en situation, voire une difficulté concrète qu'il pourrait rencontrer au quotidien. A cet endroit, le jury attendra du candidat qu'il se montre capable de réagir de façon pertinente, en acteur responsable, conscient de ses droits et de ses devoirs au sein du système éducatif dont il est censé connaître les rouages.

Lors de cette mise en situation, le candidat peut être confronté à la prise en compte de la diversité (handicap, décrochage), la gestion d'une situation de violences, l'encadrement d'activités pédagogiques spécifiques (dans le cadre de l'école numérique ou d'une ouverture à l'international), la maîtrise des parcours des élèves en collège et lycée (orientation) ou des contenus (laïcité)...

Dans l'entretien comme dans le reste de l'épreuve, le jury rappelle que les fonctions auxquelles les candidats aspirent requièrent de la tenue, dans le registre de langue comme dans l'attitude, et que le relâchement, la théâtralisation outrancière, la familiarité ou l'agressivité envers les examinateurs ne sont pas de mise : aucun futur professeur ne saurait l'oublier.

#### **Conclusion**

Cette nouvelle épreuve sur dossier, très complète, permet au candidat, en une heure, de faire ses preuves à la fois sur un plan universitaire et pédagogique. Cette dernière dimension ne doit pas être négligée et il est attendu des candidats qu'ils aient, quel que soit le type de formation poursuivie

---

<sup>14</sup> Ces dernières figurent dans les quatorze compétences concernant tous les acteurs du service public d'éducation (cf. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*). Citons à ce propos ces quelques lignes relatives aux missions de l'enseignant :

La mission première de l'École est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. Les enseignants préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination. [...] L'enseignant doit savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations."

(parcours individuel ou en ESPE, formation en alternance ou non), une représentation pédagogique suffisante pour "concevoir des parcours d'apprentissage prenant en compte les acquis et les besoins des élèves" (cf. introduction à la note de commentaires sur les épreuves du concours). Ainsi, le jury recommande vivement aux candidats de multiplier les contacts avec les établissements scolaires afin d'asseoir leurs connaissances du système scolaire français et de vivre sur le terrain les missions pédagogiques et éducatives du professeur d'allemand. Les futurs enseignants pourront par exemple tirer profit de stages en établissement pour recueillir, au-delà de la classe dans laquelle ils œuvreront, tous les éléments (supports pédagogiques, cahier de textes des classes, productions d'élèves....) qui leur permettront d'appréhender la progressivité des apprentissages.

Nous encourageons les candidats à se mettre régulièrement en situation afin de se préparer efficacement aux différentes exigences de cette épreuve.

## EXEMPLES DE SUJETS

(Seconde partie de l'épreuve d'entretien à partir d'un dossier)

Les deux exemples ci-dessous ont pour objectif d'aider le futur candidat à appréhender les phases successives de l'analyse des productions d'élèves. Comme indiqué précédemment dans le rapport, il est nécessaire de s'appuyer sur les repères précis que sont les degrés de maîtrise des différentes composantes de la compétence communicationnelle au regard du CECRL et des attendus des programmes, mais il est également indispensable que le candidat prenne le temps de questionner librement la réalité des productions et se projette, à l'aide des éléments de contextualisation, dans le déroulement possible de la séquence, par exemple :

- est-ce que la production est en adéquation avec la tâche ?
- est-ce ce que l'élève a su tirer profit des supports étudiés pendant la séquence ?
- quel type d'entraînement a été mis en œuvre en amont de la production ?
- quel est le type d'erreur ? erreur accidentelle ? erreur récurrente ?
- comment expliquer ces erreurs ?

Le candidat pourra ensuite mettre en perspective et comparer deux mêmes types de production (orale ou écrite) ou les deux productions orale et écrite d'un même élève pour faire un constat, poser un diagnostic, établir un profil et envisager les possibilités d'évolution en proposant des pistes de remédiation. Il n'oubliera pas de les situer dans le contexte d'une classe en s'interrogeant sur la forme sociale de travail la plus adéquate (travail en plénière, en groupes) et les outils à utiliser (cahiers, manuels, ressources numériques collectives ou individuelles).

D'une façon générale, nous encourageons le candidat à s'appuyer sur les expériences d'enseignement qu'il aura pu vivre lors de périodes de stage en établissement pour se représenter au mieux la situation de classe dans laquelle ces productions ont pu être réalisées.

Afin de pas enfermer les futurs candidats dans un schéma d'analyse prédéfini, le jury donnera, à partir des deux exemples suivants, des pistes de réflexion non exhaustives et quelques exemples plutôt que de fournir un « corrigé type ».

NB : Pour des raisons techniques, il n'est pas possible de mettre à disposition des candidats les productions orales correspondant aux sujets. Les exemples donnés concernent donc essentiellement les productions écrites. Nous invitons les candidats à se procurer des enregistrements pouvant servir d'exemple sur le site Eduscol du Ministère de l'éducation nationale pour se familiariser avec des productions authentiques d'élèves.

### EXEMPLE 1

#### Sujet :

Vous trouverez dans les pages qui suivent un dossier composé d'une brève description de la situation d'enseignement et du contenu d'une séquence pédagogique mise en œuvre dans une classe (document A) ainsi que des productions écrites de deux élèves réalisées à l'occasion de cette séquence (document B). Les productions orales **des deux mêmes élèves** (fichiers son) sont disponibles, elles aussi, sur le poste informatique.

Vous présenterez en français une analyse des productions d'élèves fournies dans le dossier, que vous aurez effectuée dans une perspective de diagnostic, en identifiant ce qu'elles révèlent :

- de la nature et de l'ampleur des acquis linguistiques, pragmatiques et culturels des élèves ;
- des compétences maîtrisées par ces élèves et de leurs besoins.

Vous vous interrogerez, en vue de l'entretien avec le jury, sur la contribution de la discipline aux objectifs généraux de formation et d'éducation, en prenant notamment appui sur ce dossier.

## Document A

### Situation d'enseignement et séquence pédagogique

Les productions orales et écrites jointes à ce dossier (sans correction ou modification) proviennent de deux élèves d'une classe de Terminale S qui apprennent l'allemand comme LV2. Le groupe compte 19 élèves et est d'un niveau assez hétérogène.

Le professeur a conduit une séquence sur la notion culturelle « Lieux et formes du Pouvoir » autour de la problématique suivante : « Künstler in einem totalitären Regime : Anpassung oder Widerstand? ».

Il s'est appuyé sur des exemples d'artistes ayant collaboré ou résisté au pouvoir pendant deux périodes distinctes (3<sup>ème</sup> Reich ; RDA) et le groupe a visionné le film intitulé « Das Leben der anderen » de Florian Henckel von Donnersmarck, sorti en Allemagne en 2006.

*(Le document est reproduit ci-dessous pour l'information du candidat mais ne doit pas faire l'objet d'une analyse.)*

#### **Inhalt „Das Leben der anderen“**

Ost-Berlin im November 1984. Das Überwachungssystem des Ministeriums für Staatssicherheit (MfS) sichert die Herrschaft der SED. An der Juristischen Hochschule des MfS, ... unterrichtet Hauptmann Gerd Wiesler Verhörmethoden. Am Abend begleitet er seinen früheren Studienfreund Anton Grubitz, den Leiter der Hauptabteilung XX/7 (Kulutr) im MfS, zur Premiere eines Theaterstücks des Dramatikers Georg Dreyman. Der anwesende Minister Bruno Hempf äußert gegenüber Grubitz Zweifel an der Linientreue des Schriftstellers und ordnet dessen Überwachung an. Grubitz betreut Wiesler mit dem Operativen Vorgang „Lazlo“. Wiesler lässt Dreymanns Wohnung verwanzten und richtet auf dem Dachboden des Hauses eine Überwachungszentrale ein... Als Wiesler im MfS Bericht erstattet, informiert ihn Grubitz, dass er mit der Überwachung Minister Hempf einen unliebsamen Rivalen vom Hals schaffen soll. Hempf hat schon seit einiger Zeit eine heimliche Affäre mit Christa-Maria Sieland, der attraktiven Schauspielerin und Lebensgefährtin von Dreyman....

Nach dem Freitod des Freundes Albert Jerska, der seit Jahren unter seinem Berufsverbot litt, beschließt Dreyman, für das westdeutsche Nachrichtenmagazin „Der Spiegel“ eine Artikel über die hohe Suizidrate in der DDR zu schreiben. Heimlich tippt er den Bericht auf einer Schreibmaschine, die ihm ein „Spiegel“-Redakteur zur Verfügung stellt... Doch einmal beobachtet ihn Christa-Maria, wie er die Maschine unter einer Fußbodendiele versteckt. Als der Artikel schließlich erscheint, ruft er bei den Machthabern in der DDR große Unruhe hervor. Dreyman gerät unter Verdacht, doch ihm kann nichts nachgewiesen werden. Denn seit langem schon fälscht Wiesler die Abhörprotokolle zugunsten der zu Beobachtenden.

Als Christa-Maria nicht mehr zu den Treffen mit Hempf erscheint, lässt sie der Minister wegen des illegalen Erwerbs von Medikamenten verhaften. Unter Druck gesetzt, verrät sie im Verhör das Versteck der Schreibmaschine. Siegesicher erscheint Grubitz mit einem Durchsuchungstrupp in Dreymanns Wohnung, kann jedoch nichts finden: Wiesler hat inzwischen das Beweisstück entfernt. Unterdessen läuft Christa-Maria verwirrt auf die Straße und wird von einem Lastwagen erfasst. Sie stirbt noch am Unfallort. Der Operative Vorgang wird abgebrochen und Wiesler strafversetzt.

Zwei Jahre nach dem Fall der Mauer erfährt Dreyman durch ein zufälliges Treffen mit Ex-Minister Hempf von seiner Überwachung. Bei der BStU beginnt er, in seinen Stasi-Akten zu recherchieren und kommt hinter die Identität des Mannes, der ihn überwachte und zugleich schützte.

Filmheft: [www.bpb.de/filmhefte](http://www.bpb.de/filmhefte)

Pendant la séquence pédagogique, le professeur a accordé une attention particulière à l'entraînement des élèves à l'expression orale en continu et à l'expression écrite.

### Production écrite

Après le visionnage du film dans son intégralité, le professeur a demandé aux élèves de rédiger en classe et sans l'aide de leurs notes ou d'un dictionnaire, une lettre en se plaçant dans la situation décrite ci-dessous :

*Nach Christas Tod findet Georg einen Brief von ihr. In diesem Brief erklärt sie ihm, warum sie akzeptiert hat, mit der Stasi zusammenzuarbeiten. Schreiben Sie diesen Brief (mindestens 100 Wörter).*

### Production orale

A la fin de la séquence, le professeur a demandé aux élèves de produire en salle multimédia l'enregistrement de la synthèse de la notion « lieux et formes du pouvoir » dans l'objectif de l'épreuve d'expression orale du baccalauréat. Les productions orales annexes sont des extraits de cette synthèse.

## **Document B**

### **Productions d'élèves**

#### **B1 – Production écrite de l'élève 1**

Liebe Georg,

Ich habe eine Brief für dich geschrieben, weil ich dich Über die situation erklären will. Ich habe mit der stasi kollaborieren, weil ich mein Beruf zu behalten wollte. Ich liebe mein Beruf, es ist meine Leben und mein Publikum ist sehr wichtig für mich. Ich wollte dass du deinen Beruf behaltest aber ich hätte Angst. Bruno Hempf hat mir gesagt, dass ich sprechen nicht mit dir über die Kollaboration, kann ich mein Medikamente zu haben. Mit Bruno Hempf musste ich auch mehrere schlecht Relation haben, um mein Beruf und dein Beruf zu protegieren.

Heute, ich bin traurig, ich habe mit Grubitz über die Schreibmaschine gesprochen. Entschuldigung für alles, mein Georg. Ich liebe dich.

Christa M

(117 mots)

#### **B2 – Production écrite de l'élève 2**

Georg, mein Liebe,

Ich schreibe diesen Brief ohne wießen, wann du lesen diesen wirst. Ich hoffe, dass es in vielen Jahren wird, wenn ich werde deine Frau und dass, wir Kinder zu haben werden. Aber du sollst wießen, dass ich mit der Stais zusammenzugearbeitet habe. Ich hatte keine Wahl. Ob, ich sagte „nein“, könnte ich nicht mehr spielen. Ich hätte kein Beruf. Biete, sei nicht auf mich wütend. Es tut mir Leid und ich weiß es. Das war so kompliziert für mich und ob ich keine Information gab, währst du in Gefahr. Und ich wollt nicht meinen Beruf verlosen.

Du bist das Lieber von mein Leben.

Küße dich

Deine Christa-Maria

(110 mots)

#### **B3 – Production orale de l'élève 1 (fichier son DIR19 – Élève 1)**

#### **B4 – Production orale de l'élève 2 (fichier son DIR19 – Élève 2)**



### **Quelques pistes de réflexion pour une analyse des productions d'élèves :**

#### **Particularités de la situation pédagogique / des tâches demandées:**

- séquence fondée sur une entrée culturelle riche et complexe, souvent méconnue des élèves (peu de connaissances sur le régime en RDA)
- Production écrite : doit permettre aux élèves de reprendre une facette de la problématique à travers une tâche actionnelle (écrire une lettre) ; production attendue : expliquer une attitude possible face au pouvoir, évoquer les méthodes de la Stasi (être capable de raconter + argumenter)
- Production orale : dans la perspective du baccalauréat : synthèse de la problématique dans sa totalité (être capable d'argumenter, d'expliquer, donner des exemples, prendre position)

Pour diagnostiquer le degré d'acquisition des différentes compétences, le candidat peut s'appuyer sur les grilles du CECRL en évitant cependant soigneusement une énumération fastidieuse et inopérante des compétences et descripteurs.

#### **Adéquation tâche / résultat de production :**

- B1 : assez scolaire, l'élève investit ce qu'il a appris ;
- B2 : plus d'originalité dans le contenu

#### **Réussites :**

- B1 et B2 : productions globalement compréhensibles et cohérentes, quelques connaissances culturelles (suffisantes pour accomplir la tâche)
- B1 et B2 : prise de risque pour formuler des phrases complexes
- B1 et B2 : maîtrise de la place du verbe conjugué

#### **Constater et analyser les besoins (quelques exemples d'erreurs récurrentes):**

- B1:
  - influence de la langue maternelle aussi bien pour le vocabulaire (*Relation, protegieren*) que pour les structures (*Heute, ich bin traurig*)
  - le rôle des déclinaisons reste incompris (remplacées par des prépositions) ainsi que le principe de la déclinaison de l'adjectif épithète (sans terminaison aucune ici) ; par contre une certaine maîtrise de la déclinaison des pronoms personnels qui relève probablement davantage d'un automatisme (mémorisation de certaines structures courantes) que d'une véritable réflexion grammaticale
  - utilisation erronée des verbes de modalité (amalgame de plusieurs structures : la finalité avec *um ... zu* + infinitif et les verbes de modalité + infinitif)
- B2 :
  - influence de la langue maternelle (confusion *ob/wenn*, traductions de « si ») et d'une autre langue (*verlosen* = influence de l'anglais)
  - orthographe (« *wießen* » / « *biete* » reflète peut-être un problème de transcription de la longueur de voyelle)

#### **Quelques pistes propres à l'analyse des productions orales :**

- comparer productions orale et écrite pour déceler similitudes et différences dans les réussites et les besoins (vérifier par exemple pour l'élève 2, si le problème de longueur de voyelle constaté à l'écrit se manifeste également à l'oral) tout en tenant compte des différences entre langage écrit et langage oral
- la comparaison entre PE et PO permet d'affiner le profil linguistique de l'élève

#### **Pistes de réflexion pour la remédiation :**

- partir du profil individuel de chaque élève pour adapter la démarche pédagogique

- penser aux différentes formes sociales de travail qui peuvent favoriser la mise en place d'une pédagogie différenciée
- intégrer le recours aux nouvelles technologies au service de l'enseignement
- hiérarchiser les besoins des élèves (ne pas remédier à tous les besoins simultanément)
- prévoir une remédiation qui tient compte des étapes d'apprentissage

**A partir de l'analyse du candidat, le jury pourra lors de l'entretien aborder d'autres pistes (liste non exhaustive) :**

- gestion de l'acquisition du lexique
- lien avec les programmes en vigueur (niveaux attendus, épreuves du baccalauréat, horaires et organisation des cours, ...)
- gestion de l'hétérogénéité du public scolaire
- avantages et limites d'une évaluation critériée
- échelles du CECRL et notation

<b>Exemple 2</b>
------------------

**Sujet :**

Vous trouverez dans les pages qui suivent un dossier composé d'une brève description de la situation d'enseignement et du contenu d'une séquence pédagogique mise en œuvre dans une classe (document A) ainsi que des productions écrites de deux élèves réalisées à l'occasion de cette séquence (document B). Les productions orales **des deux mêmes élèves** (fichiers son) sont disponibles, elles aussi, sur le poste informatique.

Vous présenterez en français une analyse des productions d'élèves fournies dans le dossier, que vous aurez effectuée dans une perspective de diagnostic, en identifiant ce qu'elles révèlent :

- de la nature et de l'ampleur des acquis linguistiques, pragmatiques et culturels des élèves ;
- des compétences maîtrisées par ces élèves et de leurs besoins.

Vous vous interrogerez, en vue de l'entretien avec le jury, sur la contribution de la discipline aux objectifs généraux de formation et d'éducation, en prenant notamment appui sur ce dossier.

## Document A

### Situation d'enseignement et séquence pédagogique

Les productions orales et écrites jointes à ce dossier (sans aucune modification ou correction) proviennent de deux élèves d'une classe de Terminale S qui apprennent l'allemand comme LV1 ou LV2. Le groupe compte 22 élèves et est d'un niveau assez homogène.

Le professeur a conduit une séquence « Lieux et formes du pouvoir ». Il s'est inspiré du film « Der ganz große Traum » de Sebastian Grobler, sorti en 2011, ainsi que sur un article de presse reproduit ci-dessous (*Ce document est l'objet d'une analyse.*)



...tions culturelles « Mythes et héros » et extraits du film intitulé « Der ganz große Traum » ainsi que sur un article de presse reproduit ci-dessous (*ce document est l'objet d'une analyse du candidat mais ne doit pas faire*

#### Der Mann, der den Deutschen den Fußball brachte

Konrad Koch regte das erste Fußballspiel unter deutschen Schülern an. Doch er war kein filmreifer Umstürzler. Obwohl Koch den Fußball förderte, war er auch dessen Gegner. Für ihn war Fußball in erster Linie ein "Turnspiel", das für die Schüler im Turnunterricht und die Mitglieder der Turnvereine gedacht war und die Übungen an den Geräten ergänzen sollte. Deshalb sprach sich Koch gegen den Fußball aus, wie er in den Sportclubs gespielt wurde.

Wenn Konrad Koch heute ein Bundesligastadion betreten würde, wäre er schockiert. Auch wenn die Spieler auf dem Platz, die Fans im Stadion und die Radio- und TV-Kommentatoren jene Ausdrücke benutzen, die er geprägt hat: Abstoß, abgeben, Mittelstürmer, Halbzeit und Strafstoß.

Als Konrad Koch am 29. September 1874 mit dem Turnlehrer August Hermann das erste Fußballspiel unter deutschen Schülern initiierte, hatte er keine Ahnung, welche Folgen das haben würde. Der Oberlehrer am Braunschweiger Gymnasium Martino-Katharineum glaubte zunächst lediglich, ein Mittel gegen das "Stubenhockerthum" und die Kneipentouren der Oberschüler gefunden zu haben. Stattdessen wurde Koch zum ersten Förderer eines Spiels, das heute Millionen begeistert.

Im Gegensatz zur Filmfigur genoss Koch schnell die Unterstützung der Kollegen. Gegner fand der Fußball auch so genug. Die einen monierten seine englische Herkunft, die anderen hielten ihn für zu gefährlich, und die deutschen Turner fürchteten um ihre Vorherrschaft.

Koch, der 1846 geboren wurde und vor 100 Jahren starb, trat diesen Vorurteilen mit großem publizistischen Aufwand entgegen. Ein Jahr nach der Fußball-Premiere übersetzte er die Regeln ins Deutsche.

Bald wurde Fußball auch an anderen norddeutschen Schulen gespielt. 1886 trat die Elf des Martino-Katharineums gegen das Gymnasium Göttingen an – das erste Auswärtsspiel. Ab 1891 führte der Zentralausschuss zur Förderung der Volks- und Jugendspiele Fußball auf breiter Ebene ein.

Nach Malte Oberschelp *DIE ZEIT*, 24. Februar 2011

Pendant la séquence pédagogique, le professeur a accordé une attention particulière à l'entraînement des élèves à l'expression orale en continu et à l'expression écrite.

#### Production écrite :

Après le visionnage des scènes sélectionnées, le professeur a demandé aux élèves de rédiger en classe et sans l'aide de leurs notes ou d'un dictionnaire, un article en se plaçant dans la situation décrite ci-dessous :

*In der Rubrik « Kino » schreiben Sie einen Artikel für das Jugendmagazin „Spiesser“ über den Film « Der ganz große Traum ».*

*Folgende Punkte sollten dabei berücksichtigt werden:*

- der Autor des Films
- eine kurze Zusammenfassung der Handlung
- eine kurze Beschreibung der Darsteller und ihrer Rollen im Film.

#### Production orale :

A la fin de la séquence, le professeur a demandé aux élèves de produire en salle multi-média l'enregistrement d'une critique de ce film en se plaçant dans la situation décrite ci-dessous :

*Als JournalistIn durften Sie den Film „Der ganz große Traum“ als Erste(r) sehen. Nach der Vorstellung der Premiere geben Sie in einem Interview (max. 1min.30) für den Rundfunksender „Radio Bremen“ eine kurze Kritik zum Film. Wie fanden Sie den Film und warum? Wer oder was hat Ihnen besonders gut gefallen?*

### **Document B**

#### **Productions d'élèves**

##### **B1 – Production écrite de l'élève 1**

Das Film des Monats :“Der ganz große Traum“ von Sebastian Grobler.

Das neue Film von Sebastian Grobler „Der ganz große Traum“ erzählt Konrad Kochs Geschichte. Dieser Mann lebte während der Epoche des Deutsche Kaiserreich, am Ende des XIX Jahrhunderts. Dann war die Monarchie das deutsche Regim und diese Gesellschaft scheint reaktionär heute. Es gab verschiedene Schichten. Konrad Koch hatte in Gross-Britannien studiert und er bekam Englischlehrer. Das Film erzählt seine Geschichte, als er kam in Deutschland zurück, um Englisch zu unterrichten. Sein Gymnasium war in Braunschweig. In diese Stadt kannten die Leute das Fortschritt nicht. Zum Beispiel war das Telegraphenmast neue. Am Anfang waren die Unterrichten schwer für dem neuen Lehrer, weil die Schüler Verurteile gegenüber den Englischen hatten. Trotzdem unterrichtet Koch ihnen Fußball, um ihnen über Gross-Britannien zu interessieren. Leider waren die andere Erwachsene nicht froh über dem offenen Lehrer. Daniel Brühl spielt sehr gut das Hauptrolle: er ist wunder im Rolle des junges fortschrittliches Manns. Wir gratulieren auch ein ganz neue Darsteller, Adrian Moore, der das Rolle von eines armes kleines Jungs ohne Vater spielt. Das andere Kind, dass man beobachten kann, ist Theo Trebs. Im Film heißt er Felix und er ist der Sohn eines väterlandische und reiches Mann (Justus von Dohnanyi). Diese Familie gehört zum Adel. Es zeigt die Ungerechtigkeit in unserem Land am Ende des XIX Jahrhunderts. Konrad Koch hat auch böse Kollege wie Doktor Bosch. Thomas Thieme ist ekzellert im Rolle des reaktionäres und gewaltätiges Lehrers.

##### **B2 – Production écrite de l'élève 2**

Der ganz große Traum ist einen deutscher Spielfilm von Sebastian Grobler aus dem Jahre 2011.

Die Handlung spielt in einem Gymnasium (das Martino Katharineum) in Brauschweig. Die Hauptrolle ist Konrad Koch und er will das Vertrauen der Schüler gewinnen während das deutsche Kaiserreich (1871-1918). Zu dieser Epoche, ist die Schule der Spiegel der Gesellschaft. Die Lehrer erziehen dem Schüler zu Ordnung und Vaterland. Konrad stellt die Vorurteile in Frage. Er will die gesellschaftlich Normen aufheben aber er macht sich Feinde.

Konrag Koch ist ein neue Lehrer an dem Gymnasium. Er will sich mit dem Schüler anpassen. Also führt er ein neue Sportart ein. Er ist sehr freundlich und fortschrittlich.

Joost Bornstedt ist ein Proletarier, die andere Schüler mobben er. Er hat Talent in Fußball und er macht schmackhaft Konrad für sein Widerstand.

Felix Hartung wie sein Name es ziegt, wir müssen uns mistrauen. Er übt schlechten Einfluss auf die anderen Schülern.

Felix Vater hat die Macht, er gehört zu die Adel. Er will Konrad streifen denn er ist nicht freundlich mit ihm.

Der Geschichtlehrer ist fremdenfeindlich, vaterländisch, nationallistisch, er liebt die Ungerechtigkeit...

Das ist ein Super film!

**B3 – Production orale de l'élève 1** (fichier son DM 2 – Élève 1)

**B4 – Production orale de l'élève 2** (fichier son DM 2 – Élève 2)

### **Quelques pistes de réflexion pour une analyse des productions d'élèves**

#### **Caractéristiques de la situation pédagogique / des tâches demandées:**

- la séquence a été conduite en milieu d'année dans l'objectif d'articuler deux notions du programme culturel du cycle terminal « Mythes et héros », « Lieux et formes du pouvoir »
- le professeur s'est appuyé sur quelques extraits du film pour faire découvrir la vie dans un lycée allemand dans une ville de province (Brunswick) peu de temps après la fondation de L'Empire Allemand. L'école étant ici le miroir de la société, un travail plus large sur les valeurs de cette époque a été conduit.
- les deux tâches proposées sont clairement contextualisées et induisent ainsi la mobilisation de compétences pragmatiques adaptées (prendre en compte le destinataire du message, ici lecteur puis auditeur).

#### **Adéquation tâche / productions obtenues :**

- réalisation de la tâche pour élève 1 et élève 2, mais B1 plus élaborée que B2 (implication du journaliste, présentation synthétique de l'action du film avec repères spatio-temporels sélectionnés avec soin, présentation vivante des acteurs)

#### **Réussites à souligner pour B1 et B2:**

- souci de réinvestir les contenus culturels et le lexique travaillés dans la séquence (bonne étendue lexicale dans B1)
- recherche d'une expression nuancée (emploi d'adjectifs qualificatifs variés) : ce qui laisse supposer une attention forte sur la gestion du lexique et un entraînement régulier visant une expression riche et précise

#### **Degrés de maîtrise différents dans la fluidité du discours entre B1 et B2 :**

- présence de phrases complexes dans B1 (utilisation de propositions subordonnées conjonctives et relatives et de la structure infinitive en « *um...zu* ») / pas de proposition subordonnée dans B2, seulement quelques propositions coordonnées et une majorité de phrases juxtaposées)
- dans B1 emploi combiné du présent (éléments relatifs au film) et du prétérit (références historiques), dans B2 utilisation uniquement du présent

#### **Besoins communs pour élèves 1 et 2 :**

- nécessité de remédier aux erreurs de morphosyntaxe (genre des déterminants, déclinaison de adjectifs qualificatifs, rection de certains verbes...)

#### **Besoins particuliers :**

- B1 : revoir la différence entre adjectifs (*englisch*) et substantifs (*Engländer*), entre conjonction de subordination « *dass* » et pronom relatif « *das* » / conclure le texte
- B2 : nécessité d'étoffer le propos et de dépasser la juxtaposition de phrases

#### **Profils des élèves 1 et 2 :**

Seule la mise en perspective des productions écrites ci-dessous avec les productions orales B3 et B4 des mêmes élèves offre quelques pistes pour esquisser le profil de compétences de ces deux élèves.

- La production orale de l'élève 1 (non disponible dans le présent rapport) révèle le même souci qu'à l'écrit d'élaborer des énoncés complexes et elle témoigne également d'une implication forte du locuteur (expression convaincante pour obtenir l'adhésion du public)
- Cet élève 1, au regard de ces deux productions, fait preuve d'aisance dans son expression et veille à adapter son discours à la situation de communication.

- La production orale de l'élève 2 montre qu'il avait sérieusement préparé à l'écrit sa contribution : on y retrouve le même souci qu'à l'écrit d'utiliser un lexique précis mais la prestation manque de spontanéité et d'expressivité (expression plate). Ces quelques éléments pencheraient pour un profil d'élève plutôt « scolaire » qui devra gagner en autonomie.

Rappelons que, chez d'autres élèves, la comparaison entre les productions écrite et orale a mis en évidence des profils différents. On a pu noter par exemple que des élèves, rassurés par les conditions de l'expression écrite (possibilité de se relire), étaient stressés lors d'une prestation orale.

**Pistes de réflexion pour amener ces élèves à progresser :**

- personnaliser les conseils et fixer avec chacun des élèves des priorités en termes de remédiation :
  - inviter par exemple l'élève 1, par une relecture attentive et systématique, à éliminer progressivement les erreurs de déclinaison qui nuiront toujours à la qualité de son expression. Focaliser sur ce même point en production orale.
  - inciter l'élève 2 à prendre davantage de risques en construisant des phrases complexes (demander de réécrire par exemple certaines phrases du texte en les reliant avec des conjonctions de subordination ou des pronoms relatifs)
  - inviter l'élève 2 à prendre la parole à partir de notes (organisées éventuellement en carte heuristique) pour qu'il gagne en autonomie
  - proposer des outils numériques nomades pour l'entraînement à la production orale
- intégrer ces priorités dans les critères des évaluations suivantes pour permettre à l'élève de se situer et de mesurer ses progrès

**Autres pistes (non exhaustives) pouvant être abordées par le jury pour élargir la réflexion, à partir de l'analyse de ces productions :**

- Comment organiser une évaluation critériée en production orale et écrite ?
- Comment organiser la remédiation avec des profils d'élèves différents ? Quelles formes sociales de travail adopter ?
- Comment envisager l'interaction entre les activités langagières de production orale et écrite ?
- Quelle est la place de la mémorisation dans la construction de la compétence lexicale ?
- Comment développer des réflexes d'auto-correction ?
- Comment accompagner l'élève dans la gestion des ressources externes (dictionnaire en ligne, correcteur orthographique) ?

## EPREUVE FACULTATIVE D'ALSACIEN

Nombre de candidats admissibles ayant passé l'épreuve	8
Nombre de candidats ayant obtenu au moins 10 sur 20	7
Note maximale obtenue	18 / 20
Note minimale obtenue	9 / 20
Moyenne	14 / 20

### Rapport présenté par M. Maurice Kauffer et Mme Christine Ott-Dollinger

La nature de l'épreuve n'a pas changé depuis sa création, dans la mesure où l'arrêté du 24 août 1993 reste toujours en vigueur. L'épreuve facultative d'alsacien 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 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 bonne dans l'ensemble, certaines productions sont même de très bonne qualité. Les connaissances culturelles sont suffisantes, mais on relève des imprécisions quant au contexte historique. La production littéraire dialectale n'est pas toujours connue par les candidats.

Deux supports ont été proposés à la réflexion des candidats durant cette session : un extrait de *Enfin...redde m'r nimm devun* (1949), œuvre théâtrale majeure de Germain Muller et une étude de deux textes traitant du même thème : *D'r Rhin* (1975) de Germain Muller et *De Rhin* (2012) de Mathilde Holzscherer.

L'extrait de *Enfin...redde m'r nimm devun* correspond au premier tableau de la pièce : des soldats alsaciens épluchent des pommes de terre pendant la "Drôle de guerre" sur la ligne Maginot. Le contexte historique est essentiel dans cette scène : centrée sur la seule action qu'est l'épluchage de patates, elle illustre le début de la Seconde Guerre mondiale (de septembre 1939 à mai 1940), période sans combats majeurs. Les différents protagonistes partagent certes une seule et même activité, mais n'en sont pas moins différents pour autant, que ce soit de par leur origine et leur statut social, leur caractère, leur position idéologique, leur identité culturelle ou encore leur conception de l'appartenance à une nation. Ils incarnent en ce sens la diversité des réactions et des destins alsaciens.

Dans les textes *D'r Rhin* et *De Rhin*, les auteurs dévoilent leur perception du fleuve. Si la personnification du Rhin est commune aux deux poèmes, leur vision est divergente quant à sa valeur symbolique. La frontière naturelle apparaît chez Germain Muller comme un élément de séparation, tandis qu'elle est décrite comme un élément de liaison chez Mathilde Holzscherer. Les aspects traités

dans ces textes sont nombreux : le Rhin est abordé dans sa dimension géographique, historique, politique, culturelle, économique et environnementale.

### **Commentaire linguistique**

Le bilan du commentaire grammatical et linguistique est assez contrasté. Certaines prestations étaient de bonne qualité mais plusieurs candidats ont montré des lacunes, particulièrement en ce qui concerne les faits de syntaxe positionnelle, la morphologie du verbe, l'identification des groupes syntaxiques et les mots du discours.

Les notions, les concepts et la terminologie de base nécessaires pour l'analyse grammaticale et linguistique exigée dans cette épreuve sont globalement ceux que devrait connaître un futur professeur d'allemand. Ce sont en particulier les connaissances indispensables pour l'épreuve de commentaire des soulignements dans la traduction à l'écrit. Le jury attend également de chaque candidat qu'il sache comparer la variante du dialecte rencontrée dans le texte soumis à l'allemand standard et à d'autres variantes du dialecte, en particulier celle qu'il emploie lui-même.

Nous passerons en revue les principaux écueils rencontrés, avec des exemples tirés de l'extrait de la pièce de théâtre de Germain Muller que l'on trouvera ci-dessous.

Pour ce qui est des faits de **position**, les candidats ont utilisé une terminologie parfois peu assurée. Par exemple on ne peut pas dire que le verbe *hesch* (soulignement 2) est « au milieu de la phrase », il est en 2<sup>e</sup> position dans un énoncé organisé en linéarisation discontinue. Dans le texte ci-dessous, il s'agissait aussi de reconnaître les éléments en après-dernière position et à en donner une explication, par exemple *mit Bumbe un so Gedings* (soulignement 2) ou *iwwer 's Grumbeerescheele* (soul. 4). Il en est de même pour la position du verbe *mechte* (soul. 1), différente de celle en allemand standard. Fort intéressante est également la 1<sup>e</sup> position de l'infinitif accentué *verschnitzle* (soul. 3), peu courante, et donc à commenter.

En **morphologie verbale** certains candidats ont eu du mal à reconnaître les modes et temps des verbes employés. Les subjonctifs II *mechte* (soul. 1) et *sott* (soul. 3) n'ont guère été identifiés en tant que tels. La forme verbale *hesch* (soul. 2), typique de l'alsacien car utilisée sans pronom personnel sujet, contrairement à l'allemand, est aussi digne d'intérêt. Il n'a pas non plus été facile pour certains de reconnaître en *anne* dans *anneschmysse* (soul. 3) le préverbe séparable *hin* (*hinschmeißen*). Le verbe *ambediere* (soul. 2) a été en revanche souvent correctement identifié comme un emprunt au français, alors que ce n'est pas le cas en allemand.

Lors d'une analyse grammaticale, il est indispensable de pouvoir différencier les **groupes syntaxiques** et leurs fonctions. C'est surtout la nature des groupes qui a posé des problèmes à certains candidats : a-t-on affaire à un groupe verbal (tout le soul. 2) et de quel type, à un groupe nominal comme pour *dàre sōjbleede Mūsik* (soul. 1), à un groupe prépositionnel (*uff d'r Universität*, soul. 4), ou à un groupe conjonctionnel (le soul. 1) etc. ? Le groupe verbal relatif *wo Dich nit ambediert mit Bumbe un so Gedings* (soul. 2) et son pivot relatif *wo* étaient particulièrement dignes d'intérêt. Il s'agissait aussi de différencier les démonstratifs *dàre* et *die* (soul. 1) et les articles, en particulier l'article indéfini *e* à l'accusatif non marqué (soul. 4).

Les **mots du discours** ont causé des difficultés importantes, entre autres les particules illocutoires *numme* et *mool* (soul. 1). Les candidats devraient donc savoir en identifier les différentes catégories (modalisateurs, appréciatifs, connecteurs, particules illocutoires ou de mise en relief etc.) et en présenter les caractéristiques originales en contexte.

Les analyses lexicales ont été dans l'ensemble relativement satisfaisantes. Les candidats ont par exemple assez bien mis en évidence les emplois de *Grumbeere* et de ses synonymes dans l'espace dialectal. Ils ont en général bien expliqué les sens de *Sōj* (soul. 3), qui se différencie nettement de ceux de son homologue allemand *Sau*. La substantivation de *Grumbeerescheele* a été cependant moins bien présentée.



Il est également dommage que fort peu de candidats aient fait des remarques sur les caractéristiques phonologiques rencontrées, en particulier sur la diphtongaison dite bavaroise non réalisée, sur la diphtongue de *Söj* (soul. 3) ou sur des consonnes intéressantes comme le [v] de *iwwer* (soul. 4).

## BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

### I. OUVRAGES GENERAUX

#### 1. Cadre historique, sociologique et socio-culturel (fin XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> 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, IGERSEIM 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 frontalière*, Strasbourg, Editions La Nuée Bleue / Dernières Nouvelles d'Alsace.

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.

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*.

### 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<sup>e</sup> siècle. Loin de la nostalgie et du ressentiment*, Strasbourg, bf.

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

FINCK Adrien et STAIBER Maryse (2004) : *Histoire de la littérature européenne d'Alsace (XX<sup>e</sup> 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 Jean6 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.

KÖNIG, Werner (1978; 2004) : *dtv-Atlas Deutsche Sprache*, München, DTV.

#### 2. Dictionnaires

JUNG, Edmond (2006) : *L'Alsadico*, Strasbourg, La Nuée Bleue.

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/>

Lexiques (et autres publications) de l'OLCA : <https://www.olcalsace.org/>

### **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*, Saisons d'Alsace n°83.

PHILIPP Marthe et BOTHOREL-WITZ Arlette (1990) : « Low Alemannic », in RUSS V.J. (éd.) *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.

ZEIDLER Edgar et CREVENAT-WERNER Danielle (2008) : *Orthographe alsacienne – Bien écrire l'alsacien de Wissembourg à Ferrette*, Colmar, Jérôme Do Bentzinger.

**CAPES externe d'allemand**  
**Epreuve facultative d'alsacien**  
Session 2014

*Enfin...redde m'r nimm devun*

Erchter Deil.

Erchtes Bild.

*Dezamber 1939. Ierigs am Rhyhn, vor em e Bunker vun d'r Ligne Maginot. Vier Soldate sitze im Kreis uff Kischte un scheele Grumbeere. D'r erscht heisst Meyer, isch ungfähr 45 Jahr alt. Er isch Lehrer vun Beruef. Er hätt sich jo gärn e collier lonn wachse, wie's zällemools by de Soldate modern isch g'sin awer 's isch'm nit gelunge un er draat e Spitzbärdel. Näwe n-em sitzt d'r Kaltebach. Im Zivil isch er repräsentant. D'r Meyer kennt ne : in d'r Eckwirtschaft am Roseneck hann se vor em Kriej schun Därdele mitnant g'spielt. Links vum Meyer sitzt d'r Birling, e Büür von Niederschaefelshe, un nawe n-em Birling sitzt d'r Seppele – e Neger, wo vor em Kriej am Buffet de la Gare als garçon g'schafft het. E finfter Soldat, wenn m'r "Soldat" zue'm saawe kann, denn er isch gemodelt wie's Kättel im Herbscht - danzt zwische de Grumbeere-eimer erum ; denn uff d'r ander Sytt vum Rhyhn, diss heisst uff d'r Ligne Siegfried, mache d'dytsche Soldate Musik fir d'Franzoose...*

OSCAR (*sing mit*): ... "Oh Catharinetta bella, tchi, tchi ! Viens, l'amour t'appelle, tchi, tchi..."

MEYER: Wenn die numme mool mit däre söjbleede Musik mechte uff heere !

KALTEBACH : 'S isch wohr, m'r wurd ganz zipfelsinni devun...

MEYER: Ja, d'r Oscar het schun de Veitsdanz !... Oscar !... Oscar !

KALTEBACH : Was isch denn ?

MEYER : Heer uff mit dam Bleedsinn !

OSCAR: Was, Bleedsinn ?... Jetzt hesch emool e prima Find, wo Dich nit ambediert mit Bumbe un so Gedings un de ganze Daa noch Musik macht... un bisch doch nit zefridde ! Geh m'r ewäg, 's gitt Litt, dänne kann m'r nie ebbs rächt mache, gäll, Seppele ?

SEPPELE: Ja, ja !

KALTEBACH : D'Hütt sott m'r ne abzeje d'Aue sott m'r ne üsstäche verschnitzle sott m'r se un se de Söj anneschmysse !

MEYER (*nämmt e Grumbeer, wo de Kaltebach grad g'scheelt het*) :... Do, hesch ein's vergässe...

KALTEBACH : E. . . was ?

MEYER : E Au !

OSCAR: Heersch ne widder, de Herr Profässer ?... Dü, wenn d'r Kriej erum isch, kann 'r uff d'r Universität e Vortraa halte iwwer 's Grumbeerescheele. Ich sieh ne schun : "Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs. Diss isch jetz e Grumbeer. Was isch e Grumbeer ?... E Grumbeer isch e G'wächs, nit wohr... isch e G'wächs...

MEYER :... wo anno 1543 vun Amerika als Zierpflanz yngfiehrt isch worre. D'r franzeesch Gelehrt Parmentier het entdeckt, dass ihre Wurzelknolle ässbar isch, un zidder ässt Zweidrittel vun d'r Menschheit mit meh odder wenjer Luscht un Begeischerung : Grumbeere !"

OSCAR: Bravo ! Bravo, Herr Profässer !

MEYER : Üsserdäm bin ich nit Profässer, awer Lehrer.

OSCAR: Bravo ! Bravo, Herr Schuelmeischer !

MEYER : Ich weiss nit, ob Ihr 's schunn gemerikt hann, Kamerade ?... Im Kriej gibt 's immer zweierlei Patriote : die einde wo sich fir ihr zwei Vadderland ynsetze wo ebbs leischte so wie mir, un die andere, wo näwesdran stehn un "Bravo, bravo" briehe...

OSCAR: Bravo ! Bravo !

MEYER : Oscar, Dü schynsch Dich endgilti zue dare letschte Kategorie bekännt ze hann !

OSCAR: S'il vous plaît, 's müess au vun dänne gänn !

MEYER: Ja, die träfft m'r awer geweehnlich nit in vorderschter Linie an...

OSCAR: Jo, ich weiss jo au nit, was ich do mach !

BIRLING: Grumbeere scheele sollsch...

OSCAR: S'il vous plaît ! D'accord, awer sie hann jo kenn Mässerle fir mich !

KALTEBACH: Kumm, kumm, die Gsichscht vun dänne Mässerle verzeehlsch uns jetzt zidder vierzehn Daa !

OSCAR: 'S isch awer au eso ! Die solle eine d'heim lonn, wenn se kenn Mässerle hann !

MEYER : Ja, diss muesch nit uns, diss muesch im Daladier verzeehle !

OSCAR: S'il vous plaît, ich hab's im Lieutenant Zinswiller schun g'saat, un där het in d'r... "Popote" mit'm Colonel driwwer geredd. Awer 's gitt kenn Mässerle meh... Nit wohr, die sin als vun Solingen kumme, awer die Häches dort driwwer liffere jetz kenni meh !... Awer d'r Colonel het g'saat, er hätt e Unkel in d'r Schwyz, un er schribt in däm, dass er ihm zwei Mässerle schicke soll !... S'il vous plaît, no krej ich ein's !... Awer bis dort anne hätte sie mich doch kennte heimschicke, ich hätt jo die paar Grumbeere d'heim kennte scheele !

MEYER : Ja, ja, mir wisse's. Oscar, Dü bisch e genialer Druggebärjer !

OSCAR: 'S isch nit wohr. Meyer, mir basst numme nix !... Meyer, zaj luej mich doch jetzt emool an : ja, sieh ich denn üss wie e Soldat ?... Ich hab 's dänne uff em Bureau du Recrutement in Strossburry schun g'saat, awer sie hann mir 's nit welle glauwe ! Awer jetz hann se d'Söjerei, jetz sin se ambediert mit m'r, nit wohr...

BIRLING: Ja, wurum nämmsch denn nit dyn Sackmässerle ?

OSCAR: Myn Sackmässerle ! Diss kummt doch gar nit in Fröj ! Diss brüch ich doch fir geje d'Schwoowe !... E Flint hann sie jo au kenni fir mich... (*mit lütter Stimm geje n'em Rhynn zue*) ... Ja, was isch denn do driwwer los ? Musik solle n'r mache ! Jetz isch doch d'"Marinella" dran !...

MEYER : Ich glaub, mir hann ken Grumbeere meh.

BIRLING: Loss numme, Meyer, ich bin jetz an de Räh...

OSCAR: ...Hallo ! Marinella ! Reste encore dans mes bras !...

KALTEBACH: Dü, Meyer, hit morje by 'm Rapport isch widder nix do g'sin fir Dich, gäll ?

MEYER : Nein.

KALTEBACH: Diss brüsch Dü dir doch nit g'falle ze lonn !

OSCAR: ...Herr Unteroffizier vom Dienst, die "Marinella" ist jetzt dran !...

BIRLING: Oscar, am e scheene Döö kummediersch Dü noch d'ganz dytsch Wehrmacht !

OSCAR: Dü, do dät 's awer buddere ! Die hann doch ken Disziplin, die Brieder dort driwwer ! (*M'r heert "Marinella"*) Aha ! Ja, 's isch awer d'heechschte Zytt g'sin, i hätt mi jetz grad verzirnt ! (*Er nämmt e Grumbeer in d'Hand*)... Zaj, luej emool die Grumbeer do an : die isch jo ganz schwarz ! Ich glaub, d'r Seppele färbt ab !

MEYER : Seppele, die scheelsch m'r awer noch emool.

SEPPELE : Ja, ja !

Germain MULLER, *Enfin... redde m'r nimm devun*, R. Hirlé, Editions de l'Alsace, 1949 (rééd. 1996), p. 9-12.

### **Indications pour les candidats :**

1. Explication ou commentaire de texte, en alsacien.
2. Commentaire grammatical, en français, des quatre soulignements opérés dans le texte (aspects d'ordre phonétique, lexical, morphologique, syntaxique, prosodique, ...). Selon le cas, 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.

## Indications aux candidat(e)s quant à l'orthographe allemande

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

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

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

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

○ Si le pronom de politesse *Sie* prend toujours la majuscule, celle-ci est facultative pour le pronom 2°sg et les possessifs correspondants dans des contextes épistolaires : *Lieber Amadeus, wie geht es dir / Dir ?*

- La question de l'orthographe des verbes composés et dérivés est complexe : c'est la question de la soudure pour les infinitifs et participes

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

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

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

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

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

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

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

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

DUDEN : Duden – *Deutsche Rechtschreibung* – kurz gefasst. „*Die Grundregeln der deutschen Rechtschreibung mit zahlreichen Beispielen*“,  
<http://www.ids-mannheim.de/reform/> et <http://rechtschreibrat.ids-mannheim.de/aktuell/> (pour le  
überarbeitetes Regelwerk et le Wörterverzeichnis)

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