



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES Externe et CAFEP-CAPES

Section : Langues vivantes étrangères

Option : Allemand

Session 2019

Rapport de jury présenté par :

Fabienne PAULIN-MOULARD

Présidente du jury

SOMMAIRE

Avant-propos.....	p.3
Rappel des épreuves.....	p.5
Rapport sur les épreuves d'admissibilité	
- Composition.....	p.6
- Traduction	
o Thème.....	p.17
o Version.....	p.24
o Commentaire des soulignements.....	p.28
Rapport sur les épreuves d'admission	
- Mise en situation professionnelle.....	p.33
- Entretien à partir d'un dossier	
o Première partie de l'épreuve.....	p.41
o Deuxième partie de l'épreuve.....	p.45
Épreuve facultative d'alsacien.....	p.54
Annexes.....	p.63
- Sujets de mise en situation professionnelle (MSP)	
- Sujet d'entretien à partir d'un dossier (ED)	

Avant-propos

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin / masculin (exemple : « candidat.e ») n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes.

	Capes externe	Cafep-Capes	TOTAL
Nombre de postes	250	30	280
Nombre d'inscrits	475	140	615
Candidats présents à l'écrit aux deux épreuves	296	71	367
Candidats admissibles	180	43	223
Candidats admis	150	30	180
Liste complémentaire		1	1

	2017 (Capes et Cafep)	2018 (Capes et Cafep)	2019 (Capes et Cafep)
Nombre de présents à l'écrit / nombre d'inscrits	55,6%	53,7%	59,7%
Nombre admis / nombre présents à l'écrit	37%	45%	49,3%
Nombre d'admis / nombre d'admissibles	60,5%	64%	81%

Comme nous pouvons le constater à la lecture des chiffres ci-dessus, les résultats au Capes d'allemand confirment cette année la progression amorcée l'an dernier. Même si le jury regrette un nombre d'inscrits en régression et regrette tout autant de n'avoir pu pourvoir tous les postes, il se réjouit d'avoir recruté sensiblement le même nombre de professeurs d'allemand que lors de la précédente session, en dépit d'une baisse de près de 11% du nombre de présents à l'écrit.

Cette relative satisfaction quantitative s'accompagne d'une réelle satisfaction qualitative. Le jury a eu en effet le plaisir de remarquer cette année que le nombre de candidats bien préparés étaient en nette augmentation. Les candidats qui ignoraient jusqu'au format des différentes épreuves, à l'écrit comme à l'oral, ont été cette année des cas très isolés, contrairement aux sessions précédentes.

En composition, le jury a déploré nettement moins de copies n'ayant pas répondu à la question complémentaire. Les œuvres « d'appui » au programme avaient été bien travaillées et ont nourri la réflexion (à l'oral aussi d'ailleurs).

Les copies n'ayant pas traité les « soulignements » en traduction étaient également nettement moins nombreuses, ce qui est d'autant plus encourageant que l'incidence sur la note est significative. En effet, la note globale de traduction se compose, pour un quart environ, des points provenant des commentaires des soulignements. Le présent rapport fournit cette année encore des conseils de méthode qui devraient permettre aux candidats malheureux d'améliorer leur prestation l'an prochain.

Quant à la qualité de la langue, le jury s'est réjoui de lire et d'entendre d'excellentes prestations produites par des candidats dont la motivation était cette année très sensible.

Face à ce constat positif, que dire des et aux candidats malheureux afin qu'ils améliorent leurs résultats l'an prochain ?

Parmi eux se trouvent des professeurs contractuels dont certains, malheureusement, n'ont pu franchir la barre de l'écrit. Même si nous savons pertinemment qu'il est très difficile de préparer un concours tout en travaillant, nous aimerions les encourager à persévérer tout en s'entraînant régulièrement, en particulier en traduction, exercice qui requiert de l'assiduité. Réaliser quelques versions et thèmes durant un ou deux mois avant les épreuves ne saurait suffire. Quant à la composition, même si la lecture et l'étude des œuvres à l'appui du programme sont incontournables, il n'en reste pas moins nécessaire d'acquérir de la méthode pour aborder la composition. Rappelons à ce propos l'importance de chaque document composant le dossier, notamment du document iconographique dont la lecture trop rapide peut être fort préjudiciable.

Soulignons ici que tout document figurant dans les œuvres à l'appui, aussi bien les textes que les éventuels graphiques ou images au sens large peuvent figurer dans le sujet de composition.

Nous avons insisté l'an dernier sur la qualité de la langue. Même si, comme nous l'avons souligné plus haut, nous constatons une nette amélioration, à l'écrit comme à l'oral, nous recommandons encore cette année un travail rigoureux dans ce domaine, en allemand comme en français, car une langue fautive reste rédhibitoire. Il n'est tout simplement pas envisageable de déclarer admissible des candidats qui ne maîtrisent pas les conjugaisons de base (et qui écrivent, par exemple « *elle m'a saluté », « *je me leva » ou « *sie weisste »). Et il n'est pas possible non plus de déclarer admis des candidats dont la prononciation est très influencée par « l'une ou l'autre des langues parlées » de sorte que « l'interlocuteur [doit] parfois faire répéter » et fournir des efforts pour comprendre, ces caractéristiques relevant du niveau A2 de compétences en phonologie selon le *Cadre européen de référence pour les langues*¹ (niveau visé pour la fin du cycle 4 pour des collégiens ayant appris l'allemand en deuxième langue).

Notons encore une fois qu'il ne « suffit » pas non plus d'être germanophone pour réussir : la maîtrise de la langue française mais aussi la culture générale constituent encore des obstacles qui empêchent certains germanophones de réussir.

Pour autant, ces difficultés peuvent, en règle générale, être surmontées par un travail méthodique et approprié. Le jury a eu le plaisir de déclarer admis cette année des candidats qui avaient échoué l'an dernier à l'oral mais qui, grâce à leurs efforts, sont parvenus à améliorer leur niveau de manière significative. Qu'il nous soit permis ici de les féliciter particulièrement.

Nos félicitations s'adressent également à l'ensemble des candidats reçus dont l'enthousiasme très perceptible cette année est de fort bon augure pour leur carrière que nous leur souhaitons émaillée de nombreuses satisfactions auprès des apprentis germanistes qu'ils seront conduits à faire progresser dans leur découverte de la langue et de la culture des pays germanophones.

Nous souhaitons également souligner le travail remarquable des préparateurs qui, inlassablement, se renseignent, se forment, viennent assister aux oraux, afin de donner le meilleur à leurs étudiants. Qu'ils en soient sincèrement remerciés.

Ludger Herzig
Vice-président

Fabienne Paulin-Moulard
Présidente

¹ *Cadre européen commun de référence pour les langues, Volume complémentaire*, p.180 : Niveau A2 phonologie : « La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. Une forte influence de l'une ou l'autre langues parlées sur l'accent, le rythme et l'intonation peut affecter la compréhension et requiert la participation des interlocuteurs. La prononciation des mots familiers est cependant claire ».

RAPPEL DES ÉPREUVES

Les candidats trouveront toutes les informations nécessaires sur la nature des épreuves ainsi que le programme pour la session 2020 sur le site du ministère :

www.devenirenseignant.gouv.fr

Nous attirons leur attention sur le fait que l'épreuve de composition ainsi que les épreuves d'oral s'appuieront sur les nouveaux programmes de lycée qui entreront en vigueur à la rentrée 2019.

A ce propos, nous leur recommandons une lecture attentive du programme du Capes externe pour la session 2020.

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ : COMPOSITION

Notes obtenues par les candidats

Notes entre	Capes	Cafep-Capes
0,5 – 3	48	13
4 – 6	45	14
7 – 8	63	8
9 – 11	68	17
12 – 15	55	15
16 – 20	18	4
moyenne sur 20	8,77	8,57

Rapport présenté par madame Cécile CHAMAYOU-KUHN et monsieur Jocelyn VEST

1) Nature de l'épreuve et programme de la session 2019

Le format de l'épreuve n'ayant pas évolué ces dernières années, nous renvoyons les futurs candidats aux rapports des sessions 2017 et 2018, qui contiennent les indications essentielles à une bonne compréhension du format de l'épreuve. Rappelons simplement que l'épreuve de composition vise à proposer l'analyse d'un dossier comportant trois documents, un texte fictionnel, un texte non fictionnel (« *Sachtext* ») et un document iconographique, sous la forme d'un développement argumenté.

Pour rappel, les deux notions tirées des programmes de collège et lycée retenues pour la session 2019 étaient : « Mémoire » ainsi que « Langages ». Les deux thématiques du programme de Langue et littérature en langue étrangère étaient : « Voyage, parcours initiatique, exil » et « Je de l'écrivain, jeu de l'écriture ».

La nouveauté de la session 2019 consistait dans l'introduction d'œuvres « servant d'appui » au programme. Ainsi, le texte fictionnel ne pouvait qu'être tiré de l'édition choisie des *Gedichte* de Heine ou de l'un des récits de *Mutterzunge* d'Emine Sevgi Özdamar ou bien encore, comme cela fut le cas, du roman *Die Brücke vom Goldenen Horn*.

Le jury a pu noter – et il s'en félicite – que la majorité des candidats avait lu les œuvres et était capable de situer l'extrait choisi dans le roman, le roman dans la production d'Özdamar, voire d'effectuer des parallèles pertinents avec d'autres passages de l'œuvre ou de *Mutterzunge*. Cela témoigne d'une préparation sérieuse et nous encourageons les futurs candidats à travailler efficacement les deux points au programme de la prochaine session.

À l'inverse, on notera que certaines copies témoignaient d'une méconnaissance de l'œuvre d'Özdamar en général – parfois assimilée à l'*Exilliteratur* par exemple – et du roman en particulier, ce qui a conduit à des contresens. Dans plusieurs cas, le narrateur a été considéré comme une entité masculine répondant dans d'autres cas au nom de « Zuckerpuppe ». Par ailleurs, plusieurs candidats ont considéré que la date inscrite sous le document A (2015) était celle de la première parution du roman. Ces cas, heureusement plutôt rares, témoignent de l'importance d'une préparation rigoureuse tout au long de l'année.

Nous souhaiterions attirer l'attention des futurs candidats sur un écueil lié à leur préparation : il va de soi qu'une analyse pertinente de l'œuvre au programme ne peut se faire qu'à condition que soient effectuées au préalable une ou plusieurs lectures précises de celle-ci. Pour autant, une démarche consistant à attribuer une plus grande importance au document issu du programme ou à placer des connaissances s'y rapportant au fil de la copie sans vraiment se préoccuper de l'intégration de celles-ci dans le cadre général de leur argumentation nuit à l'argumentation générale. De fait, il en résulte, ainsi que cela a pu être constaté à l'égard d'un nombre non négligeable de copies, un déséquilibre entre le traitement réservé au document A et celui des autres documents. En outre, cette tendance au placage de résumés, bribes de cours ou souvenirs de lectures diverses se fait souvent au détriment de l'analyse des documents, alors que cette dernière doit constituer l'essentiel du travail.

Le présent rapport se propose de revenir sur les principaux écueils rencontrés par les candidats lors de la session 2019 afin de permettre aux futurs préparateurs de mieux cerner l'esprit de l'épreuve et les attentes du jury.

2) Propositions de réflexions sur les documents

Materialvorlage A – Özdamar

Contextualisation et amorce de problématisation

Özdamar est née en 1946 à Malatya en Turquie, elle arrive en Allemagne en 1965, où elle passera ensuite l'essentiel de sa vie. *Die Brücke vom Goldenen Horn* est son deuxième grand roman après *Das Leben ist eine Karawanserei* (1992), dont il semble constituer la suite.

L'extrait prend place dans la première partie du roman, dans lequel l'héroïne raconte son arrivée en Allemagne, dépeint son travail de main d'œuvre à Berlin dans une fabrique de lampes ainsi que la vie dans le « *Wohnaym* ». Au centre de la première partie du roman se trouve donc l'idée de *Fremdheit*, qui comporte à la fois une composante culturelle et une composante linguistique.

Il était attendu des candidats qu'ils sachent situer l'extrait dans le roman et qu'ils contextualisent l'arrivée des *Gastarbeiter* en Allemagne, afin de faire ressortir les rapports de force qui s'établissent entre ces derniers et les Allemands ainsi que le rôle du langage et de la communication dans l'expérience de l'Allemagne que font les étrangers.

Posture narrative

Le roman se présente comme une *Ich-Erzählung*. Si la narratrice reste anonyme, l'inspiration autobiographique est patente. Néanmoins, l'on a fait remarquer que contrairement à toute une frange du genre, la distance entre le temps narré et le temps de la narration ne donne pas lieu à une prise de conscience. Bien au contraire, s'affirme la volonté de faire revivre les événements tels qu'ils ont été perçus à l'époque et la naïveté de la protagoniste arrivant comme étrangère à Berlin. La posture narrative du roman est ainsi qualifiée d'« *inszenierte Naivität* »² et permet de mettre en évidence les dissonances de la société allemande aussi bien que du rapport qu'elle entretenait avec les *Gastarbeiter*.

² Voir Michaël HOFFMANN, Iulia-Karin PATRUT, *Einführung in die interkulturelle Literatur*, Darmstadt, WBG 2015, p. 116.

De plus, le texte relate le processus d'apprentissage de la langue allemande par l'héroïne et invite le lecteur à épouser le point de vue de l'étranger. Cela se traduit dans l'extrait choisi par la prégnance de la parataxe et de la coordination par « und », ainsi que par l'utilisation de figures de répétition (polyptotes : « mein Kopf » / « seinem Kopf » ; « bückte mich » / « bückte sich » et des parallélismes de construction : « und ich sagte » / « sagte ich »)

Langue et pouvoir

Dans cet extrait, la maîtrise de la langue allemande apparaît comme une marque d'autorité. Elle est un instrument permettant d'exercer un pouvoir. Elle tend à cliver, à séparer avec force deux groupes : les Allemands d'un côté et les *Gastarbeiter* de l'autre. Dans le texte proposé, cet antagonisme est nettement mis en valeur par divers jeux d'opposition (singulier / pluriel : « der Meister / die Arbeiter » ; par le contraste entre l'impératif à la deuxième personne du singulier, employé par les Turcs « Sag dem Meister » et les précautions oratoires prises par la narratrice lorsqu'elle s'adresse aux Allemands), par des figures de chiasme (par exemple : « nach rechts » / « ich » / « ich » / « nach links », lignes 2-3) ou des parallélismes de construction (« wenn » par exemple au début du texte).

Le jeu autour du mot « Entschuldigung », poussé jusqu'à l'absurde, traduit de manière exemplaire les rapports de force que la langue peut établir : les jeux d'opposition des lignes 1 à 3 mettent en valeur l'idée que la narratrice n'a pas besoin de s'excuser auprès de ceux dont les compétences linguistiques sont équivalentes (ou inférieures) aux siennes. La communication y est beaucoup plus directe, ainsi qu'en témoigne l'emploi de l'impératif (« Sag dem Meister »). En revanche, la nécessité de s'excuser se fait sentir dès que la narratrice se retrouve confrontée à des personnes qui lui sont supérieures dans leur maîtrise de l'allemand, alors même que la situation ne le justifie pas, comme l'illustre l'exemple de la scène avec le médecin dans laquelle elle n'est nullement responsable de la chute de la feuille. Dans ce premier paragraphe règne une forme d'autodérision que mettent en exergue les répétitions de la conjonction de subordination « wenn », dont on trouve quatre occurrences. Elles insistent sur le caractère itératif de situations embarrassantes pour la narratrice. Celles-ci sont générées par les hiérarchies sociales et culturelles qui séparent les différents groupes d'individus au sein de la société allemande. Bien qu'elle endosse le rôle de passeur entre deux mondes en tant que traductrice, la narratrice fait à l'évidence partie des catégories de personnes considérées comme socialement et culturellement inférieures. Les traits clownesques de la scène, qui plus est répétée, dans laquelle sa tête et celle du médecin s'entrechoquent, soulignent ce décalage. La scène suivante avec le portier permet de souligner que l'excuse ne porte pas sur la situation, mais sur le déficit linguistique que celle-ci a mis en lumière. La formule d'excuse prend alors le pas sur le contenu même du message, ce qui est mis en évidence de manière humoristique dans le dialogue avec Madame Gutsio, où la logique de l'excuse est poussée jusqu'à l'absurde.

La perspective se modifie à partir de la ligne 27 : le rapport numérique s'inverse en effet dans le passage où les nombreux ouvriers ont pris l'habitude d'interpeller par « Ensuldugu » le chef assis seul dans une pièce en verre comme s'il se prénomrait ainsi. À ce titre, il est intéressant de constater que la communication a finalement pu être établie entre le chef et ses subordonnés, ce qui contribue à déconstruire les dichotomies : « supérieur/subordonnés », « Allemand/Turcs » et, *ipso facto*, à vider de son sens le processus de soumission qui s'exprime par les excuses répétées : « Hinter dem Glas las der Meister an ihren Lippen das Wort 'Ensuldugu', stand auf und ging mit ihnen zu ihren Maschinen ».

Le rôle de médiatrice joué par la narratrice

Par son apprentissage de la langue, la narratrice a acquis une position de médiatrice au sein de l'entreprise. Elle exerce la fonction de traductrice et est amenée à faire des choix de traduction qui témoignent d'un certain *Sprachbewusstsein*.

La dimension comique et humoristique du dialogue avec Madame Gutsio peut être interprétée comme une critique de la langue du pays d'accueil (présence abusive des formules de politesse) et de l'imposition d'un rapport de force qui va marquer durablement les immigrés turcs.

Le dernier paragraphe du texte peut également se lire comme le refus de la traductrice de transmettre le rapport de force impliqué par le verbe *müssen* (expression d'une autorité) d'une langue à l'autre.

Formes et fonctions du détournement linguistique

Les lignes 28 à 34 relatent un exemple d'une transformation basée sur la ressemblance phonétique qui est en même temps une adaptation à la langue maternelle. Une telle adaptation fait perdre son sens originel au mot, le charge d'autres connotations, et ce bien que, dans l'extrait, il ait déjà perdu son sens originel dans la bouche de la narratrice.

Des liens pouvaient être établis avec d'autres passages du roman (*Wohnaym* par exemple) ainsi qu'avec le document C.

Materialvorlage B – Host mi ?

Le texte B ne pose pas de problème de compréhension particulier. Il s'agissait essentiellement de mettre en évidence les grandes idées ainsi que le fonctionnement de l'argumentation. Maria Roszbauer est une journaliste et écrivaine née en 1981 à Munich. Elle a publié de nombreux articles, notamment pour *taz. am Wochenende* et *die Zeit*.

L'article figurant dans le dossier a trait aux évolutions des différents dialectes allemands, et surtout le bavarois qu'elle maîtrise elle-même. L'un des intérêts que revêt cet article pour le dossier repose sur la réflexion qui en constitue la pierre d'angle : à une époque où le concept de *Heimat* revient en force au devant de la scène politique et publique – on pense à la création du *Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat* –, la question de la place attribuée au dialecte et celle des représentations identitaires qu'il nourrit se pose avec une acuité particulière.

Dialektsterben et évolution des mobilités

L'article s'ouvre sur le constat d'une disparition progressive des dialectes. Pour expliquer les conditions de leur disparition, il était possible de renvoyer aux raisons historiques de leur émergence.

Plusieurs faits sont évoqués dans le texte pour justifier la raréfaction du dialecte : l'obligation scolaire, l'importance prise par les médias de masse, le développement de la mobilité et l'urbanisation. Cette évolution se produit sur le long terme : le *Schulpflicht* est ancré dans la constitution de Weimar et renforcé sous l'Allemagne nazie par la loi de 1938 ; le développement de la radio comme média de masse remonte également à la période national-socialiste (production du *Volksempfänger*), tandis que l'importance accrue de la mobilité est un phénomène ancien mais qui a pris une toute autre ampleur ces dernières décennies. Cela est mis en évidence par la parataxe asyndétique ligne 8, qui se fait mimétique de l'accélération du rythme du processus.

Dans les trois cas, l'évolution linguistique est expliquée par une évolution de l'occupation de l'espace : le regroupement de personnes d'origine différentes en un même lieu (ou devant un même média) nécessite de s'en tenir à une langue compréhensible de tous.

Un renversement axiologique

Les lignes 9 à 11 marquent le passage vers une dimension axiologique du propos. Les dialectes sont alors considérés, dans les années 80, comme un facteur d'isolement ou d'exclusion. Le fait de parler un dialecte traduirait, dans le mouvement d'uniformisation voulu d'un point de vue politique, un manque de culture et d'ouverture.

Pourtant, l'opinion développée dans l'article s'oppose en tous points à ce constat et fait la promotion des dialectes. Pour appuyer son propos, l'auteure se réfère constamment à des scientifiques (lignes 5, 16, 40). Lorsqu'elle fait allusion, comme ici, à des points de vue hostiles aux dialectes ou à ceux qui les parlent, elle fait référence à une sorte de *doxa*.

La défense des dialectes

Plusieurs arguments sont apportés dans le but de défendre les dialectes :

Tout d'abord des arguments d'ordre personnel : la nostalgie du dialecte est associée à la nostalgie de l'enfance. Des liens affectifs sont tissés entre l'individu et sa langue. (Le dialecte est ici associé à la proximité avec son père).

La langue apparaît, de plus, comme l'expression d'un mode de vie. L'exemple de la scène avec la fille de l'auteure de l'article met en évidence le contraste entre le sens littéral des paroles prononcées et le sens que leur donne le locuteur. Le dialecte apparaît comme l'expression de la liberté du locuteur, en opposition avec le langage normé qui ne tolère aucun sentiment.

En outre, le dialecte apparaît comme l'expression d'une identité. Il est corrélé à un lieu qui n'a pas toujours une existence institutionnelle et véhicule un sentiment d'appartenance à quelque chose qui n'existe pas en dehors du langage. Cet aspect permettait notamment de jeter un pont avec le document A.

Enfin, l'utilisation du dialecte par les parents favorise le développement linguistique de l'enfant en ce qu'il lui permet d'acquérir plus rapidement la conscience de la pluralité des langues et l'habitude de passer de l'une à l'autre.

L'exemple de la Bavière n'est pourtant pas considéré comme étant à suivre. De fait, selon elle, la place des dialectes ne peut être définie ni par une politique (éducative) ni par une institution. C'est précisément l'institutionnalisation du dialecte qui en sape les fondements car elle le prive de son potentiel d'affranchissement vis-à-vis d'une norme dominante et de sa faculté à exprimer l'immédiateté du sentiment. (« Unterrichtet man sie, beraubt man sie ihres Wesens. Denn es geht beim Dialekt weniger darum, was am Ende klingt. Sondern darum, so zu sprechen, wie man will. ») Par ailleurs, le véritable héritage que constitue un dialecte réside pour l'auteure dans le processus de transmission en tant que tel. Ce processus ne peut être activé dans le cadre scolaire mais seulement par le lien de filiation. Un tel lien ne s'établit qu'au sein de la sphère privée : « Und diese Freiheit bekommt meine Tochter auch. »

Materialvorlage C

Le document C est une affiche du *Französisches Kulturzentrum*, datant du mois de juin 1990 et faisant la promotion de l'apprentissage du français pour les Allemands de l'Est.

Il semblait important de mentionner ici le contexte historique dans lequel s'inscrit cette affiche : à la suite de la chute du Mur, les habitants de la RDA peuvent plus aisément se rendre à l'Ouest. Pour

autant, les échanges entre la France et la RDA ne débutent pas avec la chute du Mur, même s'ils avaient dans les années 70 et 80 un statut plutôt marginal : dès 1977, plus de 1000 Français voyagèrent en RDA dans le cadre d'échanges, 1600 en 1986 (contre respectivement 83 et 457 dans l'autre sens).

En 1980 et 1984, plusieurs accords furent signés entre la France et la RDA pour favoriser les échanges dans les domaines de l'éducation, de la culture et des sciences. Le *Französisches Kulturzentrum*, qui organise la manifestation, a été créé en janvier 1984 sur l'avenue *Unter den Linden*.

Le document représente les Allemands de l'Est se rendant pour la première fois en France sous la forme d'une Trabant, qui demande son chemin d'une manière enjouée à la Tour Eiffel, en utilisant une langue basée exclusivement sur la phonétique.

Il insiste, de manière humoristique, sur la nécessité de parler la langue de l'autre afin de s'entendre avec lui. Les intentions amicales de la Trabant, qui se manifestent tant par son sourire que par son regard admiratif, ne suffisent pas. De fait, contrairement à la Trabant, la Tour Eiffel ne fait aucunement l'objet d'une anthropomorphisation, si l'on fait abstraction de la bulle ponctuée d'un point d'interrogation qui s'échappe de son sommet. Cela témoigne de l'échec du dialogue, les interlocuteurs ne disposant pas, à l'évidence, des mêmes codes communicationnels et culturels. Cette représentation renforce le clivage entre Allemands de l'Est, que l'on imagine ici isolés et coupés de la culture de référence, c'est-à-dire la culture occidentale, avant la chute du Mur et la France, qui est *a contrario* associée à la culture et à l'élégance. Hautaine, la Tour Eiffel ne daigne pas regarder la Trabant.

La dimension comique du document repose, entre autres, sur les éléments suivants :

Tout d'abord la transcription phonétique du français rend le message incompréhensible pour quiconque ne maîtrise pas soit la phonétique allemande soit le sens de l'interrogation en français.

Ensuite, la Tour Eiffel ne comprend pas le message transmis par la Trabant. Cela indique qu'une simple reproduction phonétique de la langue de l'autre, dans la mesure où elle fait abstraction du sens, ne saurait atteindre son but communicationnel. À ce niveau, certains liens pouvaient être établis avec le document A.

Enfin, la Trabant ne saisit pas elle-même le sens de ce qu'elle dit puisqu'elle demande son chemin pour se rendre à la Tour Eiffel alors même que celle-ci se trouve déjà devant elle. Cet aspect est renforcé par le titre même de la manifestation : « Notfranzösisch für Erstreisende ». L'interculturalité est réduite au strict minimum, c'est-à-dire au maigre bagage linguistique qu'il convient de posséder pour faire face à une situation d'urgence et que l'Histoire a soudainement rendue possible : un voyage à l'Ouest et, plus précisément, à Paris.

3) Synthèse et problématique

Étant donné que le sujet pouvait être abordé à travers différents prismes, il ne s'aurait s'agir de présenter, dans le cadre de ce rapport, une problématique ayant une valeur absolue. Dans les propos qui suivent, nous nous attacherons davantage à indiquer des pistes de réflexion qui permettent de poser un ensemble de problématiques et de nourrir une argumentation s'y référant.

La mention de la notion à laquelle se réfèrent les documents invitait les candidats à prendre en compte en premier lieu la dimension linguistique du dossier, ce qui ne les empêchait pas de faire des

liens plus ponctuels avec d'autres notions comme « Espaces et échanges » ou encore « Lieux et formes du pouvoir ».

Afin d'interroger la dimension socio-historique du dossier, les thèmes suivants pouvaient être retenus : le rôle du langage dans la rencontre avec l'Autre et/ou avec soi-même, le langage en tant que vecteur de hiérarchisations, la fonction émancipatrice du langage, etc.

L'argumentation des candidats pouvait s'appuyer sur les aspects suivants :

Le langage apparaît tout d'abord comme un dispositif de pouvoir normatif. Il reflète des hiérarchies et des valeurs. Il institue des rapports et met en place des comportements propres à une personne ou à une communauté. Les candidats pouvaient ainsi travailler sur la base d'oppositions présentes dans les documents en insistant sur la manière dont le langage non seulement reflète, mais également crée des antagonismes : *Hochdeutsch* vs dialecte (Document B), centre (dont Paris comme symbole de l'élégance, de la culture, etc.) vs périphérie (Documents B et C), *Heimat* vs *Fremdheit* (Documents A et B), supérieur hiérarchique vs. ouvriers/ouvrières (document A), Ouest vs Est (Document C), sphère privée / sphère publique (Document B), etc. À partir de ces dichotomies, il s'agissait de s'interroger sur la nécessité de parvenir à un langage normé, commun à tous, de le soutenir d'un point de vue politique ou plutôt de soutenir la pluralité des langues.

Le langage peut en outre être envisagé dans une perspective communicationnelle. Cela implique la nécessité de mettre en perspective la question de la traduction, du passage d'une langue à l'autre :

Est-il possible de tout traduire ? Certains faits culturels semblent échapper à toute traduction, ne peuvent s'exprimer que dans une langue. On pouvait ici mettre en lien les documents A et B (le refus de traduire *müssen* par la narratrice de *Die Brücke*, l'impossibilité pour le *Hochdeutsch* de traduire certaines idées). La traduction est-elle indispensable à la communication ? Dans les trois documents s'affirme l'idée que la simple traduction littérale ou la transcription phonétique dans la langue de l'Autre ne permet pas l'accès au sens. Les documents A et B permettent de souligner que le sens réside dans ce que le langage exprime d'une personne ou d'une communauté. Cela pouvait conduire les candidats au questionnement suivant : quelles dimensions ou connotations sont attachées à l'utilisation d'un code linguistique ? On renverra ici au dialecte comme reflet d'un mode de vie dans le document B ou à l'image dans les documents A et B d'une langue allemande comme symbole de rigueur, d'austérité, d'autorité, etc.

En outre, on notera que l'une des particularités de ce dossier est l'humour. Le rapport au langage et aux langages est traité soit par le biais de l'ironie ou de l'autodérision (Documents A et C), du grotesque (Document B), du clownesque (Document A) ou de l'absurde (Document A). Ainsi les copies dans lesquelles la fonction qu'occupe l'humour ou l'ironie vis-à-vis de questionnements relatifs au langage dans sa dimension socio-historique et pragmatique ont-elles été valorisées.

Dans quelle mesure le langage est-il le vecteur de transferts culturels ? Permet-il le passage d'un objet ou phénomène d'une aire culturelle vers une autre ? Quels liens entretient-il avec la notion d'interculturalité ?

4) Conseils méthodologiques

Problématique et plan

L'exercice de la composition demande aux candidats la maîtrise de compétences académiques développées au sein de leur cursus universitaire. Parmi elles, on ne saurait sous-estimer l'importance de la capacité à problématiser et à formuler clairement une question centrale orientant l'ensemble du devoir. Même si le développement qui suit est de qualité, une problématique mal formulée constitue une mauvaise entrée dans la lecture de la copie.

Nous rappelons par conséquent aux candidats que la problématique est généralement formulée sous la forme d'une question. On veillera tout d'abord à éviter les tournures alambiquées ou jargonnantes lorsqu'il s'agit de désigner des réalités simples, ainsi qu'un trop grand nombre d'interrogations, qui parfois ne permettent pas de distinguer la problématique de l'annonce du plan. Les problématiques trop générales ou ne prenant pas en compte la spécificité du dossier sont de même à proscrire. Des propositions telles que « Pourquoi les langues sont-elles importantes ? » ou « Pourquoi une langue étrangère constitue-t-elle un enrichissement ? » appellent ainsi des réponses qui ne permettent pas de donner corps à une véritable argumentation. Afin de déjouer cette difficulté, les futurs candidats devraient peut-être, lorsqu'ils découvrent le sujet ou se préparent à l'épreuve, s'interroger sur la **particularité du dossier** qu'ils ont à étudier : quels en sont les ressorts internes ? Pourquoi et sur quelle(s) base(s) les divers documents ont-ils été mis en regard ? Quelles idées ou quels propos permettent de dégager cette mise en regard précise ?

Par ailleurs, une analyse subtile et pertinente des trois documents repose nécessairement sur la **capacité à les croiser**, c'est-à-dire à en déceler les thématiques communes, les convergences mais aussi les divergences. Les idées qui en seront ainsi dégagées doivent ensuite être organisées selon un principe logique (cf. ci-dessous : plan).

Pour traiter le sujet de composition donné cette année, de nombreux candidats ont fait le choix d'articuler leur problématique autour des notions de langue et d'identité. Il est vrai que l'étude des textes d'Emine Sevgi Özdamar donne lieu à des questionnements analogues, ce qui, dans le cas d'une épreuve du CAPES externe d'allemand, pouvait présenter un aspect rassurant pour les candidats. Toutefois, il faut se garder de plaquer des aspects ou motifs, qui, parce qu'ils ne prennent pas en compte la spécificité du dossier dans son ensemble, ne permettent de l'éclairer que partiellement. Ainsi, certains candidats ayant fait le choix de ne traiter que des soubassements identitaires et interculturels du langage n'ont pas réussi à traiter des enjeux de pouvoirs liés à la maîtrise des langues et, surtout, à intégrer des réflexions sur le comique dont relèvent les documents.

On insistera de la même manière sur l'importance du plan, qui se doit d'être progressif et de refléter les diverses nuances de la pensée, et mérite à ce titre qu'on lui accorde un temps de réflexion suffisant. Nombreux ont été les candidats qui, par manque de méthode, ont proposé une analyse successive des trois documents, soit au sein de chaque partie, soit en attribuant une partie à chaque document (I – Document A, II- Document B, III – Document C). De même, il n'appartient pas à une logique argumentative de répéter des arguments similaires dans la première et dans la troisième partie. Cela semble au contraire le signe d'une réflexion qui ne se présente pas sous la forme d'un développement cohérent.

En revanche, les meilleures copies sont souvent celles qui ont su proposer les problématiques stimulantes et les mener à bien par une argumentation construite et fine, témoignant que **les enjeux**

du dossier dans son ensemble avaient été saisis. Dans les meilleurs devoirs, les articulations étaient par ailleurs soulignées par des transitions claires. On notera également que, pour certaines compositions de très bonne facture, un plan de qualité avait permis de rattraper quelque peu une problématique formulée de manière parfois maladroite.

Analyse des documents et rédaction

Concernant la conduite de l'argumentation, il semble important de rappeler quelques écueils à éviter :

On n'attend pas du candidat d'opinion, ni de « jugement » sur la qualité d'un document, qu'il s'agisse de remarques positives ou négatives. Des formules telles « das erzählt Özdamar hervorragend » ou « der Auszug gibt uns einen schönen Einblick in das Leben der Erzählerin » ne peuvent être considérées comme une analyse du document. Le candidat veillera par conséquent à adopter un style neutre et à éviter les formulations ampoulées et parfois fausses ou encore les affirmations péremptoires qui ne font pas l'objet d'une justification (par exemple, « Luther und Leibniz haben sehr viel für die deutsche Sprache getan »).

Quelques candidats tendent à « raconter » les documents, à les paraphraser sans s'y référer de manière exacte, ou au contraire à les citer de manière parfois un peu excessive. S'il est nécessaire de s'appuyer sur des références précises, il s'agit aussi de les exploiter afin de ne pas demeurer à la surface des textes et d'en pénétrer l'implicite. L'analyse des documents s'est souvent avérée un peu trop superficielle et les contresens nombreux. Dans le document A, la scène d'excuses a souvent été mal comprise et a donné lieu à des analyses peu convaincantes. Dans le document C, les paroles prononcées par la Trabant ont parfois été assimilées à du dialecte berlinois.

Concernant la gestion du temps lors de l'épreuve, nous encourageons les futurs candidats à accorder davantage d'attention à l'analyse de chaque document, ce qui les aidera ensuite nécessairement à mieux les mettre en perspective.

Éléments linguistiques

L'épreuve de composition vise également à évaluer les compétences en langue allemande des candidats. Le jury souhaiterait tout d'abord rappeler qu'il s'agit là d'un exercice académique, qui doit donc être rédigé dans un niveau de langue soutenu. Toute structure relevant de l'oral doit par conséquent être bannie.

Par ailleurs, une attention toute particulière doit être accordée à l'élimination d'erreurs portant sur la place du verbe, sur le vocabulaire de base et sur des confusions du type « das » / « dass », « um...zu... » / « damit », qui constituent autant de points contre lesquels les professeurs de collège et de lycée luttent continuellement et qui n'ont pas leur place dans des copies de concours. De même, le genre des mots courants est censé être connu : « Roman », « Dokument », « Gefühl », « Prozess » ou encore « Mauer » ne devraient pas poser de problème. Certains néologismes, comme « die Analysierung » ou « die Treffung », ne semblent pas nécessaires tant les mots qu'ils remplacent sont courants.

D'autres erreurs, moins graves mais néanmoins récurrentes, portent sur la confusion entre interrogative directe et indirecte, lors de la formulation de la problématique, ou encore sur la ponctuation, et ce même chez les candidats germanophones. Nous rappelons à cet égard aux candidats qu'il convient de maîtriser l'usage des virgules en allemand pour pouvoir l'enseigner ensuite.

Enfin, on ne saurait que trop conseiller aux candidats de maîtriser les formules et connecteurs propres à une épreuve écrite durant laquelle il s'agit de démontrer, de mettre en exergue des éléments et d'organiser des idées. De même, l'utilisation de pronoms personnels, dont le pronom « wir », alourdit souvent le style en langue allemande dans ce genre d'exercices. Une bonne maîtrise du passif peut ainsi rendre la lecture plus agréable.

Présentation

Du point de vue de la présentation, on soulignera que l'épreuve de composition vise à évaluer les capacités de rédaction des candidats et qu'à cette fin les copies qui ne sont que partiellement rédigées (tirets, phrases incomplètes) ou en partie rédigées en français sont largement pénalisées. Une présentation en adéquation avec le contexte de concours est souhaitée, c'est-à-dire que certains signes (émoticônes par exemple) n'ont pas leur place dans une copie de CAPES.

Par ailleurs, un minimum de soin dans la présentation de la copie et un effort de lisibilité dans l'écriture sont appréciés de la part des correcteurs comme ils le seront ensuite de la part des élèves.

5) Traitement de la seconde partie de l'épreuve

La durée de l'épreuve étant limitée, il est peu judicieux à ce stade du devoir d'annoncer ou de répéter, par le biais de longues phrases, les objectifs de cette partie. Il est en effet préférable de consacrer du temps au repérage et à l'explicitation des contenus culturels mis en lumière par le document à analyser dans la question dite complémentaire.

Celle-ci constitue une part importante de l'épreuve car elle permet de juger du niveau de maîtrise des fondamentaux culturels de la discipline et d'évaluer la compréhension des enjeux civilisationnels d'un document.

Elle n'appelle pas de développements exhaustifs sur chacun des points mis en évidence, ce qui a pu mener cette année dans certaines copies à des remarques hors sujet. Par exemple, il n'était pas nécessaire de revenir en détail sur l'occupation de l'Allemagne par les Alliés et sur la fondation des deux États allemands en 1949 (*a fortiori* si l'on ne connaît pas l'année, voire la décennie lors de laquelle la RFA et la RDA ont été fondées).

Si cette question ne demande pas un traitement particulièrement long, il s'agit cependant, pour les candidats, de se montrer le plus précis possible et de disposer de **connaissances solides et non approximatives** sur les dates et les symboles fondamentaux de l'Histoire des pays de langue allemande. On entend mal que des certifiés en allemand ne connaissent ni la date de la Chute du Mur de Berlin ni celle de la Réunification, ce qui a conduit plusieurs candidats à placer le document avant l'une ou après l'autre, ou à le situer en Allemagne de l'Ouest. De même, l'on déplore que certains candidats n'aient pas été capables d'identifier la *Trabant*, la confondant avec une Peugeot française ou un *Käfer*.

Les éléments culturels mis en évidence doivent, dans la mesure du possible, faire l'objet d'une hiérarchisation : certains éléments de détail n'étant pas utiles à la compréhension du document ont parfois été placés sur le même plan que la *Reisefreiheit* par exemple.

On rappellera enfin que cette seconde partie de l'épreuve, si elle prend appui sur les programmes français et prend en compte des élèves non germanophones, doit être rédigée en allemand pour pouvoir être évaluée, et qu'elle ne prend en compte qu'un seul des trois documents proposés.

À titre d'exemples, nous indiquons un ensemble de contenus culturels qui pouvaient être mentionnés et **explicités** dans cette partie, tout en rappelant qu'il ne s'agit aucunement, pour les candidats, de constituer une simple liste de motifs dans cette partie du devoir :

- La question de la *Reisefreiheit* en RDA.

- La Trabant et sa symbolique.

- La curiosité, l'attrait et la fascination ressentie par les Allemands de l'Est à l'égard du monde occidental et, plus précisément, de la capitale française après la chute du Mur : des colonnes entières de bus conduisant des hordes de touristes est-allemands vers Paris depuis novembre 1989.

- L'image négative dont ont eu à souffrir les Allemands de l'Est vis-à-vis du bloc occidental. L'affiche fait d'une certaine façon écho à l'expression ironique « das Tal der Ahnungslosen » désignant les territoires de RDA qui ne recevaient pas les chaînes de télévision ouest-allemandes.

- Insistant sur la méconnaissance tant des Allemands de l'Est vis-à-vis de la France que des Français vis-à-vis de la RDA, l'affiche passe sous silence un certain nombre de faits qui témoignent de l'existence de relations diplomatiques et/ou culturelles entre la RDA et la France. L'aspect caricatural de cette iconographie s'en trouve renforcé. On replacera ce motif dans le contexte de ce que Ulrich Pfeil nomme « die 'anderen' deutsch-französischen Beziehungen » (RDA-France). Pour ne donner que quelques repères chronologiques : le 22.04.1958 : création de l'Association française pour les échanges culturels avec l'Allemagne d'aujourd'hui (EFA) dont l'objectif principal était la reconnaissance diplomatique de la RDA par la France. L'organisation changea de nom en 1973 : « France-RDA. Association française pour le développement des échanges et de la coopération entre la France et la RDA »³, le 17.02.1962 : création de la Deufra, « Deutsch-französische Gesellschaft der DDR », dont la fonction était la promotion de la culture est-allemande en France, le 16 juin 1980 : signature d'un *Konsular- und Kulturabkommen* entre la RDA et la France, le 12.12.1983 : inauguration à Paris (117, Boulevard Saint-Germain) du *DDR-Kulturzentrum Paris (KUZ)*.

- Le rôle des centres culturels français ou allemands en tant qu'acteurs des transferts culturels franco-allemands.

³ Pfeil, Ulrich : « Échanges franco-allemands (EFA) », in : Colin, Nicole et al. : *Lexikon der deutsch-französischen Kulturbeziehungen nach 1945*, Tübingen, 2013, p. 206.

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ : TRADUCTION

Notes obtenues par les candidats

Notes entre	Capes	Cafep-Capes
0,5 – 3	47	15
4 – 6	57	6
7 – 8	73	12
9 – 11	75	22
12 – 15	45	16
16 – 20	1	0
moyenne sur 20	8,02	8,6

Thème

Rapport présenté par monsieur Xavier POIROT et madame Anita STRASSER

Lors de la session 2019, le texte proposé en thème était extrait du récit *Kornelia* (2018) de Vincent Duluc. Connu avant tout comme journaliste sportif, l'auteur a aussi publié plusieurs textes sur des grandes figures (*George Best, le cinquième Beatles*, 2014) ou des moments marquants (*Un printemps 76*, 2016) du sport, abordés sous un angle autobiographique. Dans *Kornelia*, il revient sur son rapport au destin de Kornelia Ender, grande nageuse est-allemande qui a marqué son adolescence dans les années 1970 et qui, par la suite, fut accusée de s'être dopée. La carrière de cette sportive s'est en effet déroulée à l'époque du système de dopage pour ainsi dire généralisé qui régnait en RDA, État autoritaire qui envisageait le sport comme grande vitrine des succès du socialisme de type marxiste-léniniste.

Dans le passage que les candidats avaient à traduire, on percevait d'ailleurs l'atmosphère pesante due aux tensions entre les blocs de l'Est et de l'Ouest dans le contexte de la guerre froide ; toutefois, le ton de l'auteur, caractérisé par une certaine distance vis-à-vis des événements relatés, conférait au texte une fraîcheur particulière en raison du décalage entre les tensions évoquées et la façon dont elles pouvaient être vécues par certains contemporains, en l'occurrence des journalistes de l'Ouest conscients d'être surveillés lors de leurs séjours professionnels à l'Est.

Ce rapport entend revenir sur les erreurs principales commises lors de cette session, l'objectif étant d'éviter leur répétition par les futurs candidats. Afin que ceux-ci aient une représentation la plus claire possible de la hiérarchisation des erreurs dans le barème, ces dernières sont regroupées dans différentes catégories, en commençant par celles qui sont le plus fortement pénalisées.

Tout d'abord, il est essentiel de **respecter la syntaxe du texte à traduire**. Le passage proposé était caractérisé de fait par la présence de plusieurs longues séquences hypotaxiques. Certains candidats les ont systématiquement éliminées dans leur traduction, remplaçant l'**hypotaxe** (principe de la subordination) par de la **parataxe** (principe de la juxtaposition). Par exemple, la première phrase, qui s'étendait des lignes 1 à 4, a été parfois segmentée dans les traductions proposées. Ainsi, le passage « J'ai souvent écouté un (...) confrère (...) qui avait fait carrière dans le journalisme sportif en se présentant comme le spécialiste de la RDA (...) » a été parfois traduit par « Ich habe oft einem

Kollegen zugehört; er gab sich als der DDR-Spezialist aus ». Une telle simplification syntaxique, qui fait totalement disparaître la nuance apportée par l'utilisation du gérondif (« en se présentant ») et évite donc d'avoir à s'interroger sur sa valeur dans le contexte donné, a été pénalisée. Traduire un texte ne peut consister à le réécrire librement dans une autre langue.

De façon similaire, aux lignes 7-8, il fallait tenir compte du fait que la répétition de « parce que » indiquait qu'il y avait bien deux subordonnées causales qui dépendaient du syntagme verbal à la forme négative « ne pouvait pas ignorer la liaison ». La formulation « Diese Liebesbeziehung war sicherlich der Stasi bekannt, weil die Etagen der Pressehotels überwacht wurden, und die Nachbarn dieser Frau hätten sie angezeigt » aurait été la traduction de « la Stasi ne pouvait pas ignorer la liaison, parce que les étages (...) étaient surveillés, et ses voisins auraient dénoncé cette femme », « ses voisins auraient dénoncé cette femme » étant alors une indépendante reliée à « la Stasi ne pouvait pas ignorer la liaison » par une conjonction de **coordination** (« et ») et non pas par une conjonction de **subordination** (« parce que »). Pour tenir compte de la relation de subordination présente dans le texte source, il fallait placer la forme verbale conjuguée en dernière position ; cela permettait en effet d'indiquer qu'on était dans une subordonnée toujours introduite par « weil », mis en facteur commun pour les deux subordonnées : « (...) weil die Etagen der Pressehotels überwacht wurden und [weil] die Nachbarn dieser Frau sie angezeigt hätten ». Il n'était donc pas pertinent d'avoir recours à la simplification systématique de la syntaxe du texte français, qui de fait, comme cela vient d'être souligné, entraînait des faux-sens importants.

S'il faut rester aussi près que possible du texte à traduire, il convient bien sûr de s'en écarter autant que nécessaire : il est indispensable de distinguer le respect de la syntaxe du texte source d'une part, et le calque d'autre part, qui peut provoquer des erreurs importantes. Ainsi, les **spécificités morphosyntaxiques** du système linguistique de la langue cible par rapport à la langue du texte source demandent une attention particulière. Cela concerne notamment, pour ce qui est du **passage du français à l'allemand**, la place du verbe, la structure du groupe nominal et la traduction des participes présent et passé. À ces aspects qui relèvent d'une différence de fonctionnement entre deux systèmes linguistiques donnés, il faut ajouter la nécessaire **maîtrise des bases grammaticales propres à la langue cible** ; ainsi, dans le cas de l'allemand, il est essentiel de connaître très précisément les conjugaisons et le système des déclinaisons.

À propos de la **place du verbe**, aux lignes 3-4, on ne pouvait transcrire littéralement l'infinitive de but « **pour revoir cette femme, régulièrement** ». En effet, « *um diese Frau wiederzusehen, regelmäßig » ne tenait pas compte du fait qu'en allemand, l'infinitif est en dernière position dans une infinitive. Deux solutions étaient envisageables. La première consistait à simplement intégrer « regelmäßig » dans l'infinitive de but (« um diese Frau regelmäßig wiederzusehen ») ; la seconde, plus fidèle stylistiquement au texte source, était de rejeter « regelmäßig » en après-dernière position (« Nachfeld » en allemand), au moyen de l'expression « und zwar » par exemple : « um diese Frau wiederzusehen, und zwar regelmäßig ». Cela permettait en effet de rendre en allemand la mise en relief de « régulièrement » dans le texte original, suggérée par la virgule précédant l'adverbe.

La différence de **structure du groupe nominal** en français et en allemand demande elle aussi une attention précise. Si en français, il est extrêmement fréquent que l'adjectif qualificatif soit postposé à la base du groupe nominal, c'est impossible en allemand, en tout cas dans une traduction de concours, dont l'un des buts essentiels est de vérifier la maîtrise des spécificités fondamentales de deux systèmes linguistiques (en l'occurrence ceux du français et de l'allemand) de façon contrastive. Ainsi, « **J'ai souvent écouté un vieux confrère, délicieux, (...)** », ne saurait être traduit littéralement par « Ich habe oft einem alten Kollegen, *charmant, zugehört ». Il était indispensable d'intégrer l'adjectif qualificatif dans le groupe nominal (GN), en fonction d'épithète entre le déterminant et la base du GN : « ich habe oft einem alten, charmanten Kollegen zugehört ». De la même façon, pour

traduire en allemand l'expression « **les matrones assises sur leur chaise** », il était grammaticalement impossible de recourir à une transposition littérale (« *die Matronen sitzend / sitzenden auf ihrem Stuhl / auf ihren Stühlen »). Deux solutions étaient envisageables en principe pour traduire un tel segment où le participe peut être considéré comme la forme elliptique d'une subordonnée relative (« les matrones [qui étaient] assises sur leur chaise »). Tout d'abord, on pouvait avoir recours à une qualificative, dite aussi participiale (« die auf ihrem Stuhl sitzenden Matronen »), le problème étant qu'en raison de la longueur du passage à intégrer dans la qualificative, on aboutissait à une forme très lourde (« die in den Hoteletagen vor dem Aufzug auf ihrem Stuhl sitzenden sowjetischen Matronen »). L'autre solution, à privilégier dans le contexte, consistait à employer simplement une subordonnée relative (« die sowjetischen Matronen, die in den Hoteletagen vor dem Aufzug auf ihren Stühlen saßen »).

En français, les **participes présent et passé** sont utilisés d'une façon qui diffère sensiblement de leur emploi en allemand. D'une part, ils apparaissent nettement plus fréquemment qu'en allemand comme base d'un groupe complexe. D'autre part, ils portent la plupart du temps une valeur particulière, exprimant notamment, selon le contexte, la **cause**, une **relation temporelle** (simultanéité avec le participe présent, antériorité avec le participe passé), la **manière**, etc. Il convient de tenir compte de ces particularités lors de la traduction. Ainsi, aux lignes 10-11, il fallait éviter de transcrire « notant les allées et venues des clients » en allemand de façon littérale. Outre les problèmes syntaxiques importants pour rattacher le groupe participial au GN « matrones soviétiques » dont il dépendait, cela ne permettait pas de restituer dans un allemand authentique la valeur particulière prise ici par le participe présent, qui dans le contexte indique l'idée d'une simultanéité pouvant être rendue notamment par une subordonnée introduite par « wobei ». D'ailleurs, si le passage concerné constituait l'un des deux soulignements à commenter linguistiquement, c'était bien parce qu'une traduction littérale n'était pas envisageable et qu'une réflexion approfondie était nécessaire pour opérer le passage du français vers l'allemand (pour une analyse précise de ce segment souligné, se référer à la partie du rapport « Analyse et commentaire de segments soulignés dans la version et le thème »). À ce propos, le jury rappelle l'importance qu'ont les soulignements dans la note globale de l'épreuve de traduction ; les traiter de manière satisfaisante est le signe d'une maîtrise des systèmes linguistiques français et allemand, essentielle pour un enseignant d'allemand intervenant auprès de francophones.

Les erreurs sur les formes verbales dues à des **confusions modales** ont été elles aussi particulièrement fréquentes. Dans le segment « (...) parce que ses voisins auraient dénoncé cette femme si elle avait reçu un inconnu », c'est bien un irréel du passé qui était exprimé. Ici, la présence de la forme « elle avait reçu », au plus-que-parfait de l'indicatif sur le plan purement morphologique, s'expliquait de la façon suivante : en français, dans une structure principale / subordonnée introduite par la conjonction de subordination « si », qui exprime la condition (en l'occurrence la condition non réalisée de l'irréel du passé), le conditionnel passé fonctionne en corrélation avec le plus-que-parfait de l'indicatif (ex. : « Je *serais allé* [conditionnel passé] au cinéma si j'*avais eu* [plus-que-parfait de l'indicatif] davantage de temps »). Par conséquent, la forme « elle avait reçu » ne pouvait en aucun cas être traduite en allemand par un plus-que-parfait de l'indicatif (« sie hatte (...) bekommen » était faux dans le contexte). L'irréel du passé est en effet exprimé au moyen du subjonctif II passé en allemand. Ainsi, une traduction possible était : « (...), weil die Nachbarn dieser Frau sie angezeigt hätten, wenn sie Besuch von einem Unbekannten *bekommen hätte* ».

Il est en outre indispensable de prêter une grande attention aux autres aspects fondamentaux du fonctionnement grammatical de la langue allemande, dont la connaissance approximative entraîne des erreurs significatives. Ainsi, le jury constate dans certaines copies une maîtrise insuffisante des **conjugaisons allemandes**. On rappellera par exemple que le verbe « rufen » est un

verbe fort, avec donc un changement de voyelle du radical au prétérit (« rief- »), et que « hervor/rufen », formé sur la base de ce verbe, se conjugue sur le même modèle. L'expression à l'imparfait « la surveillance suscitait (...) » se traduira donc, si on veut recourir au verbe « hervor/rufen », par « die Überwachung rief (...) hervor ». Le verbe « wissen⁴ » a lui aussi été conjugué parfois de façon très fautive (« *er weißte ») : tout enseignant d'allemand doit savoir qu'au prétérit, la forme juste, pour la troisième personne du singulier, est « er wusste ». Soulignons également que le participe II des verbes forts ne se construit pas de la même façon que celui des verbes faibles : le participe II des verbes forts se forme sur le modèle « ge-⁵ + radical Part. II + -(e)n », tandis que celui des verbes faibles suit le modèle « ge-² + radical + -t ». Ainsi, « *eingeladet » serait le participe II d'un verbe faible ; or, « ein/laden », comme « laden », est un verbe fort : « lädt ein – lud ein – hat eingeladen ».

De même, la maîtrise du système des **déclinaisons** est souvent nettement trop approximative. Par exemple, on ne peut accepter de la part de candidats amenés à enseigner dans quelques mois des formes aussi fautives que « man brauchte einen *persönliche Grund », strictement impossible, ou encore « *das Sport war *der einfachsten Mittel ». Dans cette dernière proposition, il y a une erreur sur le genre de « Sport » (et sans doute une autre sur celui de « Mittel », qui semble être considéré comme un masculin), mais ce n'est pas l'essentiel : le plus problématique, c'est que la forme « *der einfachsten Mittel » est totalement impossible dans le système des déclinaisons au singulier (or, c'est bien un singulier qui est censé être utilisé dans le contexte : « le sport était la manière la plus simple (...) »). De telles traductions laissent apparaître une méconnaissance importante des déclinaisons. Les futurs candidats sont donc invités à se (re)pencher de façon approfondie sur ce point fondamental de la grammaire allemande.

D'une façon générale, les erreurs de **lexique** sont moins pénalisées que celles qui concernent la maîtrise du système linguistique. En effet, l'utilisation d'un terme inexact ou impropre n'entraîne d'ordinaire pas de problèmes essentiels quant à la réception du message émis à l'attention d'un destinataire germanophone, ce qui est le cas dans une traduction du français vers l'allemand. Toutefois, l'**accumulation d'imprécisions lexicales** a forcément des conséquences néfastes en ce qui concerne la **fidélité au sens du texte source** et la **clarté** du message exprimé. Parfois, ces approximations rendent même difficile la compréhension des phrases formulées. Si la traduction imprécise de termes spécifiques comme « matrone » peut n'être que très légèrement sanctionnée, la maîtrise de mots relevant du lexique de base est indispensable. Des expressions comme « écouter qn », « tomber amoureux de », « préférer qc », « imaginer qc », « trahir », « [être] assis », « l'ascenseur », « aux yeux de qn », « susciter », « cacher » ne sont pas bien maîtrisées par un nombre non négligeable de candidats. Ainsi, il faut se souvenir que :

- « zu/hören » se construit avec un objet au datif (« jdm zu/hören ») ;
- « tomber amoureux de » se traduit par « sich verlieben in + Acc. » ;
- « préférer qc [à qc] » se dit en allemand « etwas vor/ziehen (o,o) [+ Dat.] » ;
- « imaginer qc », dans le contexte, pouvait être rendu par « sich (Datif !) etwas (Acc.) vor/stellen », donc : « ich kann mir vorstellen, dass + VF » ;

⁴ Le verbe « wissen » se conjugue sur le modèle des verbes de modalité, mais ce n'en est pas un dans la mesure où il se construit avec un infinitif introduit par « zu » (ex. : « er weiß sich zu helfen » : « il sait se débrouiller ; il est débrouillard »), alors que les verbes de modalité (« müssen », « sollen », « können », « dürfen », « wollen », « mögen ») se construisent avec un infinitif sans « zu ».

⁵ Attention toutefois aux exceptions : le participe II des verbes à particule inséparable / à particule mixte dans un emploi inséparable se forme sans le préfixe « ge- » (ex. : « sie haben verstanden » ; « sie haben den Text übersetzt ») ; c'est aussi le cas pour le participe II des verbes simples non accentués sur la première syllabe (cela concerne notamment les verbes en « -ieren » dérivés du français ; ex. : « sie haben studiert » – cf. Schanen, François / Confais, Jean-Paul : *Grammaire de l'allemand. Formes et fonction*. Nathan, 2001, p. 125).

- l'équivalent de « être assis » est le verbe « sitzen (sitzt – saß – hat gegessen) » ;
- « l'ascenseur » a plusieurs traductions possibles : « der Aufzug (-'e) », « der Fahrstuhl (-'e) », « der Lift (-e ou -s) » ;
- « aux yeux de qn » peut se traduire par « in jds Augen », « aus jds Sicht » ;
- « susciter » = « hervor/rufen (ie,u) » ; dans le contexte, « verursachen » (« causer, provoquer ») convenait également très bien ;
- « cacher » = « verstecken », « verbergen (i,a,o) ».

Toujours à propos du lexique, il faut se méfier des **termes transparents empruntés au français** : bien **souvent**, ils n'ont **pas tout à fait le même sens** dans les deux langues. Ainsi, le verbe « ignorieren », qui vient du français « ignorer », n'en est pas l'équivalent exact : « ignorer » peut signifier « ne pas savoir », ce qui n'est pas le cas de « ignorieren ». En effet, « ignorieren » n'est pas un synonyme de « nicht wissen » ; il correspond à « ignorer » uniquement dans le sens de « faire exprès de ne pas voir qn / qc, feindre de ne pas connaître qn / qc, ne pas prendre qn / qc en considération de façon délibérée » (cf. la définition de ce verbe dans le *Duden* : « absichtlich übersehen, übergehen, nicht beachten »). Dans le contexte (« la Stasi ne pouvait pas ignorer que (...) »), le recours à « ignorieren » était par conséquent impossible.

Pour étoffer et préciser son lexique, il est notamment recommandé de fréquenter de façon régulière et intensive un manuel de vocabulaire (la grande majorité de ceux qui sont disponibles actuellement sont très bien faits). C'est pour ainsi dire indispensable, mais cela ne suffit pas : pour acquérir une aisance avec les **idiotismes** des deux langues, rien ne saurait remplacer la lecture assidue de textes variés en français et en allemand. Ainsi, ce n'est pas dans un ouvrage de vocabulaire que l'on trouvera *a priori* une solution pour rendre en allemand « Même pittoresque à nos yeux, la surveillance suscitait (...) ». La construction détachée en ouverture de phrase « même + adjectif » est en effet une tournure idiomatique équivalant à une concessive : « Même [si elle était] pittoresque à nos yeux, la surveillance suscitait (...) ». La transposition en allemand nécessitait donc l'emploi d'une structure concessive, par exemple : « Auch wenn die Überwachung uns exotisch anmutete, rief sie (...) hervor ». Quant au **pronom « on »** (l. 12-14), il n'était pas employé dans le contexte donné comme pronom indéfini à valeur générale, mais plutôt comme forme familière se substituant à « nous », pronom personnel de la première personne du pluriel. Cela était suggéré par l'alternance entre « on » / « son » et « nous » / « nos » à plusieurs endroits : « on ne savait plus » (l. 12), « son imper » (l. 14) ; « les allées et venues des clients, c'est-à-dire nous » (l. 10-11), « à nos yeux » (l. 11). Le pronom « man » étant utilisé (quasi) exclusivement dans un sens indéfini en allemand, il fallait recourir à « wir » pour rendre le « on » du texte source. Connaître les équivalents allemands de « fond » et « poche » ne suffisait pas non plus pour aboutir à une traduction satisfaisante du segment « **au fond de la poche de son imper** ». En effet, pour exprimer la notion « **au fond de qc** », l'allemand aura recours à des formules idiomatiques comme « tief in + Acc. / Dat. » (cf. par exemple l'expression figurée « tief in die Tasche greifen (i,i) » : « (y) mettre le prix »), « unten in + Acc. / Dat. » (quand le fond évoqué est associé à l'idée d'une verticalité, par exemple : « au fond de la vallée ») ou « hinten in + Acc. / Dat.⁶ » (quand le fond évoqué est associé à l'idée d'une horizontalité, par exemple : « au fond du jardin »). Par ailleurs, dans le domaine des usages culturels, il faut rappeler que si en français, on parle de « **clients** » (l. 11) pour un restaurant ou un hôtel, on emploie le terme « der Gast (-'e) » (et non pas « der Kunde (-n,-n) ») en allemand dans une telle situation.

⁶ Le choix du cas dépend de la situation d'énonciation : accusatif s'il y a un déplacement (directif), datif s'il n'y a pas de déplacement (locatif).

Cette remarque nous amène au point suivant : un **texte, a fortiori littéraire, n'existe pas indépendamment d'un contexte culturel** ; il s'inscrit au contraire dans une époque et un espace donnés. Une traduction nécessite donc certaines **connaissances culturelles**. Pour rendre en allemand l'extrait du récit de Vincent Duluc, consacré à la situation en Allemagne de l'Est durant la guerre froide, il était indispensable de savoir comment on dit en allemand « **la RDA (= la République démocratique allemande)** », « **une Allemande de l'Est** » ou encore, quoique dans une mesure moindre, « **Magdebourg** » : « die DDR (= die Deutsche Demokratische Republik) », « eine Ostdeutsche » (et non pas « *eine östliche Deutsche »), « Magdeburg »⁷. C'est là le minimum que l'on puisse attendre de la part de candidats à l'enseignement de la langue et de la culture allemandes. Par conséquent, les erreurs concernant la traduction de « la RDA » en allemand ont été fortement pénalisées. La « soirée européenne » évoquée à la ligne 6 avait elle aussi une dimension culturelle ; il s'agissait en effet d'une allusion aux succès européens de l'équipe de football de Saint-Étienne au milieu des années 1970. Bien que l'importance des épopées européennes des Verts, surnommés ainsi en raison de la couleur de leur maillot, dépasse largement le strict cadre du sport dans la culture française (de façon assez similaire au Tour de France par exemple), le jury, conscient que le concours est centré avant tout sur la culture des pays germanophones, s'est naturellement montré clément sur ce point, acceptant les traductions grammaticalement justes de candidats qui n'avaient pas saisi la référence à l'équipe stéphanoise.

En fin d'épreuve, il est indispensable de parvenir à réserver une **dizaine de minutes pour relire attentivement le thème produit**. D'une part, cette relecture doit permettre de s'assurer qu'aucun mot n'a été omis dans la traduction (il arrive malheureusement que les oublis concernent des segments entiers, ce qui est forcément très pénalisant). D'autre part, il s'agit de relire la traduction proposée en se détachant du texte source, le but étant de vérifier la cohérence du texte obtenu et d'éviter les dernières erreurs d'inattention dans la langue cible.

Tenir compte des conseils dispensés ci-dessus ainsi que dans les rapports précédents doit contribuer à permettre aux futurs candidats de **progresser aussi sereinement que sûrement** afin d'atteindre un niveau de thème satisfaisant en situation de concours. C'est là un objectif tout à fait réaliste, ce dont témoignent plusieurs prestations de qualité que le jury a eu plaisir à lire lors de cette session.

⁷ De façon quasi systématique, les toponymes qui se terminent par « -burg » en allemand se terminent par « -bourg » en français ; cf. par exemple « Brandenburg », qui se dit « le Brandebourg » en français. On peut toutefois citer, parmi les exceptions, « Regensburg », « Ratisbonne » en français.

Proposition de traduction :

Ich habe oft einem charmanten / liebenswürdigen⁸ älteren / alten Kollegen zugehört, der im Sportjournalismus Karriere gemacht hatte, indem er sich als der Experte des DDR-Sports / als der DDR-Experte schlechthin hinstellte / ausgab, weil er sich in eine Ostdeutsche verliebt hatte und Sport der einfachste Weg war, ein Visum zu bekommen, um diese Frau wiedersehen zu können, und zwar regelmäßig. / (...), um diese Frau regelmäßig wiedersehen zu können. Die [große] Anzahl / Häufigkeit seiner Reisen scheint darauf hinzudeuten, / Seine zahlreichen Reisen scheinen darauf hinzudeuten, // (...) legt / legen die Vermutung nahe, dass er die Wahrheit sagte, denn man brauchte schon einen persönlichen Grund / denn man musste schon einen persönlichen Grund haben, um in beruflicher Hinsicht ein Fußballspiel im Februar in Magdeburg einem Europapokalabend in Saint-Étienne vorzuziehen. Ich vermute, / Ich kann mir vorstellen, dass die Stasi von dieser Liebesbeziehung / diesem [Liebes]verhältnis wissen musste / (...), dass diese Liebesbeziehung der Stasi nicht unbekannt sein konnte, weil die Etagen der Pressehotels überwacht wurden und die Nachbarn dieser Frau sie angezeigt hätten, wenn sie Besuch von einem Unbekannten bekommen hätte / (...), wenn sie einen Unbekannten hätte hereinkommen lassen, oder wenn sie sich durch ein Parfüm oder gar durch [eine] Markenjeans verraten hätte. Aus der Zeit meiner ersten Dienstreisen nach drüben kann ich mich an die sowjetischen Matronen erinnern / (...) erinnere ich mich an die sowjetischen Matronen, die in den Hoteletagen vor dem Aufzug auf ihren Stühlen saßen, wobei sie das Kommen und Gehen der Gäste, die wir waren, registrierten / (...) auf ihren Stühlen saßen und dabei das Kommen und Gehen der Gäste, die wir waren, registrierten / aufschrieben / aufzeichneten / beobachteten. Auch wenn die Überwachung uns exotisch anmutete, / Auch wenn die Überwachung in unseren Augen ein gewisses Lokalkolorit aufwies, rief sie bei uns ein Gefühl der Schuld / Schuldgefühle hervor, // (...), verursachte sie bei uns ein Gefühl der Schuld / Schuldgefühle, so dass wir am Ende des Aufenthalts / der Dienstreise nicht mehr wussten, ob (...) // und am Ende des Aufenthalts wussten wir nicht mehr, ob es besser war, jedes Mal oder nie zu grüßen, und ob es ratsamer war, im langen Gang / Flur schnellen oder langsamen Schrittes / schnell oder langsam zu gehen, wenn wir tief in der Tasche unseres Trenchs / Trenchcoat[s] / Regenmantels geschmuggelten Kaviar / Schmuggelkaviar versteckten / verbargen. // (...), wenn wir tief in unserer Regenmanteltasche geschmuggelten Kaviar versteckten.

Nach Vincent Duluc, *Kornelia* (2018)

⁸ Le jury propose à plusieurs endroits différentes solutions recevables dans la mesure où souvent, il n'y a pas qu'une traduction qui soit acceptable. Il est toutefois rappelé aux candidats que le jour du **concours**, ils ne peuvent proposer **qu'une solution**. S'ils en proposent plusieurs, c'est, pour des raisons évidentes d'équité vis-à-vis des autres candidats, systématiquement la moins bonne qui est retenue.

Version

Rapport présenté par mesdames Agathe HAGUENAUER et Uta LAGRÈVE

Le texte proposé cette année en version était extrait de *Die große Liebe*, roman de Hanns-Josef Ortheil paru en 2005. Romancier, essayiste, spécialiste de littérature allemande, l'auteur est connu pour ses romans autobiographiques (*Hecke, Das Element des Elephanten, Die Berlinreise...*) ; son œuvre, traduite dans plusieurs langues, a été récompensée par de nombreux prix. *Die große Liebe* se déroule sur la Côte adriatique et relate l'histoire d'amour entre un reporter de télévision allemand venu réaliser un documentaire sur la mer et une biologiste marine italienne passionnée.

La connaissance de l'intrigue ou du lieu de l'action n'était bien sûr pas nécessaire pour comprendre le texte à traduire. Une lecture attentive était en effet suffisante pour identifier la situation d'énonciation du passage : le narrateur, installé à une terrasse de café, attend et espère revoir une femme dont il semble être tombé amoureux. Plus que le contexte, le caractère très visuel et filmique de la scène demandait à être perçu de façon fine, le jeu des regards, les changements de points de vue, la focalisation sur les personnages et leurs gestes servant d'indices pour accéder au sens et à une traduction cohérente.

Ce rapport a pour objectif de mettre en lumière les erreurs récurrentes commises par les candidats en reprenant les quatre aspects mis en exergue dans le rapport de version 2018 : la lecture précise du texte, l'importance de la morphosyntaxe et du lexique ainsi que le respect des règles du système linguistique de la langue cible.

Une lecture précise du texte permettait d'éviter certaines traductions incohérentes, voire incongrues. Il était par exemple impossible de traduire « sie schob ein Fahrrad neben sich her » par « elle *tirait un vélo vers elle », « elle *ramenait un vélo près d'elle » ou encore « elle poussait un vélo *vers elle / derrière elle ». Même si le candidat ne (re)connaissait pas le verbe « schieben » au prétérit, seule paraissait logique dans le contexte et le déroulement des actions l'idée que la jeune femme pousse son vélo à côté d'elle avant de monter dessus. Un peu plus loin dans la phrase, il était paradoxal de traduire « und fuhr los » par « et s'en alla / et partit » dans la mesure où la jeune femme à vélo se rapproche du narrateur dans la suite du texte. Il était donc plus pertinent de traduire par « et se mit à rouler / et s'élança / et se mit en route ».

Porter une attention particulière au verbe à préverbe séparable « hinüber/schauen » (« [sie] schaute hinüber ») se révélait également nécessaire. Grammaticalement, le préverbe « hin- » (de même que les préverbes composés à partir de « hin- », dont « hinüber- ») indique *a priori* qu'un mouvement s'effectue vers un point d'orientation distinct de la position de l'observateur (cf. Schanen, François / Confais, Jean-Paul, *Grammaire de l'allemand. Formes et fonctions* : « hin s'applique à une relation directive, dont le point d'orientation est distinct de la position de l'observateur »). *Mais si on prenait en compte le contexte* – en particulier la réaction du narrateur « ich erstarrte beinahe » et le geste du personnage féminin « sie winkte » –, des traductions comme « elle *regarda au loin / de l'autre côté de la rue / devant elle » semblaient peu plausibles. Pourquoi saluerait-elle le narrateur d'un geste de la main alors qu'elle regarde dans une autre direction ? En choisissant d'utiliser « hinüber- » (plutôt que « herüber- », qui exprime un mouvement en direction de l'observateur), le narrateur soulignait ici que le mouvement évoqué était envisagé du point de vue de la personne effectuant l'action et non pas en fonction de sa perspective personnelle.

L'expression « mit der erhobenen Rechten » a aussi donné du fil à retordre à plusieurs candidats. Des traductions telles que « *avec le plus grand des droits » ou encore « *qui signifiait qu'elle avait le droit » étaient parfaitement impossibles et aboutissaient à des non-sens. Associé au verbe « winken » et précédé de la préposition « mit + datif [féminin en l'occurrence] », le mot « Rechten » ne pouvait être qu'un adjectif substantivé désignant la main droite : « mit der Rechten (sous-entendu « Hand ») » = « mit der rechten Hand ». La fin du texte venait d'ailleurs étayer cette interprétation, le narrateur ajoutant qu'il fait également un signe de la main : « und ich hatte für einen kurzen Moment ebenfalls die Hand gehoben ».

La suite de la phrase demandait aussi une lecture attentive pour comprendre l'apposition « nicht aufwendig und überdeutlich, sondern ganz leicht ». En tenant compte du fait que

« sondern », ici lié à l'adjectif très courant « leicht », introduit un élément en opposition exclusive, on pouvait trouver pour les deux adjectifs moins usuels « aufwendig » et « überdeutlich » une traduction acceptable ou évitant au moins de lourds faux-sens ou contresens. Une lecture trop superficielle ou trop rapide du texte a été par ailleurs à l'origine de certaines graves confusions, « Zeichen » étant parfois traduit par « *dessin » (« Zeichnung »), ou encore « sie kam aus dem Innenhof des Museums » par « elle sortit du *musée Innenhof ».

Passons à présent à la deuxième étape : l'attention qu'il faut porter aux **spécificités morphosyntaxiques**. De nombreuses traductions témoignaient d'une incompréhension de la structure syntaxique « soweit war es also schon mit mir gekommen, daß ich auf jemanden warte », rendue par des tournures impersonnelles trop calquées sur la langue source et incorrectes en français. Ici, « daß » ne pouvait être dissocié de « soweit » : pour traduire l'expression « soweit..., dass + VF », qui a une valeur consécutive et dans laquelle la conjonction de subordination « daß » ne sert que d'opérateur syntaxique, il fallait chercher une tournure idiomatique exprimant davantage le résultat que le processus, comme l'ont fait très judicieusement certains candidats en proposant « j'en étais donc déjà arrivé au point d'attendre quelqu'un ». (...) ».

Le segment « Dabei verlangsamte sie ihre Fahrt nicht » méritait aussi une attention particulière. Deux interprétations étaient envisageables pour l'adverbe « dabei ». On pouvait opter soit pour un sens temporel exprimant la simultanéité (elle fait un signe de la main et en faisant cela, elle ne ralentit pas), soit pour un sens concessif (elle fait un signe de la main et pourtant, elle ne ralentit pas). En revanche, le jury n'a pas accepté le recours à la locution verbale « être en train de », qui, certes, équivaut dans certains contextes à la structure allemande « dabei sein, etwas zu tun » mais ne convient pas ici.

Une autre source d'erreur relevait d'une mauvaise analyse de l'emploi de « als » dans la dernière phrase du texte « als käme ich... ». La position du verbe conjugué, situé directement après « als » et non pas en fin de proposition, ainsi que la présence du subjonctif II devaient forcément mettre sur la voie d'une comparaison irréaliste (« comme si »). On ne pouvait en aucun cas considérer « als » comme une conjonction temporelle à traduire par « quand » ou « lorsque », au demeurant totalement impossible avec un irréel en français.

Le texte permettait du reste de tester la capacité à comprendre et à traduire des constructions comme « [wie zu] einem » ou « [mit dem] einen », « einem » et « einen » étant ici non pas des articles indéfinis, mais des « substantifs pronominaux personnels » permettant d'évoquer une personne indéterminée, indéfinie. Bien que très couramment employés en allemand, ils ont dérouté plus d'un candidat.

Les erreurs relevées dans les copies ont montré qu'une traduction satisfaisante ne pouvait faire l'économie d'une troisième étape : **la réflexion sur le lexique**. En effet, un grand nombre de termes ou d'expressions du langage courant ne présentaient aucune difficulté de compréhension majeure, mais ils ne pouvaient pas pour autant être traduits littéralement.

Il fallait d'une part tenir compte du contexte et se représenter mentalement la scène pour choisir des solutions de traduction satisfaisantes. Le verbe « soupirer » par exemple semblait plus pertinent que les verbes « expirer » ou « souffler » pour rendre « ich atmete aus » dans la situation évoquée. Le verbe « respirer », de l'ordre du truisme, ne convenait absolument pas. L'expression « ich lehnte mich... zurück » indiquait bien un mouvement du corps vers l'arrière, mais il s'agissait de trouver une tournure en lien avec la position assise du narrateur. Des traductions comme « *je m'inclinai / je me penchai en arrière » étaient de ce fait des plus maladroites. De façon similaire, pour « Ich nahm mir die Speisekarte noch einmal vor », le verbe « prendre » ne suffisait pas à rendre le sémantisme complet de l'expression. Utilisé avec un substantif concret (ici « Speisekarte »), le verbe « sich etwas vornehmen » ne pouvait du reste en aucun cas signifier « projeter / prévoir / se promettre de faire quelque chose ». Associé au verbe « verlangsamten », le mot « Fahrt » ne pouvait quant à lui pas être traduit par « trajet » ou « route » (en français, on ne peut pas dire que l'on « *ralentit son trajet / sa route », expressions plus que maladroites) ; il était recommandé de passer par une traduction intégrant une notion de mouvement ou de vitesse telle que « course », ou encore « allure ».

De nombreuses erreurs lexicales reposaient d'autre part sur de graves confusions ou approximations, aussi bien dans la langue source que dans la langue cible. Le verbe « ich erstarrte », plusieurs fois traduit par « je fixai », a vraisemblablement été confondu avec le verbe « starren ».

La traduction de la locution verbale « auf sie zugehen » a abouti dans certaines copies à un contresens dû à un amalgame entre les expressions françaises « à l'encontre de » et « aller à la rencontre de qn » ; de même, l'adverbe « plötzlich » a parfois été traduit par « *tout d'un coup » (= en une fois) à la place de « tout à coup » (= subitement), et « in wenigen Sekunden » a été rendu en français par « en quelques secondes » au lieu de « dans quelques secondes ».

D'autres expressions encore nécessitaient une réflexion poussée, et le jury a valorisé les copies des candidats qui ont essayé de les rendre au mieux dans la langue cible sans contourner les difficultés. Félicitons notamment ceux qui ont compris que « bis zum Mittagessen » ne pouvait pas être traduit ici par « jusqu'au déjeuner » mais « avant le déjeuner » et qu'on ne pouvait pas se contenter de traduire « [sie] schwang sich auf den Sattel » par « elle monta sur la selle », trop neutre et ne rendant pas l'aspect dynamique de l'expression allemande (cf. rapport sur les soulignements).

Il était en outre pertinent de s'attarder sur l'emploi du verbe de modalité « müssen », qui apparaissait deux fois dans le texte, mais avec une valeur différente. Alors qu'il possède bien un sens d'obligation dans la phrase « ich mußte mich entscheiden », il exprime dans « sie mußte mich sehen » une modalisation, c'est-à-dire la (très forte) probabilité que le locuteur accorde à son énoncé d'être vrai. Il fallait donc rendre ce passage par une tournure idiomatique et ne pas simplement traduire par « Elle devait me voir », beaucoup trop ambigu.

Nous ne reviendrons pas sur les termes allemands étymologiquement transparents comme « simpel », déjà traités dans les rapports de version 2018 et de thème 2019, mais plutôt sur l'importance de recourir à des termes ou des expressions adaptés à la situation d'énonciation du texte à traduire et de bien identifier à quel registre de langue appartiennent les mots que l'on choisit. L'adjectif « erschöpft » par exemple ne pouvait pas être traduit par « crevé », « Gruß » par « coucou », et « endlich freikommen » par « enfin se lâcher ».

Il fallait pour finir se concentrer sur **le respect des mécanismes du système linguistique de la langue cible**. Force est de constater qu'un très grand nombre de candidats ne maîtrisent pas les conjugaisons. Outre la confusion entre le passé simple et l'imparfait de la 1^{ère} personne des verbes du 1^{er} groupe (je restai / je restais), le jury a trouvé dans beaucoup de copies des formes surprenantes comme : « *j'attend / *je jetait / *je jeta / *elle ne ralentissa pas / *je buvis / *je buvas / *je finit / *j'avais lever / *elle apparaîtrait », pour n'en citer que quelques-unes.

La distinction entre passé simple et imparfait, qui n'existe pas en allemand (l'allemand connaît en effet uniquement le prétérit), a également posé problème. De façon générale et pour simplifier, on peut dire que l'imparfait est utilisé pour une description ou une action dont le terme n'est pas envisagé et qui se déroule en arrière-plan, alors que le passé simple marque une action ponctuelle qui se situe au premier-plan de la narration (et qui ne se produit généralement qu'une seule fois). Au début du texte, pour « ich atmete aus und schaute kurz... », il fallait donc opter pour le passé simple (« je soupirai et je regardai brièvement... »), mais en revanche, pour « es war nur noch... / ich musste... », il fallait utiliser l'imparfait : « il ne restait plus que... / je devais... ». Le texte comportait d'ailleurs des indicateurs permettant d'éviter des erreurs liées à la temporalité (par ex. « sofort » / « plötzlich » / « kurz »).

Il est tout aussi indispensable de respecter la syntaxe de la langue cible. La structure linéaire du passage déjà évoqué plus haut « sie winkte mit der erhobenen Rechten, nicht aufwendig und überdeutlich, sondern ganz leicht » n'a souvent pas été bien rendue : dans de nombreuses copies, l'emploi adverbial des adjectifs expliquant la manière dont la femme faisait signe a donné lieu à des traductions syntaxiquement très incorrectes en français : « me fit signe de sa main droite, *ni très expressive, ni très voyante, mais doucement » (dans cette proposition de traduction, « expressive » et « voyante » sont des adjectifs mis au féminin, qui dépendent forcément du substantif féminin « main » ; il ne peut en aucun cas s'agir d'adverbes dépendant de la locution verbale « faire signe à qn »).

Le jury a par ailleurs observé beaucoup de maladroites dues à une traduction trop littérale ou au placement incorrect des adverbes et des modulateurs : « je pris encore le menu », « j'avais

pendant un court instant aussi levé la main », « à à peine cent mètres de moi ». Il faut aussi absolument parvenir à éviter les germanismes caractérisés : il est très fautif de traduire « ich warte auf sie » par « *j'attends sur elle », ou « [ich] schaute kurz auf die Uhr » par « *je regardai sur la montre ».

Rappelons que pour certains mots ou tournures, il n'existe pas d'équivalent direct en français. Pour traduire « weiter », indiquant la continuité, on pouvait recourir à « rester + infinitif », et pour l'expression « es war nur noch » à « il ne restait plus que ». Il était également impossible de traduire l'expression « [ich] trank das Glas leer » par « *je bus le verre vide », absurde en français. Seule la traduction « je vidai mon verre » convenait. Ce transfert de structure (le préverbe adjectival est ici traduit par un verbe) est assez courant pour rendre en français des verbes allemands à particule séparable ayant une valeur résultative (ex. : « sich tot/lachen » = « mourir de rire »).

Un dernier point concerne le nombre non négligeable de fautes d'orthographe dues à des confusions homophoniques (« la *cours » pour « la cour », « *scelle » pour « la selle »), grammaticales (« le *salue » pour « le salut »), phonétiques (« *soudenement » au lieu de « soudainement », « très *légé » au lieu de « très léger »), ou encore à une mauvaise maîtrise des accents en français (« *se léver » pour « se lever », « *le gèste » pour « le geste »).

Pour conclure, il est fortement recommandé de consacrer une dizaine de minutes en fin d'épreuve pour s'assurer qu'aucun mot ou passage n'ait été oublié et pour relire le tout en se détachant du texte source afin de vérifier l'intelligibilité, la cohérence et la fluidité de la langue du texte traduit. Les correcteurs ont d'ailleurs eu le plaisir de lire plusieurs versions de qualité qui témoignent de la faisabilité de l'épreuve si tant est qu'on adopte une posture réflexive et qu'on fasse preuve de bon sens et de rigueur.

Propositions de traduction :

Je soupirai et jetai un coup d'œil à l'heure / et regardai brièvement / rapidement l'heure, il ne restait plus qu'une demi-heure avant le déjeuner à l'hôtel, c'était maintenant qu'il fallait que je me décide / il fallait que je me décide maintenant. Quelque peu épuisé / un peu las, je m'enfonçai dans mon siège / je m'adossai à mon siège et vidai mon verre. Je suis en train de l'attendre, oui, effectivement, pensai-je, cette prise de conscience élémentaire m'effraya soudain, j'en étais donc déjà arrivé au point où j'attendais / d'attendre une personne que je n'avais vue qu'une fois et avec laquelle je n'avais pas rendez-vous.

Je me penchai à nouveau sur le menu / j'étudiai une nouvelle fois le menu et me mis à en parcourir les pages / à le feuilleter, je levai brièvement les yeux et la reconnus immédiatement / sur-le-champ. Elle sortait (Sortant) / venait (Venant) de la cour intérieure du musée, elle poussait un vélo à côté d'elle sur la selle duquel elle se hissa / qu'elle enfourcha / énergiquement / *dans un mouvement souple / dans un élan*/ puis elle s'élança / se mit à rouler, elle ne pouvait pas ne pas me voir / elle allait forcément me voir / elle allait me voir, c'était certain, d'ici quelques secondes, elle allait apparaître à même pas cent mètres de moi / elle allait apparaître à cent mètres à peine de moi.

Elle s'approcha et jeta un regard de mon côté / regarda dans ma direction, je restai quasiment figé sur place / je fus presque frappé de paralysie / j'étais comme pétrifié, que faire, me lever, aller vers elle / aller à sa rencontre, rester plongé dans ma lecture du menu ? Elle me délivra en m'adressant un signe de la main droite, qu'elle leva, non pas dans un grand geste insistant, mais de façon très légère / ce n'était pas un geste ostentatoire et insistant mais très léger / discret, c'était plutôt l'esquisse d'un signe de salutation, comme celui qu'on adresse à quelqu'un que l'on connaît depuis longtemps et auquel nous lie une certaine connivence / complicité. Elle ne ralentit pas pour autant sa course / Ce faisant, elle ne ralentit pas sa course, elle ne m'avait fait qu'un signe et pendant un court / bref instant, j'avais également levé la main, comme si j'allais ainsi être enfin libéré / je recouvrais / retrouvais ainsi enfin la liberté.

Analyse et commentaire de segments soulignés dans la version et le thème

Rapport présenté par madame Stéphanie BENOIST

Consigne aux candidats : Vous présenterez en français une description et une analyse linguistique précise des éléments soulignés.

Vous expliquerez ensuite les raisons pour lesquelles vous avez retenu la traduction proposée, en ayant soin de rendre compte des spécificités des deux systèmes linguistiques.

Rappel des attentes du jury pour cette épreuve

L'épreuve consiste d'abord à identifier chaque segment souligné dans les traductions (nature, fonction, particularités morphologiques, syntaxiques, etc.) puis à expliquer les possibilités et difficultés de traduction et à justifier les choix faits, en prenant appui sur les *spécificités des deux systèmes linguistiques*.

Remarques générales

Globalement, le jury a constaté cette année un effort de description des soulignements : rares sont les copies où cette question n'a pas été traitée. Toutefois l'analyse de détail reste majoritairement insuffisante.

Dans nombre de copies, l'analyse interne du segment n'est pas effectuée. Or ce niveau d'analyse est indispensable : il ne faut pas se contenter d'identifier le segment, il faut également étudier comment il est construit par des éléments de niveau inférieur, sans se contenter d'observer qu'un mot « suit » ou « complète » un autre.

Par ailleurs, certains soulignements nécessitent que le lien qu'ils entretiennent avec le niveau supérieur soit explicité (c'était le cas cette année avec les deux soulignements du thème).

Questions de méthode

Tout soulignement effectué par le jury a un intérêt. Les passages ont été choisis parce que la traduction littérale y est impossible. Les affirmations comme « ce segment ne présente pas de difficulté » n'ont donc pas lieu d'être et sont le signe que l'intérêt du passage n'a pas été perçu par le candidat.

Le propos des candidats doit être cohérent : il est regrettable que certaines traductions ne tirent pas les conséquences de la réflexion par ailleurs intéressante produite dans l'analyse traductologique.

L'analyse doit balayer tous les niveaux envisageables (morphologique, syntaxique, sémantique, textuel) mais ne s'attarder que sur les phénomènes intéressants dans le contexte (éviter le « remplissage »).

En thème, l'analyse du français devrait éviter d'être trop calquée sur la grammaire allemande.

Les futurs candidats prendront garde à ne pas laisser influencer leur analyse du segment par la traduction qu'ils ont choisie (par exemple *même pittoresque à nos yeux* n'est pas un groupe conjonctionnel concessif, même si c'est le cas pour la traduction choisie en allemand).

Enfin, il peut être judicieux de faire apparaître dans sa copie certaines notions phares ou mots clés attendus par les correcteurs (cette année par exemple : « apposition », « concession », « modalisation » ...).

Mises au point de contenu

Avant de proposer un corrigé, il nous semble utile de revenir sur des erreurs ou imprécisions que nous avons rencontrées de façon récurrente dans les copies :

- La notion d'« expansion à droite » n'est pas adaptée pour les groupes syntaxiques autres que le groupe nominal, qui a sa topologie propre. Elle n'est intéressante que si elle s'oppose à « expansion à gauche ». Elle n'est donc pas pertinente pour les groupes prépositionnels ni pour les groupes verbaux.
- La grammaire française opère une distinction entre « participe présent » et « gérondif » (*en* + participe présent) ; « notant les allées et venues des clients » ne comportait donc pas de gérondif.
- Un groupe participial n'est pas un groupe verbal, car il n'est pas actualisé par le temps, le mode, ni la personne.
- Tout groupe nominal introduit par *à* n'est pas un « complément d'objet indirect » (de quel verbe « à nos yeux » dans « même pittoresque à nos yeux » serait-il l'objet indirect ?). Le groupe nominal « des clients » dans *les allées et venues des clients* n'est pas non plus un « objet indirect ». La notion d'objet implique un verbe.
- La présence d'un verbe sous-tend également la notion de subordonnée (« même pittoresque à nos yeux » n'en est donc pas une).
- Une proposition principale implique la présence d'une subordonnée ; si une proposition est seule, elle est dite « indépendante ».
- Le premier mot d'un soulignement n'est pas nécessairement sa base (par exemple dans *même pittoresque* ou *sie musste mich sehen*)
- En français on parle de verbe réfléchi et non « réflexif ».

Proposition de corrigé

VERSION

1° Schwang sich auf den Sattel

Contexte immédiat : Sie kam aus dem Innenhof des Museums, sie schob ein Fahrrad neben sich her, schwang sich auf den Sattel und fuhr los

1) Identification

Il s'agit d'un fragment d'énoncé, relié par une virgule avec la proposition précédente et coordonné par *und* avec la suivante.

La base du GV est le verbe *schwingen*, qui porte les marques de catégories de l'indicatif et du prétérit. Il a deux membres explicites : le pronom réfléchi en fonction d'objet *sich*, et le groupe prépositionnel *auf den Sattel* qui est ici en fonction de complément du verbe. Le sujet *sie*, explicite dans la proposition précédente, n'est pas répété.

2) Intérêt / difficulté

L'intérêt du soulignement pour la traduction réside dans la relation entre le verbe et le groupe prépositionnel : *etwas / sich schwingen* exprime un mouvement dont la trajectoire peut être précisée dans l'espace (ex. *durch die Luft*), mais ce qui est intéressant ici c'est que *auf den Sattel* désigne à la fois la direction et le point d'arrivée du mouvement. Le personnage s'élance pour « atterrir » en position assise sur la selle du vélo. La relation entre le verbe et le complément est marquée par l'emploi de l'accusatif après *auf*. Il est très difficile de rendre en français par une structure simple cette double idée de mouvement et de situation d'arrivée. Le verbe « enfourcher » rend assez bien compte du mouvement, et le fait qu'il ne soit pas compatible avec l'emploi de « selle », ne pose évidemment aucun problème.

- 3) Traductions proposées : *elle / enfourcha son vélo / monta / se hissa sur la selle / s'élança sur son vélo // dans un mouvement souple / dans un élan*

2° Sie musste mich sehen

Contexte immédiat : Sie musste mich sehen, in wenigen Sekunden würde sie kaum hundert Meter von mir entfernt auftauchen.

1) Identification

Il s'agit d'un groupe verbal qui a pour base le verbe *müssen*, portant les marques de catégories de l'indicatif prétérit, et qui a pour membres : d'une part le sujet *sie*, pronom anaphorique féminin singulier dont l'antécédent n'est pas présent dans l'extrait (mais son référent très présent dans l'esprit du narrateur !); et d'autre part le groupe infinitif *mich sehen*.

2) Intérêt / difficulté

La séquence offre des difficultés d'interprétation : *müssen* exprime-t-il ici une modalité ou une modalisation ? Une obligation/nécessité, ou bien un certain degré de certitude ?

Ici le narrateur anticipe le trajet à vélo que le personnage féminin va faire et qui va la conduire à croiser son regard. La configuration des lieux fait qu'elle ne peut pas ne pas le voir. *Müssen* exprime bien une certitude, en l'occurrence relativement forte : on est dans le domaine de la modalisation.

Les correcteurs ont apprécié que les candidats donnent quelques indications générales sur les notions de modalité et modalisation en rapport avec les verbes dits « de modalité ». Ils ont également attendu une critique de la traduction « spontanée » de *müssen* par *devoir*, qui n'est pas juste ici : ? *Elle devait me voir*.

De plus, l'emploi en français du verbe *aller* comme marqueur de « futur proche » rend compte du contexte, notamment de la présence de *würde* dans la suite non soulignée de la séquence.

- 3) Traductions proposées : *Elle allait me voir, c'était certain // elle allait forcément me voir // elle ne pouvait pas ne pas me voir*.

THÈME

1° Notant les allées et venues des clients

Contexte immédiat : Je me souviens, lors de mes premiers déplacements de l'autre côté, des matrones soviétiques assises sur leur chaise devant l'ascenseur, à l'étage des hôtels, notant les allées et venues des clients, c'est-à-dire nous.

1) Identification

Le soulignement est un groupe participial dont la base est le participe présent *notant*. Il a une extension / expansion par un groupe nominal (allées et venues des clients) dont la base est constituée de deux noms coordonnés de manière lexicalisée, et dont l'extension est un autre syntagme nominal en fonction de complément du nom (*des clients*). Notons que le soulignement ne correspond pas à un syntagme complet, car *c'est-à-dire nous* est une sorte d'apposition à *des clients*. Le groupe participial se rapporte au groupe / syntagme nominal *des matrones*, il en est une extension au même titre que l'autre groupe participial *assises devant l'ascenseur*. À ce sujet on peut remarquer la différence aspectuelle (accompli vs processuel) véhiculée par chacun des deux participes.

2) Intérêt et difficulté

Le participe présent en français est polysémique, il peut avoir une valeur de cause, de manière, de simultanéité etc., qui n'est interprétable qu'en contexte. Sa traduction, qui n'a que très rarement recours à un participe 1 en allemand, nécessite une observation fine de la situation décrite, et peut être facilitée par la recherche de paraphrases en français.

Ici, l'important est que la traduction conserve l'aspect processuel de l'action ainsi que la simultanéité des actes des « matrones soviétiques » (elles sont assises et notent en même temps). On refusera l'emploi de *indem*, qui indique les moyens mis en œuvre, ce qui n'est pas ici pertinent.

Pour la traduction de la lexie *allées et venues*, on privilégiera une solution similaire, par exemple *das Kommen und Gehen*.

3) Traductions proposées

Plusieurs traductions sont possibles en fonction des options choisies par les candidats pour traduire les éléments précédents et notamment l'autre syntagme participial :

- Une relative : *die dabei das Kommen und Gehen der Gäste aufgeschrieben / registrierten*
- Und (dabei) : *und sie schrieben dabei das Kommen und Gehen der Gäste auf / registrierten dabei...*
- Wobei: *Wobei sie das Kommen und Gehen der Gäste aufgeschrieben / registrierten*

2° Même pittoresque à nos yeux

Contexte immédiat : Même pittoresque à nos yeux, la surveillance suscitait le sentiment d'une culpabilité.

1) Identification

Il s'agit d'un syntagme adjectival dont la base est *pittoresque*. Cet adjectif est suivi d'un groupe prépositionnel qui désigne la jauge de l'évaluation. Il est précédé de *même* qui est un mot invariable à sens argumentatif.

Le syntagme adjectival opère une prédication seconde sur le sujet de la phrase *la surveillance*, syntaxiquement il s'agit d'une construction détachée en ouverture d'énoncé.

2) Intérêt et difficulté

Les constructions détachées en ouverture d'énoncé sont très rares en allemand, leur emploi est bloqué par les contraintes de linéarisation de l'énoncé assertif qui ne tolère en général qu'un seul constituant d'énoncé avant le verbe conjugué (il y a néanmoins des exceptions).

La deuxième difficulté est liée à la présence de *même* qui instaure entre le syntagme adjectival et le reste de l'énoncé une relation concessive ; il a le sens de *même si*. Cette construction détachée n'est donc pas uniquement une qualification du nom support, c'est en réalité une concessive qui n'est pas traduisible littéralement en allemand : elle nécessite de passer par une subordonnée.

On sait qu'une concessive en ouverture de phrase occupe souvent l'avant-première position, ce qui autorise une « principale » avec V2, avec possibilité, mais non obligation, d'une ponctuation particulière (- ou :)

On pouvait enfin (mais l'intérêt est ici moindre) commenter le choix retenu pour traduire « pittoresque » et « à nos yeux ».

3) Traductions proposées

Auch wenn die Überwachung uns exotisch anmutete, sie verursachte bei uns ein Gefühl der Schuld
Auch wenn die Überwachung uns exotisch anmutete, verursachte sie bei uns ein Gefühl der Schuld

ÉPREUVE D'ADMISSION : MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Rapport présenté par madame Emmanuelle COSTE et monsieur Max PETERSEN

Notes obtenues par les candidats

Notes entre	Capes	Cafep-Capes
0,5 – 3	4	1
4 – 6	18	3
7 – 8	21	8
9 – 11	44	15
12 – 15	60	11
16 – 20	20	4
moyenne sur 20	11,45	11,14

Le jury a eu le plaisir, une fois de plus cette année, d'écouter de brillantes prestations et il a pu constater avec satisfaction que la majorité des candidats respectaient désormais le format de l'épreuve orale de mise en situation professionnelle. On observe néanmoins un certain nombre d'erreurs récurrentes et de défauts notoires sur lesquels il convient d'insister.

1. Aspects formels de l'épreuve : déroulement, démarche

Le candidat se voit remettre un dossier composé de trois documents de nature différente : un document textuel fictionnel, un document textuel non fictionnel et un document iconographique. Pour l'exploitation qu'il en proposera, le candidat est libre d'agencer ces documents comme il l'entend sans s'autoriser à en éluder un.

Les trois heures de préparation sont suivies de l'épreuve orale d'une durée globale d'une heure qui se décompose de la façon suivante, comme indiqué sur la page de garde du dossier documentaire :

- 20 minutes de présentation du dossier en allemand suivies d'un entretien de 10 minutes avec la commission : il s'agit d'explicitier le ou les thèmes abordés et de mettre 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.
- 20 minutes de présentation, en français, d'un projet d'exploitation pédagogique de ce dossier avec la classe mentionnée : le candidat précisera l'agencement général de la séquence pédagogique envisagée ainsi que les objectifs culturels et linguistiques poursuivis, il indiquera également les entraînements qu'il souhaite mettre en œuvre et justifiera ses propositions en s'appuyant sur l'analyse qu'il aura faite des différents documents du dossier ; cette présentation est également suivie d'un entretien d'une durée de 10 minutes.

Il est essentiel de veiller à bien calibrer chacun de ces deux exposés, le temps qui ne sera pas exploité par le candidat n'étant pas reporté sur le temps réservé à l'entretien, qui ne dépassera pas 10 minutes pour chaque partie. Il est également essentiel de veiller à l'équilibre de l'analyse des trois documents et de leur exploitation pédagogique ensuite. Identifier et annoncer une problématique pertinente et fédératrice faciliteront non seulement l'analyse des supports en fonction des points saillants retenus mais aussi l'identification d'un fil rouge qui donnera du sens à la proposition de mise

en œuvre. En étayant véritablement cette proposition d'exploitation sur l'analyse des supports, le candidat déterminera et finalisera plus aisément les actes pédagogiques permettant de placer la classe en situation de réussite tout au long du parcours.

La présentation formelle de chaque exposé n'est pas figée, toute proposition cohérente et argumentée est acceptable sous réserve que la structure même de l'exposé serve notamment la clarté du propos. Le jury conseille donc aux candidats d'annoncer un plan qui indique clairement les différentes étapes de l'exposé. L'analyse des supports pourra se faire dans l'ordre des documents sans que cela ne soit une obligation. De la même façon, il n'est pas obligatoire d'analyser un document avant de passer au suivant. Certains candidats font le choix de mener leur analyse en fonction des points saillants relevés et des échos portés par les autres supports. Si le propos est souvent également pertinent, il a pu arriver que le va-et-vient trop fréquent entre les trois documents desserve toutefois quelque peu la clarté de l'exposé.

Il convient dans tous les cas de mentionner le thème fédérateur du dossier ainsi que la ou les problématiques qu'il permet de soulever. L'analyse doit également prendre en compte le type de support et ses spécificités formelles : un texte lyrique ne peut pas être abordé de la même façon qu'un extrait de roman ou un article de presse. Il est indispensable à ce titre de prendre en considération les caractéristiques formelles d'un poème dans la mesure où celles-ci éclairent la compréhension à laquelle on voudra faire aboutir la classe. Le jury a regretté à plusieurs reprises que des poèmes n'aient été analysés que pour ce qu'ils 'racontaient' et non pour la façon dont ils le 'racontaient'. En revanche, il a pu valoriser des prestations de candidats sensibles aux aspects formels et en mesure d'illustrer leur compréhension par une analyse juste de la forme et une terminologie appropriée (métrique, rythme, figures de styles...).

C'est dans le second exposé, en français, qu'il suffira d'indiquer le niveau visé par la séquence pédagogique envisagée (classe et niveaux communs de référence) ainsi que l'entrée culturelle concernée, conforme aux programmes en vigueur, les points culturels et linguistiques saillants et la tâche finale. Nous avons déploré à plusieurs reprises l'absence d'objectifs linguistiques. Si l'entretien de 10 minutes doit permettre aux candidats de clarifier et préciser certains points, voire de revenir sur certains choix, ce temps reste très court. Aussi faut-il éviter « d'oublier » cette dimension essentielle de l'enseignement des langues vivantes dans son projet pédagogique, à savoir le développement de la compétence linguistique, tant dans le travail dédié à la réception qu'à la production.

Rappelons ici que les deux parties de l'épreuve sont à considérer comme complémentaires : toute proposition d'exploitation prendra d'autant plus de sens qu'elle s'appuiera sur une analyse suffisamment fine des différents supports. On ne saurait réduire cette analyse aux contenus des documents. Ce sont bien les éléments facilitateurs et les entraves – qui, rappelons-le, ne sont pas exclusivement d'ordre lexical – qu'il convient d'identifier afin d'envisager un parcours d'apprentissage qui permette aux élèves d'accéder progressivement au sens d'un document, du plus global au plus détaillé, de l'explicite à l'implicite, en fonction des objectifs retenus et des choix opérés par le professeur.

Ces objectifs, dont on attend qu'ils soient conformes aux objectifs assignés à l'enseignement des langues vivantes, et ces choix, déterminés notamment par les prérequis identifiés, s'incarment dans des activités d'élèves dont il convient de préciser les modalités de mise en œuvre sans céder à des modes ou à une représentation des attendus de la commission. Il est en effet indispensable de rendre la proposition la plus concrète possible car il s'agit pour les évaluateurs de comprendre ce que font les élèves, comment ils le font, avec quelles aides, pour servir quels objectifs et au service de quelle activité langagière, de quelles compétences. Dire « On fera lire le texte et on en discutera » ne peut suffire. Au contraire, le candidat doit préciser si les élèves disposent de la version intégrale ou

de versions partielles mais complémentaires du texte, s'ils disposent d'aides à la compréhension et quelles formes elles prennent – tout en justifiant les choix. Il indique quels objectifs de compréhension il fixe au groupe, comment il les échelonne dans le temps et/ou par niveau de compétence, comment il procède à la mise en commun : les élèves sont-ils amenés à se questionner, à échanger des informations dont tous ne disposent pas ? Quel rôle incombe-t-il enfin au professeur dans la démarche proposée ? Le jury a regretté que certains candidats proposent la répartition de différentes parties du texte entre plusieurs groupes sans que cette modalité ne soit ensuite exploitée au profit de la compréhension effective de l'ensemble du support par la classe. Si les formes sociales de travail doivent faire l'objet d'une réflexion particulière, les choix opérés mettront en évidence les objectifs poursuivis et les stratégies visées à travers eux.

Quoi qu'il en soit, il est indispensable de s'interroger sur l'enjeu communicatif des activités prévues. C'est à travers les activités des élèves, même si tous les choix ne sont pas toujours complètement finalisés, que le projet et les apprentissages prennent du sens et que la progressivité du parcours se révèle. Le jury déplore parfois l'absence des élèves dans les propos des candidats. Et si la question de la différenciation est abordée, il faut pouvoir illustrer son choix. Là aussi, il appartient au candidat de dire ce qu'il fait faire à tel ou tel élève, pour quelle raison et pour faciliter l'accès à quels éléments, identifiés comme incontournables, avant de prétendre aller plus loin.

Le jury tient également à attirer l'attention des futurs candidats sur les points fondamentaux des exposés comme des entretiens qui s'ensuivent avec les membres de la commission.

2. Analyse des documents

Comme il a déjà été indiqué, il est prudent de répartir de façon équilibrée les éléments d'analyse concernant les différents supports. Le temps imparti ne permettant pas de faire une analyse extrêmement aboutie de chaque document, il appartient au candidat d'en retenir les points saillants, qui serviront ensuite l'élaboration et la présentation de son projet pédagogique.

Il est vivement conseillé aux candidats d'appuyer leur analyse sur ce qui fait la spécificité des documents et a, de ce fait, une incidence sur la mise en œuvre pédagogique : l'attribution de parties de texte à des îlots différents ne sera pas toujours pertinente. Quant à la recherche d'informations, elle prend du sens si elle débouche sur une mise en perspective et une mise en relation des éléments saillants. La question qui doit se poser : quelle est la valeur, la fonction, le caractère unique du document proposé ?

Si l'apport culturel des documents constitue un objectif fondamental à ne pas négliger, il revient au professeur d'allemand de le définir et d'en tenir compte dans sa mise en œuvre. Il n'appartient pas à un professeur d'une autre discipline, dans le cadre d'un travail interdisciplinaire par exemple, de se substituer au professeur d'allemand.

De la même façon, il semble important de souligner que l'utilisation des TICE doit être choisie avec pertinence et n'est pas une fin en soi. Le candidat qui propose toute la palette des TICE dans son exploitation pédagogique ne doit pas oublier que leur seule utilisation ne peut en aucun cas remplacer le travail primordial sur la langue, mais doit au contraire servir à atteindre les objectifs fixés.

S'il est évidemment nécessaire de lever les entraves du contexte externe, c'est à travers les supports eux-mêmes et la problématique retenue que s'étofferont les connaissances et les savoir-faire des élèves. De façon générale, il convient d'être vigilant sur le repérage des éléments facilitateurs et des entraves. Ni les uns ni les autres ne sont exclusivement d'ordre linguistique. Ils

sont tout autant liés à la nature du support, au registre de langue, à la situation d'énonciation, et se situent à différents niveaux de compréhension, qui vont de l'explicite à l'implicite. En donner quelques exemples permet de mentionner la façon dont il serait possible de prendre les uns comme points d'appui ou de lever les autres. Les candidats, germanophones notamment, doivent accorder une attention particulière à l'identification des difficultés, à l'écrit comme à l'oral, pour des élèves francophones. N'oublions pas que le délestage lexical ne se réduit évidemment pas à la traduction de termes identifiés. La compréhension/traduction de mots n'assure pas la compréhension du message. L'agencement réfléchi des différents supports peut remplir de fait cette fonction. Il ne relève, lui non plus, pas du hasard : une fois les objectifs culturels et linguistiques fixés, le candidat, en s'interrogeant d'une part sur les fonctions langagières, d'autre part sur l'objectif linguistique, sera invité à anticiper le document suivant. Le professeur doit avoir la parfaite maîtrise des documents 2 et 3 en travaillant sur le document par lequel il va commencer. Une question doit toujours l'animer : en quoi les activités sur le premier document retenu préparent-elles les élèves au travail sur le document suivant, voire sur le dernier ? C'est dans l'articulation des activités les unes avec les autres que la démarche peut gagner en efficacité.

Il nous semble important de rappeler qu'une analyse approfondie de chaque document est indispensable malgré le temps limité. Aussi le jury met-il en garde les futurs candidats qui partiraient d'un seul aspect du dossier et centreraient leur analyse et leur projet pédagogique uniquement autour de ce point-là car une telle démarche omettrait une partie du dossier et ne permettrait pas l'exploitation de toutes ses potentialités. Le manque d'approfondissement peut souvent donner lieu à des analyses très succinctes et superficielles qui nuisent à la mise en place d'une exploitation pédagogique pertinente. De plus, le jury ne peut pas savoir si l'omission est due à une compréhension partielle voire erronée des supports ou s'il s'agit d'un simple oubli. Par exemple, certains candidats n'ont exploité que la dimension militaire de la question nucléaire dans le dossier MSP 20 en omettant complètement la partie sur l'énergie nucléaire posée notamment par le document iconographique.

Les questions qui suivent guideront le travail d'analyse et de mise en œuvre des supports comme autant d'étapes successives nécessaires à la didactisation du document :

1. Que doivent avoir compris les élèves d'un document pour dire que le travail de compréhension a été mené avec efficacité ?
2. Quelle compréhension de l'implicite leur est-elle nécessaire pour accéder à cette compréhension ?
3. Grâce à quels éléments explicites accéderont-ils alors à cet implicite ?
4. Comment les aider à accéder à l'explicite ?

Il n'aura pas échappé aux lecteurs que l'ordre des questions cible des objectifs 'à rebours', du maximum vers le minimum, ou plus justement du point d'arrivée vers le point de départ. C'est en effet toujours en identifiant les objectifs d'apprentissage 'ultimes' de la séquence que le professeur pourra déterminer les objectifs intermédiaires et assurer ainsi une meilleure efficacité aux activités proposées au fil du parcours.

En aucune manière, la seule nature du support ne peut suffire à justifier une mise en œuvre si ses caractéristiques intrinsèques restent ignorées.

Les documents textuels

Bon nombre de candidats identifient les entraves lexicales voire grammaticales sans en tenir compte dans la mise en œuvre élaborée. Or, le repérage et le listage de ces entraves doivent être mis en perspective avec les objectifs de compréhension voire d'expression définis par le professeur.

La nature et la forme du texte, la présence d'un titre, de paratexte, constituent tout autant d'éléments à prendre en compte dans l'entraînement à la compréhension. Qu'il soit narratif, descriptif, informatif ou dialogué, pour ne citer que les types les plus fréquents en cours de langue, l'analyse du texte, support de compréhension, requiert une vigilance sur différents aspects et aux différents niveaux de la compréhension (globale, sélective, détaillée, de l'explicite/ de l'implicite).

Rappelons que c'est la compréhension du sens du texte par l'élève qui demeure l'objectif premier. Il arrive pourtant encore que des candidats se servent du texte comme d'un prétexte pour aborder des faits de langue sans que le sens n'en ait été suffisamment élucidé en amont. Le jury déplore que l'entraînement à la compréhension envisagé avec la classe soit souvent superficiel voire inexistant dans la démarche exposée alors que le travail dédié à la production s'appuiera nécessairement sur lui si l'on veut que l'élève dispose de contenus suffisamment riches. Les besoins linguistiques des élèves sont déterminés par le projet pédagogique défini par le professeur. Le travail de compréhension doit permettre d'anticiper et d'enrichir le lexique et les structures de production.

Le processus de compréhension en langue vivante est un processus complexe : comprendre un texte ne signifie pas seulement en comprendre les mots mais bien son sens général, sa structure, son impact et son intention. Le travail quotidien du professeur consiste à assurer la médiation qui permette à la classe d'accéder aux références culturelles, d'entrer dans une réalité culturellement proche et pourtant différente. Faire comprendre, c'est donner des clés de lecture à travers des informations, c'est expliquer en s'appuyant sur des repères variables au sein du groupe classe, aider à mettre en relation les informations identifiées, mais c'est aussi aider l'élève, au fil des supports et des thématiques abordés, à enrichir son bagage culturel, à nourrir et nuancer la représentation qu'il a des pays dont il apprend la langue. Il s'agit ici d'amener l'élève à revisiter sa vision du monde et de sa propre culture. En identifiant le message et l'image qu'il veut faire émerger, le professeur suscitera la curiosité et l'envie d'explorer sans enfermer les élèves dans sa propre 'grille de lecture'. Rappelons donc ici aux futurs candidats qu'il est attendu d'eux qu'ils disposent de connaissances culturelles larges et solides, dans le champ de l'histoire et de la littérature notamment, mais aussi plus généralement des arts et de l'actualité. Plusieurs candidats n'ont pas su identifier l'aigle sur l'iconographie du dossier MSP 1, ni les références comme « O Röslein auf der Heide » ou « Kraftdurchfreude » du poème dans le dossier MSP 16.

Les documents iconographiques

Le document iconographique est souvent qualifié, à tort, de plus facilement accessible. C'est faire abstraction de l'implicite et des références culturelles qu'il 'cache' aux élèves, pour qui la lecture reste de surface alors que l'image demande à être décodée. À ce titre, il n'est pas nécessairement 'déclencheur de parole'. Et si l'objectif visé est la description par la classe, la question de l'enjeu de communication se pose de façon accrue. Il s'agit de développer chez nos élèves des stratégies qui l'aident à appréhender ces documents. En effet, dans quelle situation de 'la vraie vie' quelqu'un serait-il amené à décrire à quelqu'un d'autre ce que chacun voit ? De la même façon, le candidat se gardera de décrire le document que la commission a également sous les yeux. Là encore, ce sont les messages, les implicites, qu'il faut identifier et qu'il est stimulant de faire émerger chez les élèves, afin de faire le lien avec le reste du dossier.

Il importe surtout de savoir et d'imaginer ce que les élèves seraient en mesure de dire au-delà de la lecture de surface, de quels moyens linguistiques, de quelles références culturelles, de quelles connaissances sur le monde ils disposent pour s'exprimer. Ce sont souvent ces paramètres qui incitent à juste titre les candidats à ne pas choisir le document iconographique pour initier une thématique, conscients du fait que leurs élèves, faute d'outils linguistiques appropriés notamment, ne seraient pas en situation de réussite et que par voie de conséquence le professeur en arriverait à imposer sa lecture, son interprétation, faisant du document un simple prétexte à apporter du lexique au lieu de l'exploiter pour favoriser la communication et l'interaction. Il convient donc de ne pas minimiser les entraves que peut comporter ce type de document.

L'image support d'expression, permet certes de réactiver et/ou d'apporter du lexique, mais il est nécessaire d'ancrer ces actes dans la dynamique de la découverte, du questionnement, de l'échange. Décrire par le menu les personnages ou l'arrière-plan d'un tableau n'aurait guère de sens dans cette perspective. En revanche, amener les élèves à situer l'œuvre dans le temps et ainsi dans un contexte pourra les amener à identifier les signes distinctifs d'une époque, d'une classe sociale. C'est ainsi que la description, au lieu d'être, comme trop souvent encore en cours de langue vivante, une fin en soi, occupe au contraire la place qui lui revient, à savoir un moyen de justifier ce que l'on pense, ce que l'on comprend, ce que l'on éprouve face à une 'image'. La consigne est donc déterminante, c'est elle qui induit notamment le type d'énoncés produits et le niveau d'abstraction. C'est elle aussi qui permet d'apprendre aux élèves à organiser, hiérarchiser les contenus et leurs idées, à distinguer l'essentiel de l'accessoire pour donner du sens à ce qui en a.

3. Thèmes, tâches et liens entre les documents du dossier

Il est important de rappeler ici que la composition des dossiers permet bien sûr d'identifier une thématique mais surtout de faire émerger une ou plusieurs problématiques. C'est l'agencement des documents qui donnera de la cohérence au projet et permettra d'apporter à la problématique un éclairage progressif voire des éclairages complémentaires.

Les problématiques identifiées dépassent largement le niveau de la seule compréhension et visent à faire s'interroger le groupe, à explorer une réalité présente, passée ou imaginaire spécifique du monde germanophone. Que souhaite-t-on donner à penser aux élèves pour les ouvrir à cette réalité, les décentrer et leur donner ainsi à dire, à échanger ? De façon générale, le jury souhaiterait que davantage de candidats soient plus sensibles aux contenus culturels, qu'ils ne se limitent pas aux contenus linguistiques dans l'élaboration de leur projet pédagogique. À cet égard, il valorise les projets ancrés culturellement ainsi que les projets linguistiques permettant aux élèves de réaliser ce qui est attendu d'eux dans de bonnes conditions et de façon progressive et différenciée le cas échéant.

Il souligne que les enjeux du dossier se situent eux aussi à différents niveaux. Le professeur de langue doit se demander comment il peut aider l'élève à accéder à la compréhension de faits culturels, mais aussi à gérer la charge lexicale ou encore à traiter les difficultés propres à la compréhension de l'oral, de l'écrit. Le jury a entendu des projets très intéressants, mais trop nombreux sont encore les candidats qui peinent à adopter la perspective de l'élève. Ce changement de perspective nous semble indispensable pour déterminer des objectifs réalistes et pour proposer des parcours pédagogiques pertinents avec des activités motivantes qui répondent aux besoins des élèves à la fois sur le plan linguistique et culturel.

Enfin le jury attire l'attention des candidats sur la nécessité absolue de veiller à une cohérence générale de la séquence imaginée. En effet, ce n'est pas le seul thème fédérateur qui peut la lui

donner. Il faut porter un regard large sur le parcours dans son ensemble et mettre davantage les supports en écho, les envisager comme étant au service les uns des autres, pour ce qui est de la langue, des contenus, des éclairages apportés à une même thématique et également de la construction des savoir-faire des élèves dans la langue cible. À titre d'exemple, comment ne pas s'étonner du choix d'un candidat de donner la traduction d'un terme alors qu'une étape préalable aura fait émerger le besoin lexical et permis de l'introduire en contexte ? Il convient donc de se demander quelles sont les étapes nécessaires et dans quelle mesure celles-ci permettront véritablement aux élèves d'atteindre les objectifs fixés. Une vigilance accrue est également demandée quant à l'activité langagière qui sera privilégiée lors de la réalisation de la tâche finale : il est parfois cohérent d'en cibler plus particulièrement une pour laquelle un ou plusieurs entraînements auront été proposés au cours de la séquence.

Il est ici également important de rappeler que la tâche finale n'est pas une fin en soi mais bien un moyen de donner du sens au travail réalisé lors de séquence en offrant la possibilité aux élèves de réinvestir ce qu'ils ont appris. Elle permet également de vérifier leurs acquis et leurs progrès, tout en restant réaliste et ancrée culturellement dans le projet pédagogique.

La nécessité de cohérence vaut également pour le travail linguistique. Les candidats s'interrogeront encore sur les besoins linguistiques induits par les tâches sans négliger, comme le jury le déplore souvent, la notion de fonctions langagières, et s'assureront que le travail préalable permette effectivement de développer la compétence linguistique des élèves. Ils expliqueront quand et comment ce travail prend forme.

Comme il a déjà été signalé, ici et dans les rapports précédents, les activités de réception sont trop souvent le parent pauvre dans les projets présentés. Rares sont les candidats qui envisagent des propositions d'accompagnement à la compréhension. Le jury met en garde cette année encore contre les procédures qui relèvent de l'évaluation et assurent la vérification de la compréhension au lieu d'y entraîner, car c'est bien de guider progressivement l'élève dans la reconstruction du sens qu'il s'agit. Un candidat qui se contente par ailleurs de donner quelques aides lexicales et pense que le document sera compris des élèves, sans avoir prévu d'accompagnement structuré pour les aider à accéder au sens, n'assure pas les fondations indispensables au travail d'expression planifié et place nécessairement les élèves en difficulté. Il faut assurer la compréhension puis l'articuler avec le travail de production.

De la même façon, trop de candidats relèvent la charge lexicale des documents mais ne proposent aucune activité d'entraînement à l'expression en classe alors qu'ils demandent à leurs élèves une tâche d'expression. Le jury est en attente de propositions concrètes de projets et d'activités. Rappelons à ce titre que les traces écrites (loin d'être un quelconque rite) constituent un moment essentiel dans la progression car elles balisent les contenus des échanges, assurent à chaque élève un 'point d'étape' et fournissent une véritable aide à la compréhension et à l'expression. Aussi peut-il être intéressant de communiquer au jury des exemples de traces écrites révélatrices de la séquence. Ainsi le jury pourra-t-il se représenter plus aisément le passage envisagé par le candidat entre la phase de compréhension et d'expression. Cette transition n'étant pas toujours spontanée, il convient en effet d'étayer les compétences d'expression à travers des temps de mémorisation et de réactivation, dans des activités de classe et hors de la classe qui amènent les élèves à mobiliser leurs acquis pour dire, agir, réagir, questionner, nuancer...

L'élaboration du projet linguistique, qui est à construire par le professeur en fonction des moyens linguistiques dont les élèves auront besoin pour s'exprimer sur le dossier, est de grande importance. Certains candidats réduisent leur projet au recensement de faits de langue présents dans les textes et n'anticipent pas les besoins langagiers que la dynamique sémantique des documents suscite pourtant. Certains candidats confondent projet linguistique et enchaînement

(souvent rituel et artificiel) d'entraînements aux activités langagières. L'approche communicative se fonde sur une cohérence entre la situation d'énonciation, les actes de parole et les besoins langagiers.

En termes d'activités d'élèves, et puisque l'approche actionnelle vise à stimuler, dynamiser et impliquer un groupe dans son apprentissage en l'amenant à faire pour apprendre comme il apprend pour faire, voici ici quelques pistes : tout professeur est libre d'aménager un document, de le présenter de façon partielle afin de susciter l'interrogation entre différents élèves ou groupes d'élèves, de le tronquer afin, là encore, de susciter l'interrogation, l'hypothèse, la réaction, l'interaction – ou bien aussi de le proposer aux élèves dans son intégralité, selon sa nature, ses spécificités et les objectifs fixés. Quoi qu'il en soit, au-delà de l'enjeu que comporte l'activité, il faut veiller à la disponibilité des outils linguistiques nécessaires aux élèves pour réussir ce qui est attendu d'eux. Il faut aussi veiller à l'articulation, au-delà de la seule thématique, des différentes phases d'entraînement les unes avec les autres afin de permettre la construction progressive de la compétence langagière.

4. Entretien

Dans les exposés comme dans les entretiens, la clarté du propos, la qualité de la langue française et allemande, la capacité à maintenir l'intérêt de la commission et à adopter une posture appropriée à la situation sont autant de critères pris en compte lors de l'évaluation. Le jury souhaite mettre en garde les candidats contre le recours à une terminologie mal maîtrisée ou un registre de langue relâché voire familier. Le concours vise le recrutement de candidats dont le jury veut pouvoir penser que leur posture face aux élèves sera elle aussi appropriée.

Si les deux temps de 20 minutes d'exposé requièrent du candidat une concentration et une clarté accrues, tant dans la langue allemande que dans la langue française, les entretiens respectifs sont des moments très importants qui demandent encore une réelle disponibilité. Le jury tient à féliciter tous les candidats qui, au moment de l'entretien, se posent des questions plus qu'ils n'affichent de convictions. Les candidats qui savent rester ouverts à l'échange, malgré la tension éprouvée parfois, sont aussi ceux qui parviennent à se saisir des questions et des relances de la commission pour préciser des points restés flous, identifier une erreur de compréhension, revenir sur un choix, en percevoir les limites et proposer des alternatives. Il s'agit en effet de savoir prendre un recul suffisant et critique afin d'envisager, le cas échéant, des choix plus pertinents, plus cohérents. L'entretien est bien destiné à approfondir la réflexion, affiner le projet, modifier éventuellement un cheminement. Il n'y a pas de question piège. Au contraire, le jury souhaite permettre à chacun d'approfondir une réflexion et de réinterroger des choix, sans enfermer quiconque dans un schéma préétabli. L'ouverture, la souplesse et l'honnêteté intellectuelle sont non seulement de mise mais aussi valorisées.

ÉPREUVE D'ADMISSION : ENTRETIEN SUR DOSSIER

Notes obtenues par les candidats

Notes entre	Capes	Cafep-Capes
0,5 – 3	3	1
4 – 6	16	5
7 – 8	19	2
9 – 11	39	12
12 – 15	44	26
16 – 20	36	6
moyenne sur 20	12,27	11,82

Première partie : compréhension et expression en langue allemande

Rapport présenté par
madame Sabine BERGMANN et monsieur David CLOSEN

La définition de l'épreuve et les attentes du jury

Il convient de rappeler tout d'abord la nature de la première partie de l'épreuve. Le candidat est confronté à un document audio-visuel extrait d'un média des pays germanophones sur des sujets variés d'une durée maximale de trois minutes. Il s'agit plus précisément d'une activité de compréhension et d'une production orale, en partie en continue et en partie en interaction avec le jury. Le candidat doit montrer qu'il a compris le document et son ancrage dans l'aire culturelle germanique et rendre compte du contenu explicite et implicite du support.

Cette première partie de l'épreuve dure trente minutes, se déroule en langue allemande et prend la forme d'un compte rendu et d'un entretien. De manière générale, la parole est laissée au candidat en début d'épreuve. Néanmoins, les temps impartis au compte rendu et à l'entretien ne sont pas fixés et le candidat peut être interrompu à tout moment.

Le jury n'attend pas des connaissances de spécialiste de tous les domaines, mais une culture générale solide et large qui permette au candidat de saisir le contexte du document et de mettre en valeur les notions abordées dans la vidéo. L'objectif de la production orale ne consiste pas en une simple restitution linéaire du contenu, mais en une analyse précise et structurée. Elle doit être l'occasion pour le candidat de faire montre de sa capacité de réflexion critique en soulignant l'intérêt du document et en le contextualisant. L'analyse du document audio-visuel demande d'un côté une bonne compréhension et de l'autre un élargissement, de préférence sous forme de problématisation. Il s'agit de montrer de quelle manière le document traite des faits de société, des débats ou des événements. À cet effet, il peut être pertinent de se référer rapidement aux modes d'organisation de l'information et aux moyens techniques, comme la perspective, le plan, etc. Faire preuve de la bonne compréhension d'un document ne veut pas dire en faire un prétexte pour mettre en lumière ses connaissances sur la civilisation de l'espace germanophone, mais de mettre à profit ses connaissances pour analyser le document et illustrer son propos. Pour cette raison, il sera utile de pouvoir mobiliser également ses connaissances quant aux périodes antérieures et ultérieures à celle

présentée dans le document. Il n'y a pas de piste d'analyse unique attendue par le jury ; toute proposition pertinente et fondée est acceptée.

Soulignons que la connaissance du patrimoine est indissociable de l'aisance linguistique. Le jury attend du candidat qu'il ait les moyens linguistiques pour s'exprimer avec précision et pertinence que ce soit au niveau lexical ou syntaxique. Le niveau de langue attendu est un niveau standard qui évite un style trop familier et qui permette le traitement et l'analyse du sujet abordé. Le jury a bien conscience de la tension que peuvent ressentir les candidats, il ne s'arrête pas à d'éventuelles erreurs ponctuelles de langue. Pour autant, il reste très vigilant quant à l'accumulation d'erreurs de phonologie, de syntaxe, de conjugaison et de lexique qui entravent considérablement l'expression et l'analyse du candidat et attestent de compétences linguistiques insuffisantes en vue de l'exercice du métier de professeur.

Lors de l'entretien, le jury ne cherche pas uniquement à vérifier les connaissances du candidat par rapport au thème abordé, mais invite le candidat à s'engager dans un dialogue qui peut se référer à une idée ou un concept que le candidat a évoqué où s'ouvrir plus largement sur la réalité des pays germanophones.

Le jury apprécie une prestation qui évite une restitution lue des notes prises par le candidat lors du temps de préparation.

Les prestations des candidats

De façon générale, le jury a apprécié cette année tout particulièrement les candidats qui ont compris la notion et le principe de l'entretien, qui loin d'être un jeu de questions-réponses, invite à la coopération du candidat, à la réflexion, à la prise en compte des remarques du jury, qui jamais n'ont pour but de piéger, mais au contraire d'inviter à préciser l'argumentation et parfois à revenir sur des propos un peu hâtifs. Rappelons qu'outre un éventuel approfondissement et une concrétisation de certains points évoqués par le candidat, l'entretien sert également à établir des liens pertinents entre l'actualité et l'histoire politique et culturelle et leurs influences sur les mentalités.

Les candidats ont souvent eu une attitude très constructive et se sont montrés soucieux de communiquer et d'échanger sur les questions posées par le jury. Le jury adopte une attitude bienveillante qui valorise la qualité de la réflexion et la prise en compte des remarques produites.

En ce qui concerne l'analyse des documents audiovisuels, les prestations se limitent encore assez souvent à des restitutions linéaires ou à une occasion de présenter des connaissances personnelles. Néanmoins, il est intéressant de constater qu'un nombre important de candidats a fait des efforts de structuration. Ces candidats ont souvent proposé dans l'introduction une problématisation du document, un axe de lecture et une mise en relief des enjeux. Ils ont également fait preuve de réflexion critique. Ont été notamment appréciés les exposés qui alliaient subtilement compte rendu du document et analyse des images et du son. Certaines bonnes prestations se sont appuyées sur une citation extraite de la vidéo, particulièrement pertinente pour le sujet abordé, pour souligner un constat.

Enfin, bien qu'il soit relié à l'une des notions culturelles des programmes officiels, il ne s'agit pas ici d'envisager le document dans une perspective d'exploitation pédagogique ou didactique. Le lien avec les notions aux programmes n'est ni attendu ni pertinent.

Le jury attire cette année à nouveau l'attention sur les lacunes culturelles d'une partie importante des candidats, dont les candidats d'origine germanophone ne sont pas exclus. S'il est évident qu'on ne peut attendre d'un candidat qu'il ait une connaissance complète de l'ensemble des réalités des pays de langue allemande, il est indispensable d'avoir des repères clairs, concernant l'actualité, l'organisation politique, l'histoire, la culture et suffisamment de recul pour définir les

enjeux par rapport à un sujet concret ou une période précise. Ainsi, la présentation de la vidéo sur les femmes du *Bauhaus* ne devrait pas se limiter à des considérations sur l'émergence de ce courant artistique ni sur la place des femmes dans ce mouvement mais appelle naturellement quelques réflexions sur le contexte historique de la république de Weimar et sur la place des femmes en Allemagne (les « femmes des ruines », le mouvement de 1968, questions d'égalité homme-femme dans l'Allemagne actuelle, le fait que les hommes du *Bauhaus* sont toujours présents dans la mémoire collective alors que les femmes artistes sont pour la plupart tombées dans l'oubli).

Les conseils du jury

Une nouvelle fois, le jury ne peut que recommander très fortement que les candidats au concours saisissent toutes les occasions qui s'offrent à eux pour approfondir leurs connaissances et compétences linguistiques et culturelles et ceci de façon régulière et permanente. Le suivi des médias de langue allemande, des lectures personnelles, la participation à des manifestations culturelles doivent faire partie de la préparation au concours et de la façon de vivre d'un futur enseignant qui souhaitera éveiller la curiosité des élèves pour les pays germanophones. Son intérêt personnel et professionnel doit porter sur l'actualité dans différents domaines : politique, économique, sociétal, littéraire et artistique. En ce qui concerne l'organisation politique, il faut, par exemple, être à l'aise pour expliquer, avec les termes spécifiques, le principe du fédéralisme, les principes régissant l'action des courants politiques représentés au Bundestag, les grandes orientations des partis politiques en Allemagne ou en Autriche. Il en est de même pour les événements clés de l'histoire politique, littéraires et artistiques de l'Allemagne, de l'Autriche ou de la Suisse. Il ne suffit pas de se limiter dans sa préparation à des dates d'anniversaire par rapport à l'année du concours et d'apprendre par cœur des éléments marquant l'événement. Il ne s'agit pas non plus de faire des listes d'écrivains, metteurs en scène, peintres sans pouvoir donner un éclairage plus précis sur leurs œuvres.

Comme évoqué plus haut, le candidat doit être capable de gérer ses connaissances de façon performante pour les adapter à un sujet concret. Cela exige des connaissances larges et approfondies. Bien que le jury n'exige pas des candidats des réponses d'experts dans tous les domaines, il attend que soient maîtrisés les grands concepts (comme par exemple pour l'Allemagne : *Atomausstieg, Flüchtlingskrise, Emanzipation, Bundesland, Bundestag, BundeskanzlerIn, Weimarer Republik, Kommunistische Partei Deutschlands, Sozialistische Einheitspartei Deutschlands, Sozialdemokratische Partei Deutschlands, Europäische Union, Gründung der beiden deutschen Staaten, Deutsche Wiedervereinigung, 3. Oktober, etc.*). Pour ce faire, il convient tout particulièrement de consulter les sites *tageschau.de, zdf.de/heute-nachrichten, dw.de, etc.*, mais également de s'habituer à lire régulièrement la presse (papier ou numérique des titres comme *Der Spiegel, Die Zeit, Frankfurter Allgemeine Zeitung, Süddeutsche Zeitung, etc.*) et de ne pas se limiter aux événements d'actualité. Il est également recommandé de faire des recherches sur les points non connus par le candidat, relatés dans les articles afin de se constituer un horizon global de connaissances.

Dans la mesure où la médiation culturelle fait déjà partie des pratiques pédagogiques en langues vivantes et dans la perspective de son intégration dans les programmes d'enseignement, la prestation du candidat sera d'autant plus pertinente qu'elle sera enrichie de connaissances culturelles et historiques dont l'ancrage spécifique dans l'identité et la mentalité des différentes populations (comme par exemple la commémoration des grands conflits armés) sera rendu explicite.

Par ailleurs, le candidat doit être en mesure de reconnaître et de restituer les moments clés dans l'histoire de la réconciliation et de l'amitié franco-allemande et d'identifier les organisations

principales qui en sont nées, comme l'Office franco-allemand pour la jeunesse, dont il convient de connaître le nom en français et en allemand.

En ce qui concerne les candidats germanophones, le jury attend d'une part un niveau de langue adapté à l'épreuve qui évite les tournures trop familières et, d'autre part, de réelles connaissances civilisationnelles et non pas de vagues souvenirs personnels.

Pour répondre au format de l'épreuve, il peut s'avérer utile de s'entraîner à une prise de notes qui ne se concentre pas seulement sur les faits, mais aussi sur certaines spécificités du document, ce qui permettra une analyse fine et une mise en perspective, alimentées par une problématisation et un plan.

Le présent rapport doit être considéré comme une aide aux futurs candidats. Le jury ne saurait trop leur conseiller de lire également les rapports des années précédentes, sources de nombreux exemples et commentaires.

À titre d'exemple, nous vous indiquons le lien vers la vidéo mentionnée :

<https://www.3sat.de/kultur/kulturzeit/bauhausfrauen-100.html>

Épreuve d'admission : Entretien sur dossier

Deuxième partie : analyse de productions d'élèves

Rapport présenté par madame Nathalie PARAIN et monsieur Peter STECK

La première caractéristique de cette épreuve est qu'il s'agit d'un entretien entre le candidat et le jury. Le candidat expose d'abord une analyse de la production des élèves. Il explique brièvement ce qu'il a compris des attentes du professeur de la classe et souligne les réussites des élèves. Il énonce leurs besoins à l'aune de ce que l'on peut attendre des élèves du niveau indiqué. Cet exposé est la base de l'échange qui s'ensuit. Le jury reprend plusieurs éléments de l'exposé en continuant la réflexion entamée ou en demandant des précisions sur des points qui lui semblent importants, toujours dans le souci d'approfondir la réflexion avec le candidat. Le questionnement est ouvert. Il s'agit d'expliquer, de commenter, d'analyser, de décrire, de proposer. Le jury n'attend donc pas « la bonne réponse », mais il souhaite entrer dans un raisonnement avec le candidat qui concerne la façon d'aborder des questions d'apprentissage des élèves. L'évaluation des candidats porte sur la qualité de ce raisonnement. Elle ne suit aucun dogme.

Le jury se réjouit que la grande majorité des candidats se soit prêtée à ces modalités. Quelques candidats ont déployé leur exposé sur un temps de parole le plus long possible, rendant l'entretien difficile et finalement peu fructueux. Le jury a apprécié la clarté, la concision et la franchise des réponses. Il a veillé à laisser du temps aux candidats afin qu'ils puissent réfléchir et formuler un propos frappé du sceau de ces qualités.

L'analyse de la production des élèves

Le candidat dispose d'éléments de descriptif d'un cours qui a réellement été mis en œuvre dans une classe : Quelques informations sur la classe, quelques documents utilisés, les consignes pour une production orale et une production écrite ainsi que le travail effectué par deux élèves en réponse à cette consigne.

Ces différentes parties forment un ensemble. Le premier travail du candidat est de comprendre ce que le professeur a apporté comme informations et moyens langagiers aux élèves et ce que les élèves en ont fait. Le candidat considère alors le contexte de la séquence, le contexte d'apprentissage et du parcours de l'élève. Il observe le potentiel didactique des documents fournis et essaie de déterminer les choix opérés par le professeur de la classe. Il analyse ensuite les consignes données aux élèves, les attentes pragmatiques, culturelles et linguistiques. Ces attentes sont à mettre en lien avec ce que l'on peut attendre d'un élève du niveau présenté, en cohérence avec les programmes. Ainsi, le candidat peut déjà identifier ce qui est acquis, en cours d'acquisition ou n'est visiblement pas acquis du tout.

Un certain nombre de candidats ne prend pas assez le temps de bien analyser les consignes et surtout les attentes supposées au regard du niveau ciblé. Une lecture rapide du document d'étude soumis pour simple information peut guider le candidat en l'orientant sur les reprises linguistiques éventuelles effectuées par les élèves ou de l'angle culturel travaillé.

Ce que l'on attend du candidat est qu'il soit capable de hiérarchiser les réussites et les erreurs afin de déterminer ce qu'il faut apporter aux élèves en vue de leur progression. Lors de la préparation au concours, les candidats pourront prêter une attention particulière à ces questions pour les clarifier. En tenant compte du niveau de compétences des élèves et du moment d'apprentissage, ils peuvent s'interroger sur ce qui est important de savoir et de savoir-faire pour un élève : quel type de réussite et aussi quel type d'erreur de langue par exemple sont révélateurs d'un niveau de maîtrise de la langue, qu'est-ce qui est un frein à l'intelligibilité, quels sont les obstacles à la construction d'un discours cohérent.

L'identification des éléments significatifs permet au candidat d'établir un « profil » des deux élèves qui les positionne par rapport aux niveaux ciblés des différents cycles et cela dans les domaines linguistique, pragmatique et culturel, même si ce dernier domaine est sans doute parfois plus difficile à établir en considérant les éléments fournis sur ce point dans le dossier.

À partir de ce profil, le candidat peut cibler les besoins prioritaires et envisager quelques pistes de remédiation.

Nous venons de décrire le travail d'analyse du candidat lors de la phase de préparation du passage devant le jury. Pour l'exposé, il convient de procéder à des choix, car il est impossible de reprendre lors de l'exposé tous les éléments identifiés. Le choix que le candidat opère est un élément important pour la réussite de cette partie de l'épreuve. Il montre que le candidat est capable de hiérarchiser les informations dont il dispose et de préparer une intervention concise et claire.

L'entretien

La durée de l'exposé n'est pas fixée réglementairement, seule la durée totale de cette partie de 30 minutes en incluant la présentation d'une situation professionnelle au candidat est prescrite. Concernant l'exposé, il s'agit d'avoir une base pour la discussion avec le jury dont les enjeux sont décrits ci-dessus. Le plus important est que cet échange ait lieu et qu'il occupe la place essentielle de l'épreuve. C'est pourquoi les choix que le candidat a opérés pendant la préparation sont importants. Ils évitent, de plus, de se perdre dans de longues listes de réussites et d'erreurs de chaque production, ce qui ne contribue guère à l'identification d'un profil de l'élève. Les informations récoltées pendant la phase de préparation peuvent servir pendant l'entretien et confortent de toute façon la maîtrise du dossier de la part du candidat.

Il convient de souligner qu'il n'est pas nécessaire d'expliquer au jury ce qu'il peut lui-même lire dans le dossier. Dans les meilleures prestations, les candidats ont rapidement transmis le fruit de leur analyse, prenant en considération réussites et besoins les plus significatifs, en cohérence avec les consignes, en établissant un profil linguistique.

Savoir organiser un discours autour de quelques idées phares relève des qualités appréciées par les membres du jury et des savoir-faire attendus d'un enseignant. L'annonce d'un plan peut aider le jury à bien suivre les explications des candidats. Ce n'est cependant ni indispensable ni une garantie pour un exposé structuré. De plus, un débit clair et audible des candidats est important. Donner du relief à son discours est également un moyen de capter l'attention de son auditoire.

La plupart des candidats ont utilisé un langage adapté à la situation d'un oral de concours des enseignants du second degré, mais il n'est pas inutile de rappeler qu'un registre familier ou une jovialité déplacée sont souvent au détriment de la précision du propos. Il en va de même avec la

terminologie mal maîtrisée conduisant parfois les candidats au non-sens ou même au contre-sens. Certains concepts de la didactique des langues utilisés dans les programmes d'enseignement sont expliqués dans un glossaire sur Eduscol⁹. Si ce glossaire n'est pas prescriptif, il permet aux candidats d'éviter l'imprécision et l'explication fastidieuse de concepts théoriques. Le jury se félicite que la plupart des candidats ont néanmoins utilisé à bon escient ces termes.

Le jury souhaite toutefois mettre en avant une observation préoccupante : la caractérisation des erreurs se heurte encore régulièrement à une maîtrise insuffisante du fonctionnement de la langue et/ou à une maîtrise fragile voire une totale ignorance des outils nécessaires à son explicitation. Il a, en effet, dû constater par exemple des difficultés à proposer une correction des erreurs, des explications erronées, l'assimilation du parfait au participe II, l'explicitation confuse de la construction du parfait, la distinction hésitante entre verbes forts et verbes faibles ou entre les verbes de modalité.

Nous tenons donc à souligner l'importance du métalangage pour construire l'apprentissage, pour identifier la nature et l'origine des erreurs, pour fournir les repères fiables indispensables à la correction des erreurs des élèves grâce notamment à une approche raisonnée du fonctionnement de la langue. Un candidat au CAPES d'allemand doit être capable simplement, spontanément et surtout clairement d'expliquer les différences d'emploi à un élève (et donc au jury qui joue parfois ce rôle) entre « wenn » et « als », entre « wenn » et « wann », l'utilisation du comparatif « mehr », l'emploi des négations « nicht/kein ». Ou encore la morphologie du prétérit.

Le futur professeur d'allemand doit être en mesure d'expliquer simplement à des élèves, majoritairement francophones, le principe des langues à déclinaisons, donc de l'allemand ; cela lui demande de s'interroger de manière concomitante sur le fonctionnement du français.

De façon générale, les encarts grammaticaux des manuels peuvent rendre service en complément, bien sûr, de la consultation précise d'une grammaire de référence de façon à avoir, entre autres, une idée assez claire sur les différentes catégories grammaticales.

La plupart des candidats ont proposé des remédiations dans leur exposé, ce qui a permis au jury d'approfondir la discussion sur le travail pédagogique avec les élèves. Les plus belles réussites ont consisté en des activités sur des points identifiés comme prioritaires lors de l'établissement du profil des élèves. Ces remédiations ont été réalistes et didactiquement pertinentes. Réalistes parce qu'elles étaient réalisables dans le cadre du volume horaire disponible pour les langues et parce qu'elles ont ciblé un ou deux points saillants issus de l'analyse de la production des élèves. Didactiquement pertinentes, car cohérentes et favorisant la progression des élèves. Certains candidats ont aussi proposé d'intéressantes démarches, différentes de celles proposées dans le dossier. Dans les bonnes prestations, les candidats ont montré qu'ils avaient une réflexion fine sur ce que signifie par exemple « comprendre un texte » ou « assimiler du lexique » ou encore « construire une phrase ». L'échange avec le jury a souvent permis de creuser la question du passage d'une connaissance à l'entraînement d'une compétence.

Le jury est bien conscient que les candidats ne possèdent en règle générale que peu voire pas d'expérience d'enseignement. Il évalue par conséquent la capacité des candidats à mener un raisonnement didactique et pédagogique. De nombreux candidats ont par exemple proposé la mise en place « d'ateliers de remédiation » ou d'autres formes de travail en groupe. Si ces différentes

⁹ <https://eduscol.education.fr/cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-2-3-et-4.html>

formes sociales de travail ont leurs vertus, il est important que les candidats thématisent la pertinence de ces démarches. Est-elle la même, quel que soit l'objet de la remédiation ? Quel sera le rôle exact du professeur dans la préparation de la remédiation et dans la gestion de la classe ? Que fait-il faire, que fait-il dire ou écrire, que dit-il aux élèves qu'il encadre ? Si l'activité ne s'adresse qu'à un groupe restreint d'élèves, que font les autres pendant ce temps ? Peuvent-ils efficacement travailler en autonomie ? Le jury n'attend pas des réponses d'un professeur qui aurait déjà pu faire l'expérience de ces démarches, mais veut savoir ce que les candidats en pensent réellement. Il va entraîner le candidat dans ces questionnements qui sont une partie importante du travail des enseignants de langue vivante. L'essentiel est que les modalités soient adaptées aux besoins identifiés.

Pour les productions orales, les candidats doivent s'interroger davantage sur la spécificité de la remédiation, notamment concernant l'aisance, la phonologie, l'intonation. Quels supports, quels entraînements, quel travail effectif ? Quel est le rôle du professeur dans cette phase, quel est celui de l'élève ? On peut aussi s'interroger sur les types de modèles à écouter, dans quel cadre, avec quel support, avec quel « feedback » ?

Enfin, concernant le vocabulaire, les candidats doivent réellement se demander comment on l'apporte aux élèves et comment peut avoir lieu une remédiation centrée autour du lexique et de son appropriation.

Pour tous ces points, il convient également d'examiner dans quelle mesure les outils numériques peuvent aider les élèves à développer des compétences. Si la connaissance de l'internet, des façons de créer, d'évaluer et de partager l'information, des outils de consommation et de production de documents numériques, ou ce que l'on pourra appeler la « littératie digitale » sont un objet d'étude en soi, le professeur aujourd'hui doit aussi savoir comment on utilise « le numérique » comme soutien à l'apprentissage. Les candidats ont proposé de nombreuses idées, notamment pour la production des élèves, pour la coopération au sein d'un groupe et tout ce qui touche au travail à l'oral, ce qui est la preuve d'une réelle évolution de leurs compétences dans ce domaine. Toutefois, le numérique éducatif va au-delà de la mise en œuvre de démarches existantes par d'autres moyens. Dans les bonnes prestations, les candidats ont pu faire part d'une réflexion sur les approches différentes possibles avec le numérique.

Très peu de candidats abordent le dossier dans sa perspective éducative, en dépit des enjeux de formation de l'élève dans le domaine de la citoyenneté, de la capacité d'apprendre tout au long de la vie et, d'une manière générale, du développement de son autonomie intellectuelle. C'est pourtant un point important dans l'enseignement des langues vivantes qui contribue à la quasi-totalité des domaines du socle. Le jury renvoie à une lecture attentive des préambules des programmes d'enseignement des différents cycles qui thématisent le sens que la nation veut donner à l'enseignement.

À titre d'exemple, nous proposons aux candidats des pistes pour le traitement du **dossier ED5** (reproduit dans les annexes). Il ne s'agit pas d'un modèle d'exposé, comme on pourrait l'attendre lors de l'épreuve, mais de l'illustration des réflexions qu'un candidat pourrait mener lors de la phase de préparation.

L'objet d'étude de la séquence « Schule von gestern, heute und morgen », en articulation avec les programmes du cycle 4 (école et société) appelle à une approche comparative, voire à une mise à

distance, grâce à une désignation et éventuellement à une caractérisation de faits resitués dans le temps. Elle favorise de même la projection dans le futur. Les consignes des deux productions reprennent ces fils conducteurs.

En les invitant à endosser le rôle d'un grand-père livrant dans une lettre le regard qu'il porte sur l'école de son enfance, la tâche intermédiaire place les élèves en situation de mobiliser leurs connaissances culturelles acquises lors de la séquence, en particulier la relation professeur/élèves et l'enseignement de la religion. Le point de vue adopté favorise la description de faits et le récit. Il rend possible par ailleurs la comparaison entre le passé et le présent. Il convient également de noter que la consigne précise le contexte dans lequel cette transmission d'expérience est réalisée ainsi que son destinataire. Finalité, contenu et forme de la communication écrite sont clairement fixés.

Par sa dimension pragmatique, la production orale attendue exige sans doute une habileté plus complexe puisqu'il s'agit de convaincre des interlocuteurs. La clarté du discours, notamment grâce à sa structuration, ainsi que sa tonalité constituent d'importants repères de réussite. Pour autant, une argumentation n'est pas attendue, celle-ci relevant du reste (dans sa forme la plus structurée) du niveau B2. La consigne ne mentionne par ailleurs pas la nécessité de justifier ses choix, par exemple au travers d'un diagnostic du fonctionnement actuel de l'école, même si la finalité et /ou la cause sont constitutives de ce type d'expression. En revanche, le contexte d'énonciation et la finalité de cette dernière sont fournis, inscrivant la prise de parole dans un projet de communication explicite, dans une perspective actionnelle.

Le projet pédagogique de la séquence s'inscrit manifestement dans les repères de progressivité relevant du niveau B1. En effet, les activités langagières vont au-delà du repérage de points centraux d'un message bref et les productions doivent reprendre des idées plus complexes dans les explications et dans l'expression des idées personnelles. Rappelons à ce sujet que les élèves de 3^e ayant appris l'allemand en LV1, comme c'est le cas ici, ont vocation à atteindre le niveau B1 dans plusieurs activités langagières.

D'une manière générale, le traitement des deux tâches par les élèves répond largement aux attendus.

L'expression écrite témoigne de fluidité. Elle comprend des énoncés parataxiques majoritairement réussis, au côté de phrases complexes. Les deux élèves ont recours à des connecteurs. Les références culturelles sont réinvesties. Plusieurs aspects sont évoqués. L'amorce des lettres, le respect des codes, l'usage des pronoms possessifs « dein/ihr » indiquent que le projet d'écriture se conçoit en réponse à un besoin formulé, dans une démarche de communication. L'ensemble de ces réussites nous autorise à positionner ces deux élèves au niveau B1.

On pourra toutefois remarquer des différences sensibles entre les deux élèves. Nous choisissons ici de privilégier plus particulièrement les indicateurs qui, au regard de la tâche et de la thématique de la séquence, nous paraissent les plus significatifs.

La dimension pragmatique est davantage prise en considération dans la lettre rédigée par Eve qui conçoit visiblement la transmission dans un esprit de comparaison plus marqué que chez Paul. Ce dernier tend davantage à la description de son expérience sans lien explicite avec le présent.

En revanche, l'expression écrite de Paul comporte une syntaxe plus complexe. Certes, celle-ci ne peut être considérée comme maîtrisée, mais on peut constater que Paul a compris le principe de construction de ces phrases (exemple : « Ich schicke diese Brief, um meine Erfahrung erzählen. » ; «

Wenn er kam, mussten wir zusammen ‚Guten Morgen‘ sagen und danach wir durften sich setzen. »; « Wenn wir ein Quatsch machen, nahmen sie eine Lineal und schlagen damit unsere Finger. », etc.). Quelques marqueurs de discours agrémentent le récit. Son aisance se traduit également par une plus grande richesse lexicale et par la présence plus fréquente de marqueurs logiques.

Inscrite dans une perspective comparative, reliant partiellement le passé et le présent, l'expression de Eve se signale par l'utilisation récurrente du degré, dont la formation est globalement comprise sans être pour autant maîtrisée comme en témoignent les erreurs sur le degré de l'adjectif. (Die Schule von früher war sehr streng als jetzt/ mehr streng.).

Le récit de Eve montre une utilisation des formes du passé sans grande difficulté (choix de l'auxiliaire du parfait, prétérit des modaux), en dépit d'erreurs sur le prétérit des verbes faibles et une sur la conjonction « als » (confondu avec « wenn » dans « Wenn ich war einen Schüler. »). Paul fait davantage d'erreurs sur les verbes («welte »; « nicht gefiel hat »; gelernt »). L'emploi de « wenn » est pertinent même si Paul se trompe sur l'emploi du temps dans la phrase « Wenn wir einen Quatsch machen, nahmen sie eine Lineal und schlagen damit unsere Finger. »

L'analyse de productions écrites autorise les auteurs en conséquence à souligner un besoin commun de remédiation quant à l'utilisation des phrases complexes (inciter Eve à complexifier son discours, travailler avec Paul sur la justesse de ces structures), et un besoin plus spécifique à Eve quant à l'expression de la comparaison et à l'utilisation de « als ».

Les productions orales sont dans l'ensemble en adéquation avec les attendus de la consigne. Les expressions en continu sont le plus souvent claires et intelligibles. Elles sont ancrées dans un contexte d'énonciation. L'étendue lexicale présente une richesse suffisante pour traiter la tâche en évitant les répétitions (donner deux ou trois exemples). Les deux élèves exposent leurs idées. Pour Eve, il s'agit d'en décliner plusieurs, pour Paul, d'exposer trois justifications expliquant son choix.

Comme pour la production écrite, l'expression orale de Paul traduit une plus grande aisance linguistique. La structure de la phrase est à ce sujet exempte d'erreur. La formation de la comparaison ne rencontre aucune difficulté majeure. Les choix sont corrélés aux justifications présentées de manière organisée grâce à l'utilisation de nombreux marqueurs discursifs (zuerst, dann, schließlich, deshalb). La communication est proche de l'argumentation. À cela s'ajoute une fluidité phonologique de qualité. On pourra noter toutefois que la production s'est partiellement éloignée du contexte mentionné par la consigne puisque Paul ne se réfère pas à la réforme et qu'il ne s'exprime pas en tant que représentant de son groupe de camarades. En outre, il s'agit manifestement d'un écrit oralisé. C'est sans doute à partir de ce constat que l'on pourra définir les objectifs d'apprentissage pour Paul, notamment en favorisant le développement d'une expression orale en continu plus autonome.

On peut également identifier ce besoin chez Eve qui manifestement lit sa production, ce qui explique peut-être les erreurs d'accent tonique et une fluidité plus heurtée. Contrairement à Paul, elle inscrit son expression plus explicitement dans le cadre de la consigne. La structure de la phrase est globalement correcte, souvent parataxique. D'ailleurs, si la cohérence du propos est perceptible, le lien entre les propositions et leur finalité s'effectue le plus souvent de manière juxtaposée, sans marqueur logique. De plus, la formation du comparatif reste fragile pour ce qui relève du degré de l'adjectif.

Ici encore les productions font apparaître deux profils distincts. Les acquis linguistiques, pragmatiques et culturels de Paul justifient que ce dernier soit positionné en B1. Eve de son côté dispose le plus souvent d'une bonne étendue lexicale, mais ses structures, bien que variées, ainsi que la structuration du discours gagneraient à être complexifiées, la correction de la langue consolidée. On pourra pour cette raison la situer à la lisière du niveau B1.

En conséquence, les besoins de Eve paraissent plus importants, de sorte qu'ils mériteraient peut-être d'être ciblés prioritairement. Dans ce contexte, un travail en binôme prenant appui sur les compétences de Paul pourrait être mis en place. Endossant le rôle de tuteur, Paul procéderait au rappel des règles, par exemple quant à la formation du comparatif. Pour engager cette remédiation, le professeur pourrait fournir un document retour mentionnant les réussites et les points de langue à travailler. L'élève tuteur pourrait alors co-rédiger la règle, avant de procéder à une écoute commune de la production qui permettrait à Eve de repérer ses erreurs et de proposer une reformulation adaptée.

Cette forme de travail conforterait certes le rôle d'expert de Paul et lui permettrait de réfléchir lui-même à la correction des structures complexes qu'il emploie et donnerait peut-être à Eve la possibilité d'apporter sa connaissance sur la conjugaison du passé qui semble être plus solide que celle de Paul. Elle pose néanmoins plusieurs questions : dans quelle mesure cette centration sur la correction d'un point grammatical contribuerait-elle à établir le lien entre la grammaire et l'expression, à favoriser le passage d'énoncés juxtaposés à une organisation du discours plus complexe. Qu'en est-il des subordonnants « als » et « wenn » ? Du reste l'expression orale en continu ne devrait-elle pas faire l'objet d'une attention particulière chez les deux élèves ?

Faut-il, ainsi que le suggèrent parfois les candidats, recourir à un nouveau support afin de créer une nouvelle situation de communication, au risque peut-être de négliger les entraînements à la compréhension de cette nouvelle source ?

N'y aurait-il pas ici intérêt à tirer profit de la situation de communication telle que formulée par la consigne de la production finale. De fait, les différentes présentations censées s'adresser à un public d'élèves peuvent constituer autant de matériaux à partir desquels chacun peut réagir, caractériser les idées formulées, en sélectionner quelques-unes, expliciter son choix. Aussi proposons-nous une première partie consacrée à la réflexion sur la langue, selon les modalités évoquées. Ensuite, une phase d'entraînement à l'expression orale peut être organisée.

La réalisation d'un court reportage télévisuel, en bi- ou trinôme, peut faciliter la remobilisation des savoirs et savoir-faire entraînés tout au long de la séquence, par exemple en comprenant un rappel de l'évènement, des exemples de propositions, avec leur finalité et intégrant un micro-trottoir d'un élève effectuant un choix de trois propositions avec explicitation.

Sans doute est-il possible de proposer à l'écoute les différents enregistrements à partir desquels les élèves pourront réagir. Dans la mesure où nous privilégions l'expression orale, nous suggérons que le professeur recueille les différentes idées entendues qu'il rassemble sous forme de groupes verbaux qu'il communique aux élèves.

Le travail gagnera cette fois à être réalisé en classe et en temps limité. Le binôme dispose d'une phase préparatoire pour organiser et planifier son discours, avant de procéder à l'enregistrement. L'élève interviewé peut alors reprendre ses premières idées en apportant les corrections et enrichissements nécessaires, ou en formuler de nouvelles en veillant aux points ciblés par la remédiation. Dans ce cadre, l'usage de tablettes numériques pourrait être particulièrement utile. Grâce au visionnement de leur reportage, les élèves pourront vérifier de manière quasi immédiate le degré de maîtrise. À ce titre, la fiche retour du professeur (à partir de laquelle ils pourront mesurer

leur progression) pourra fournir les repères utiles en mentionnant les deux ou trois focales prioritaires accompagnée de l'explicitation des choix. Une association renforcée des élèves pourra très bien les inciter à établir les points de vigilance à observer à partir d'une fiche retour individualisée de la première production.

On pourrait sans doute objecter que la forme de l'interaction n'implique pas nécessairement la construction d'énoncés complexes. La nécessité de hiérarchiser, d'expliquer ses choix, enfin, d'organiser son discours rend toutefois difficilement contournable le recours aux marqueurs logiques. Il en va de même de l'expression de la finalité, de l'hypothèse et de la comparaison. De plus, les objectifs premiers visés par cette remédiation concernent l'expression orale en continu, la mise en cohérence et l'organisation du discours.

On pourra de même se poser la question de savoir en quoi cette situation de communication est susceptible de favoriser la progression de Paul. En lui confiant le rôle du reporter, l'élève est placé en situation de devoir construire un discours sans procéder par oralisation de l'écrit, et éventuellement d'ajuster son propos s'il doit venir en aide à la personne interviewée.

Pour finir, l'ensemble des productions pourraient figurer sur un mur numérique reprenant l'intitulé de la séquence, et réservant une rubrique spécifique aux « Präsentationen » et « Reaktionen », en s'assurant que les dispositions ont été prises quant au respect du droit à l'image.

Les pistes formulées ici ne relèvent délibérément que certains axes. Les erreurs d'orthographe et de majuscule de Paul n'ont pas été listées. L'utilisation de « als » par exemple ne fait l'objet d'aucune remédiation manifeste. De même, les erreurs d'accent tonique ne sont pas retravaillées explicitement en dépit de l'importance du sujet. Cet aspect n'est pourtant pas totalement évacué de la remédiation puisque les élèves devront nécessairement rendre intelligible leur propos dans le cadre de l'interaction. En sériant les axes de remédiation, nous avons finalement opté pour ce qui est en lien direct avec la tâche finale, ses objectifs et les productions fournies, visant ainsi à créer des repères de progression identifiables pour les élèves. Une même séquence, donnant lieu à des productions autres dans des contextes de réalisation autres, conduira très probablement à envisager d'autres choix, ce qui invite à réfléchir aussi sur les atouts des productions réalisées en dehors de la classe.

Question sur le contexte constitutionnel

La question sur le contexte institutionnel prend place au sein de l'épreuve orale d'entretien sur la base d'un dossier. Elle n'en constitue qu'une partie réduite puisque cinq minutes seulement de l'heure entière que dure l'ensemble de l'épreuve lui sont consacrées. Pourtant, les candidats auraient tort de négliger cette dernière partie qui peut avoir une influence positive sur le résultat global.

Rappelons que cette question est posée directement par le jury lors de l'épreuve : le candidat n'a donc pas la possibilité d'y réfléchir durant le temps de préparation et doit livrer sa réponse immédiatement. Cela ne doit en aucun cas empêcher le candidat de prendre quelques instants de réflexion. Il est possible, et même recommandé de noter quelques mots-clés pendant que le jury présente la situation à analyser. Cela permet au candidat de n'oublier aucun élément de la situation

et l'aide à préparer et développer sa réponse. Les situations sont des exemples réels présentés en quelques phrases courtes aisément compréhensibles.

Pour répondre à la question, le candidat aura intérêt à structurer sa réponse en deux parties, en analysant tout d'abord la situation puis en expliquant quelle réaction il adopterait. L'analyse de la situation est en effet un moment important puisqu'elle permet au jury de s'assurer que le candidat a pris la pleine mesure des enjeux qui se cachent derrière une situation donnée et en quoi celle-ci pose problème ou doit à tout le moins être traitée avec attention. Il est important que le candidat ne se focalise pas sur un élément du contexte, mais qu'il tienne compte de la totalité des problématiques sous-jacentes. C'est aussi le moment où le candidat montre qu'il connaît les textes officiels et les principes de la République, et qu'il sait comment ceux-ci se déclinent dans les principes et valeurs de l'école.

Quelques questions peuvent guider le candidat dans la conception de sa réponse : puis-je faire face seul à la situation ? Si oui, en vertu de quel principe, de quelle valeur, et avec quelles précautions ? Sinon, quelle est la personne à avertir en tout premier lieu et en vertu de quelles prérogatives ? Il faut donc bien connaître rôles et fonctions des différentes personnes composant l'équipe éducative ainsi que l'équipe de direction d'un établissement scolaire. De façon générale, il est bon de hiérarchiser les urgences quant à la réaction attendue. Cela soulève aussi la question de la dimension éducative de la réponse. En effet, la référence à l'autorité ou un rappel de la règle sont bien sûr nécessaires mais ne sont parfois pas suffisants pour accompagner les élèves, notamment dans des situations où ils sont eux-mêmes en difficulté.

Le jury insiste sur le fait qu'il attend des candidats une connaissance suffisamment précise du fonctionnement d'un établissement scolaire afin d'être capable d'identifier les personnes qui y travaillent. Il serait utile que les candidats, durant leur préparation au concours, aient eu au moins une fois l'occasion de consulter un carnet de correspondance et de lire le règlement intérieur d'un établissement scolaire, non pour en connaître par cœur le contenu (ce qui n'aurait aucun sens), mais pour savoir dire quels éléments le structurent. En effet, nombre des questions institutionnelles font appel aux droits et devoirs des élèves, qu'il est donc utile de connaître.

Pour conclure ces remarques générales sur cette partie de l'épreuve, le jury a réellement apprécié les candidats qui ont compris le principe de l'entretien. Loin d'être un jeu de questions-réponses, il invite à la coopération du candidat, la réflexion, la prise en compte des remarques du jury, qui, jamais, n'ont pour but de piéger, mais au contraire d'inviter à préciser l'argumentation et parfois à revenir sur des propos un peu hâtifs. Le jury ne demande qu'à percevoir la qualité de la réflexion et la prise en compte des remarques.

ÉPREUVE D'ADMISSION : ÉPREUVE FACULTATIVE D'ALSACIEN

Rapport présenté par madame Pascale ERHART et monsieur Gilbert MAGNUS

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. »

Nombre de candidats admissibles inscrits à l'épreuve : 1

Nombre de candidats admissibles ayant passé l'épreuve : 1

Note obtenue : 10/20

Explication de texte

Un seul support a été proposé à la réflexion cette année : le texte intitulé « D'Wäschbrétsch » de Germain Muller, qui a donné lieu à un sketch du cabaret *Barabli*, rendu célèbre par l'interprétation de Dinah Faust. Le texte, relativement long, appelait plutôt un commentaire thématique, mais une explication linéaire, suivant le fil de la narration, était également possible.

Dans ce texte rédigé pendant les Trente Glorieuses, Germain Muller rend hommage à un élément du paysage strasbourgeois qui a traversé les époques et disparu dans les années 1950 : les bateaux-lavoirs. À l'heure du progrès technique et de sa diffusion massive par le biais de la société de consommation, c'est tout un pan de la culture populaire strasbourgeoise qui est en voie de disparaître.

Les lavandières installaient leur planche à laver sur les *Wäschbrétsche* et pouvaient y passer leur journée, ce qui en faisait un lieu propice aux discussions et aussi aux commérages. C'est un de ces échanges qui permet à Joséphine, une lavandière déjà âgée, de se lancer dans un monologue biographique. Ce dernier permet de retracer l'histoire de la ville : Joséphine était déjà lavandière au temps du Reichsland Elsass-Lothringen – elle évoque notamment la fête d'anniversaire de l'Empereur lors de laquelle elle a rencontré le père de sa fille ; sa fille, puis sa petite-fille ont grandi durant l'alternance entre périodes allemandes et françaises. Ainsi, un certain nombre de connaissances sur l'histoire de l'Alsace en général et sur la vie culturelle strasbourgeoise en particulier s'avérait nécessaire pour la bonne compréhension du texte, notamment les toponymes (ex : la rue de l'Observatoire, dans le quartier de la Neustadt construit pendant le Reichsland, où vivaient les universitaires (der « Profässer üs de Stärnwartstross ») et les élites locales. Ce tableau de Strasbourg à différentes époques pouvait faire l'objet d'une partie d'un commentaire thématique.

D'autres thématiques pouvaient encore être développées. On pouvait, par exemple, considérer que ce drame féminin constitue une tragi-comédie dont Germain Muller avait le secret et commenter l'ensemble des procédés humoristiques présents dans le texte (répétitions, ironie, etc).

Ainsi, la remarque de Joséphine « Die Wywer sèn jo so fül, dass se alles vun andre mache lon, sogar déss... » est à la fois drôle et tragique, en raison des conséquences de cette prétendue paresse des bourgeoises sur le destin de sa fille.

Le récit de Joséphine, qui a trimé toute sa vie pour donner une chance à sa fille, puis à sa petite-fille, d'échapper à une condition dont elle semble elle-même prisonnière, a ainsi tout du drame naturaliste. Joséphine se présente en effet comme une pauvre femme (« e àrmi Frau ») vivant dans un monde totalement différent de celui des femmes qui l'emploient pour laver leur linge, femmes qu'elle méprise et qui le lui rendent bien. Cela transparaît dans la manière très familière et irrespectueuse dont elle les désigne, « die Wywer » (au lieu de « die Fraue »), qui les réduit au rang de « femelles » et non de « femmes » et encore moins de « dames ». D'ailleurs, Joséphine n'hésite pas à employer un vocabulaire très cru, voire grossier, qui caractérise le parler familial et très imagé des couches populaires avec des expressions comme « Firlefranzfahne » (tas de fanfreluches), « bludd wie e Räjewurm » (nue comme un ver) ou encore « die àlt Schinoss » (le chameau) – ce qui n'a pas été sans causer de difficultés de compréhension au candidat –, en contradiction avec le parler châtié des bourgeois, qui, contrairement à Joséphine, s'expriment aussi en français (« D'Kräje un d'Manschette, *c'est pas du tout ça* »).

La lutte des classes et le mépris que les unes portent aux autres transparaît également dans le rapport qu'entretiennent les femmes mises en scène ici avec leur corps : alors que pour Joséphine, il s'agit avant tout d'un instrument de travail qui lui procure de grandes douleurs (« hesch ooweds Krizweh, dass d'némm stehn kannsch, kréisch Feess wie e Elephant ») et lui permet à peine de subsister, sa fille s'en sert pour séduire les maris des femmes de la haute-société, ce qui conduit à la naissance d'un enfant illégitime. La fille reproduit ainsi le destin de sa mère, certes sous une autre forme, de sorte que l'on peut ici parler de reproduction sociale, qui caractérise également le drame naturaliste. L'ensemble contraste avec le rapport au corps et la manière de se vêtir des classes supérieures : tandis que les femmes portent des vêtements fantaisie conformes à la mode de l'époque (dont Joséphine ne connaît rien) et se refusent à leurs maris, les hommes portent des sous-vêtements prudes (« die länge muldumene Unterhosse ») que Joséphine tourne en ridicule tout au long de son monologue. Or, c'est précisément un de ces hommes portant des caleçons longs que finira par épouser sa petite-fille. Le prix à payer pour échapper à sa condition sera celui de la rupture avec sa grand-mère, qui devra se contenter de suivre son ascension sociale de loin pour pouvoir s'en vanter auprès de ses collègues (« Min Jungs isch a dert gsin ») restées comme elle coincées au bas de l'échelle sociale. Le personnage de Joséphine, qui arrive au soir de sa vie, peut enfin être compris comme une métaphore des bateaux-lavoirs : son travail manuel sera bientôt remplacé par celui des machines (« Hoower » ou « Bendix »), mais ce progrès technique empêchera-t-il les injustices et inégalités sociales de se reproduire ?

Commentaire grammatical

Les séquences soumises à la réflexion des candidats étaient très classiques d'un point de vue grammatical. Les commentaires proposés font ressortir les points les plus saillants sans pour autant être exhaustifs.

(1) Hättsch numme sotte sähn, wass d'Hällere fér e Fratz gerésse het.

Identification : GV de base *soll-* au subjonctif II passé

En allemand standard : Du hättest nur/bloß sehen sollen, was für eine Fratze Frau Häller geschnitten hat/wie Frau Häller das Gesicht (zu einer Fratze, zu einer Grimasse) verzogen hat.

Formes à commenter :

- *hättsch... sottte* : subjonctif II accompli du verbe de modalité *sollen*, 2e personne du singulier. Expression du souhait irréalisable, de l'injonction (si seulement tu avais vu... ; tu aurais dû voir...) renforcé par la présence de la particule illocutoire *numme* correspondant à *nur/bloß* en allemand standard. Comme en allemand, la conjonction de subordination à visée conditionnelle *wenn* peut être sous-entendue, l'auxiliaire de temps étant alors placé à l'attaque de l'énoncé.

Nous constatons également que les marques de subjonctif II font l'objet d'un double marquage, spécifique à la variante dialectale, à la fois sur l'auxiliaire et sur le verbe de modalité, alors qu'en allemand standard seul l'auxiliaire porterait dans ce cas les marques de subjonctif II. De ce fait pas de « double infinitif » ici comme en allemand. De plus, le participe II est antéposé à l'infinitif qu'il accompagne dans la variante dialectale alors qu'il est nécessairement en dernière position en allemand standard, ce qui traduit une certaine souplesse des parlers dialectaux.

- *sähn* : le maintien du /ä/ dans *sehen* (au lieu de l'ouverture en /a/ présente dans la majeure partie de l'espace alsacien) indique que nous avons affaire ici à la variété strasbourgeoise de l'alsacien (parler de Germain Muller). Dans l'aire du bas-alémanique du Nord, le parler strasbourgeois teinté de francique – dont les autres marques présentes dans le texte comme la monophthongue dans *Mânen'r* (alld. *meint ihr*) pouvaient faire l'objet d'un commentaire – constitue une enclave.
- *d'Hällere* : les patronymes ou les prénoms sont précédés du déterminatif en alsacien et peuvent porter des marques de déclinaison sans pour autant donner à l'ensemble une connotation familière, comme ce serait le cas en allemand standard. En revanche, l'ajout d'un -e au nom de famille pour indiquer qu'il s'agit d'une femme relève d'un usage très familier et marque ici le mépris éprouvé à l'encontre de cette personne.
- *e Fratz gerésse het* :

. Concernant la forme verbale, nous avons affaire ici à une forme de parfait (présent de l'accompli), forme verbale qui serait également présente en allemand standard et qui n'est donc pas une forme de remplacement d'un prétérit inexistant en dialecte strasbourgeois.

. *e Fratz risse* : il s'agit d'un phraséologisme ou phrasème (locution idiomatique dans la tradition grammaticale). En allemand standard, on est contraint de changer de verbe afin de rendre l'idiomaticité (*schneiden* au lieu de *reißen*). Ce phrasème n'est pas à proprement parler une locution à verbe support (*Funktionsverbgefüge*) dans la mesure où, dans cette éventualité, le verbe support serait relativement neutre (*bringen, leisten, ziehen, üben, etc.*) et que le groupe nominal ou le groupe prépositionnel qui l'accompagne porterait à lui seul la charge sémantique de l'ensemble (cf. *in Erwägung bringen, Verzicht leisten, in Verbindung bringen, Kritik üben*). Dans notre cas précis, le verbe *risse* est déjà chargé de connotations négatives renforcées par l'emploi de *Fratz* au lieu de *Gsicht*, qui, lui, serait plus neutre.

(2) (han én Strossburri zehn Hyser stehn,) wo se vum Sequeschter fér e Kletzel un e Behnel krèjt han

Identification : GV relatif, de base *krèj-*

En allemand standard : (sie haben in Straßburg Häuser stehen,) die sie vom Sequester zu einem Spottpreis gekriegt/bekommen/erhalten haben

- *wo* : pivot relatif utilisé habituellement dans les dialectes alsaciens (au lieu du pronom *die* en allemand)

- *vum Sequeschter... krèjt han* :
 . D'une part, d'un point de vue civilisationnel, l'emprunt au français « le séquestre » désigne ici l'institution juridique qui, à un moment donné, a mis sous séquestre des biens immobiliers appartenant à des personnes expropriées et qui, par la suite, ont été revendus pour trois fois rien à d'autres personnes (à la bourgeoisie montante de l'époque) qui ont ainsi fait une bonne affaire. Étant donné que l'intrigue du récit de Joséphine se situe dans les années 1920 ou 1930, la mise sous séquestre de biens immobiliers détenus par des Allemands pendant la période du Reichsland a sans doute eu lieu au lendemain de la Première Guerre mondiale au moment où l'Alsace et la Moselle sont redevenues françaises.
 . D'autre part, d'un point de vue grammatical, nous pouvons relever dans la forme verbale au parfait la fusion de la marque *ge-* du participe II et du *k-*, première consonne du verbe *kriegen*. L'alsacien ne distinguant pas les occlusives /g/ et /k/, celles-ci étant prononcées pratiquement de la même façon, nous assistons à une disparition pure et simple de l'augment *ge-* du participe II. Le même phénomène se produit avec *gekommen*, par exemple : *er isch komme*.
- *fér e Kletzel un e Behnel* : En alsacien, tout comme en allemand, les doublets (ici, deux groupes nominaux réunis dans un groupe prépositionnel de base *fér*, alld. *für*) sont fort répandus. Nous retrouvons là encore des structures qui donnent un caractère idiomatique à la langue régionale et à la langue standard. Les deux formes de diminutif (*Kletzel*, alld. *Klötzchen* ; *Behnel*, alld. *Böhnchen*) renforcent la faible valeur pécuniaire des biens immobiliers en question. Là encore, la traduction littérale n'est pas possible en allemand standard, le dialecte étant encore plus concret que la « Hochsprache ».

(3) ém Profässer sini

Identification : GPRON de base *sini*

En allemand standard : *die/diejenige des Professors*

ém... sini : Nous assistons là à la manière spécifiquement dialectale de marquer la relation indiquée par le génitif en allemand standard, lorsqu'il y a une relation de « possession » : le « possesseur » est antéposé au « possédé » ; il est obligatoirement au datif. Le « possédé » (ici *Frau*, qui est sous-entendu) est obligatoirement précédé d'un possessif qui anaphorise le « possesseur ». C'est un phénomène linguistique très répandu dans les parlars germaniques du sud : en raison de l'absence du génitif pour la déclinaison du groupe nominal, on a recours à la fois au datif et au déterminatif possessif portant (ici) une marque de féminin. D'ailleurs, en allemand, on parle de « Possesivpronomen » quand on veut désigner le déterminatif possessif. C'est une appellation relativement logique dans la mesure où *sein* ou *ihr* contiennent en germe le genre du « possesseur » et, par voie de conséquence, l'antécédent auquel on renvoie.

(4) Zitter hawi nix meh gheert vum

Identification : GV assertif

En allemand standard : *Seitdem/seither habe ich nichts mehr von ihr gehört*.

- *zitter* : connecteur (plus précisément ici, charnière de discours) à désigné temporel, invariable et occupant la position pré-V2 dans l'énoncé assertif. Le référent étant le moment de l'acte d'énonciation, *zitter* permet de désigner le laps de temps qui s'est écoulé entre la période passée dont il est question et le moment présent, celui de l'acte d'énonciation.
- *havi* : amalgame de l'auxiliaire de temps *haben* et du déictique personnel de la première personne du singulier *ich* réduit à sa seule voyelle tonique. Pour des raisons d'euphonie, l'occlusive /b/ s'affaiblit entre deux voyelles et devient /v/ en dialecte.
- *gheert* : chute du -e de l'augment *ge-* du participe II (alld. *gehört*).
- *vum* :
 - . Nous avons affaire ici à l'amalgame de la préposition *vun* (alld. *von*) et de la marque de datif singulier masculin ou neutre servant à reprendre un antécédent animé : la fille de la protagoniste disparue sans laisser de nouvelles à sa mère. Cette forme ressemble étrangement à *davon* allemand, un groupe prépositionnel à membre pronominal (*da-*), qui, en allemand standard, ne saurait toutefois s'appliquer à un antécédent animé, qui plus est humain. Dans la langue régionale, les choses sont plus simples, du moment que le contexte est posé, les pronoms/substituts étant en nombre plus limité qu'en langue standard.
 - . D'autre part, concernant la marque -m du datif, il est en effet question de la fille de la protagoniste reprise par un pronom personnel neutre. En alsacien, le neutre est tout à fait envisageable pour désigner des personnes de sexe féminin (cf. les pronoms personnels neutres déjà présents dans le cotexte amont ; cf. également *das Weib* et *das Mädchen* en allemand standard).

ALSACIEN : BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

I. OUVRAGES GÉNÉRAUX

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

- HUCK Dominique (2015) : *Une histoire des langues en Alsace*, Strasbourg, La Nuée-Bleue.
- 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, IGRSHEIM 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 frontière*, 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. LITTÉRATURE

1. Aperçu général de la littérature en Alsace

- FICHTER Charles (2010) : *Pour une autre histoire de la littérature alsacienne au début du XX^e siècle. Loin de la nostalgie et du ressentiment*, Strasbourg, bf.
- FINCK Adrien et alii (1990) : *Littérature alsacienne XX^e siècle/Elsässische Literatur 20. Jahrhundert*, Strasbourg, SALDE.
- FINCK Adrien et STAIBER Maryse (2004) : *Histoire de la littérature européenne d'Alsace (XX^e siècle)*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg.

2. Anthologies

- HOLDERITH Georges et alii (1978) : *Poètes et prosateurs d'Alsace. Unsere Dichter und Erzähler*, Strasbourg, Editions des Dernières Nouvelles d'Alsace, Librairie Istra.
- Petite anthologie de la poésie alsacienne*, Strasbourg, Association Jean-Baptiste Weckerlin : Tomes I, IV, VI, VIII.
- WACKENHEIM Auguste (1999 ; 2003) : *La littérature dialectale alsacienne*.
- Tome 4 : *D'une guerre mondiale à l'autre, 1918-1945*, Paris 1999, Prat-Editions
 - Tome 5 : *De 1945 à la fin du siècle*, Paris 2003, Prat-Editions.

III. LANGUE

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

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

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

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

2. Dictionnaires

GUIZARD Claude et SPETH Jean, *Dictionnaire (alsacien, français et allemand) – Dreisprachiges Wörterbuch*, Mulhouse, Editions du Rhin.

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

PHILIPP Marthe et WEIDER Eric (2002) : *SEIN und HABEN im elsass-lothingischen Raum – Ein organisiertes Chaos*, ZDL Beihefte 122, Stuttgart, FranzSteiner Verlag.

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 Bentzinge

Sujet

D'Wäschbrétsch

(d'Schoséfin bérscht, réngt un séngt:)

*Chanté : Waldeslu-u-st, Waldeslu-u-st...
Oh, wie einsam schlägt die Brust...*

Hé ! Caroline ! Heersch nix ? Do luej dr emol dänne Firlefanzfahne aan ! Un déss het d'Madamm Pfitzmeyer am letsche Samschdaa ém Sängerbüsch ufem Armebaal aanghet ! Mainsch, dass se spénne, die Wywer !

Chanté : Waldeslu-u-st...

Min Junge ésch â dert gsén. D'Mistinguett het schints métgspéelt. Dü, die ésch doch jetz sicher â bal fufzig, odder ?

*Chanté : Waldeslu-u-st, Waldeslu-u-st...
Oh, wie...*

Hättsch numme sotte sähn, wass d'Hällere fér e Fratz gerése het (1), wo ich ere gsaat hab, dass ich jetz fénfzewanzig centimes meh fér de Korb bekumm ! « Jo het Sie, Madame Schoséfin, nét schun kérzlich emol ufg'schlâwe ? Also, wänn déss so wittersch geht, ka'mr Sie sich jo némmi leischte... » Némmi leischte... die Schinoss ! Stell dr emol so ebs vor : han én Strossburri zehn Hyser stehn, **wo se vum Sequeschter fér e Kletzel un e Behnel krèjt han (2)**, zeije Wuechermiete üs dänne alte Kaschtälle un welle én ere arme Frau nix gän !

*Chanté : Waldeslu-u-st, Waldeslu-u-st...
Oh, wie einsam schlägt die Brust...*

D'Zépfelmeyere ésch m'r â so lätz kumme... Weisch do, **ém Profässer sini (3)**, üss dr Stärnwartstross, där mét de lange muldumene Unterhosse : « Ich fénd, Schoséfin, Sie wäscht némmi so brobber wie freejer. D'Kräje un d'Manschette, c'est pas du tout ça... Réngt Se villicht nét genue üs ? »

Die hoochnäsige Gaggel... ! – « réngt Se villicht nét genue üs ! » Am leebste hätt ich ere die lange muldumene Unterhosse um d'Nas gschlâwe.

's ésch â wöhr... Do réngsch un réngsch, e Lâwe lang réngsch, hesch ooweds Krizweh, dass d'némme stehn kannsch, kréisch Feess wie e Elephant, un fér waas ?... 's Junge soll's emol scheener han. – No saasch dr : hesch jetz zwanzig Johr gerunge un gebérscht, stupf'm noch emol âni, mach e Madamm üs'm. E scheeni Figür het's jo. D'Kunschtmoler üs de Mählkischt dréwe nämme's als als Modell un mole's, bludd wie e Räjewurm !

Chanté : Waldeslu-u-st... Waldeslu-u-st...

Hättsch' ufgebasst, hätt'sch' ufgebasst! Awer was wétt, dü bésch ooweds heen, dass de némmi graddle kannsch, un während ass de schloofsch, haut's dr ab un macht d'poule ém Radio-Bar, ém Caveau un wie die Bäjes alli heisse... Un mét wäm kèjt's erum ? Mét de Männer vun dänne ygebélde Wywer, fér die ich schun 's ganz Johr racker. Die Wywer sèn jo so fül, dass se alles vun andre mache lon, sogar déss...

Un am e scheene Daa kummt's hãm métme Knäckes. Hoppla, voilà, do hesch. Kannsch nét emol nix sâwe : 's ésch sälwer e unehlichs. Was wellen'r, ich hab mi halt draankreje lon, vum e Dragüner, wo ich am Kaisers Gerburtsdaa ém Vöjelsgsang hab kãne lehre. E scheener Mensch...

Enfin, 's krèit e Jungs vun ânem, vun wellem weiss es nét, haut veerzehn Daa druf ab métme andre uf Paris uf d'Wältüsstellung, un nohhär schints uf Amerika. **Zitter hawi nix meh gheert vum (4)**.

Un dü hesch déss Junge uf'm Hals. No saasch dr halt : hesch jetz zwanzig Johr gerunge un gebérscht, kannsch jetz â noch drissig Johr rénge. Zèisch déss Junge uf, so guet es geht : es därf'em an nix fähle ! 's ésch e Hälls, 's lehrt guet én de Schuel, 's wéll emol stüdeere. Jaja, 's ésch e Gschéits. Mecht wette, 's ésch vun dãm Profässer üs de Stãrnwartstross ! Ä, ä, mit dãnne lange muldumene Unterhosse dãts mi wundere...

Machsch'm e scheeni Kummenion. Ja, 's ésch e Kanon. 's packt alli licences, mét mention ! No hyrots. A so âner üs de Stãrnwartstross, mét lange muldumene Unterhosse.

Ich sig's némm. Är wéll's nét han...

Enfin, déss hawi â noch emol durichgerunge. 's ésch Zitt gsén, hein ! D'Wäschbrétsche wãre jetz abgeresse ! D'Wãschmaschine heisse jetz némm Üschénie und Schoséfin, awer Hoower un Bendix.

Mãnen'r, dass i miner Dail geleischt hab uf dãre Wãlt ?...

Dãrf i jetz stãrwe gehn... ?

Ah, noch ebs: ich mecht de Gsellschaft noch merci sãwe... fér dés scheene Lãwe.

Germain Muller (1923-1994)

in: *Contes et récits d'Alsace, Petite anthologie de la poésie alsacienne V*, Strasbourg 1970, Association Jean-Baptiste Weckerlin, pp.70-87.

Indications pour les candidats

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

ANNEXES : EXEMPLES DE SUJETS D'ADMISSION

Session 2019

CAPES ET CAFEP CONCOURS EXTERNE TROISIEME CONCOURS

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

Obwohl ich mich so viel mit Sozialismus beschäftigte, war ich noch immer in keiner Versammlung gewesen, ich verfolgte aber mit brennendem Interesse alle Berichte und kannte die Namen aller Redner. Endlich wollte ich aber doch einer Versammlung beiwohnen. Als zufällig an einem Sonntag eine Versammlung stattfand, bei der der bekannteste und hervorragendste Führer (*Victor Adler, Anm.*) sprechen sollte, ging
5 mein Bruder mit mir hin. Es war im Dezember und eine trockene Kälte hatte seit Wochen geherrscht. Viele Leute waren arbeitslos und sehnsüchtig wurde der Himmel beobachtet, ob denn noch immer kein Schnee zu erwarten sei. Die Versammlung war in einem großen Saale eines entlegenen Arbeiterbezirkes. Als wir kamen,
10 standen die Menschen schon Kopf an Kopf; sie rieben sich die Hände und stampften mit den Füßen, um sich zu erwärmen. Ich hatte Herzklopfen und spürte, wie mein Gesicht glühte, als wir uns durch diese Menge drängten, um in die Nähe der Rednertribüne zu gelangen. Ich war das einzige weibliche Wesen im Saale und alle Blicke richteten sich erstaunt auf mich, als wir uns durchdrängten. Den Redner
15 konnte ich nur undeutlich sehen, denn er war in eine Wolke von Tabak und Zigarrenrauch gehüllt. Er sprach über: „Die kapitalistische Produktionsweise.“ [...] Die zweite Versammlung besuchte ich am Weihnachtstag; dort waren außer mir noch zwei Frauen anwesend. Der Redner sprach über „Klassengegensätze“. Er sprach gut, wirkungsvoll, hinreißend. Ich hörte die leidensvolle Geschichte meiner eigenen
20 Weihnachtsfeste schildern und im Gegensatz zu den Entbehrungen der Armen den Überfluss der Reichen. In mir drängte alles hinzurufen: „Das weiß ich auch, das kann ich auch erzählen!“ Aber noch wagte ich kein Wort, ich hatte nicht einmal den Mut, Beifall zu spenden. Das hielt ich für unweiblich und nur für ein Recht der Männer. Auch wurde in den Versammlungen nur für Männer gesprochen. Keiner der Redner
25 wendete sich auch an die Frauen, die allerdings nur sehr vereinzelt anwesend waren. Es schien alles nur Männerleid und Männerelend zu sein. Ich empfand es schmerzlich, dass man über die Arbeiterinnen nicht sprach, dass man sich nicht auch an sie wandte, um sie zum Kampfe aufzurufen. Die dritte Versammlung, die ich besuchte, war eine Wählerversammlung. Die Polizei
30 duldete keine Frauen in diesen politischen Versammlungen und doch wollte ich so gerne einer beiwohnen. Einmal gelang es meinen Bitten, die Ordner zu überreden, mich einzulassen, doch musste ich ganz rückwärts in einer Ecke bleiben. Zum ersten Mal hörte ich hier vom sozialdemokratischen Standpunkt über den Militarismus reden. Und wieder fiel ein Teil meiner früheren Anschauungen in Trümmer. Bis dahin
35 hatte ich den Militarismus als etwas Selbstverständliches und Unentbehrliches angesehen. Dass meine Brüder des „Kaisers Rock“ getragen, hatte mich mit Stolz erfüllt und der wäre mir nicht als rechter Mann erschienen, der diese patriotische Pflicht nicht erfüllt hätte. Wenn ich mir in meinen Mädchenträumen einen Ehemann vorstellte, dann gehörte auch die militärische Tauglichkeit zu den Eigenschaften, die
40 er hätte besitzen müssen. Und jetzt fiel auch dieses Ideal. [...] Der Krieg, ein Menschenmorden, nicht zur Verteidigung der Landesgrenzen vor einem bösen wilden Feind, sondern im Interesse der Dynastien, diktiert von Ländergier [...]

POPP, Adelheid: *Die Jugendgeschichte einer Arbeiterin*, 1909

DOCUMENT B

Frauenwahlrecht zwischen Belohnung und Kampf

Als 1925 die sozialdemokratischen Abgeordneten Adelheid Popp und Gabriele Proft einen Antrag zur Reform des Familienrechtes im Sinne der „Gleichstellung der Geschlechter“ im Parlament einbrachten, wurde dieser nicht einmal im Justizausschuss beraten. [...] Für die Historikerin Gabrielle Hauch erklärt sich dies durch den „Einschnitt“ der Zeit. Die Familie Habsburg hatte über Jahrhunderte hinweg das Land regiert. Die Bevölkerung wusste nicht, wo es mit der Republik hingehet, das führte bei vielen zur Perspektivlosigkeit. „Ein Festhalten an bestimmten Machtverhältnissen hat Sicherheit gegeben.“

Durchgesetzt hatte sich jedoch eine andere frauenpolitische Forderung: Am 12. November 1918 wurde das allgemeine, gleiche, direkte Wahlrecht „ohne Unterschied des Geschlechts“ beschlossen. Es sei nicht mehr „wegzuleugnen“, schreibt der Wiener Politiker Leopold Blasel 1917 in der Presse. „Die Frau hat wesentlich dazu beigetragen, den Staat zu erhalten.“ Statistische Zahlen vom Ende des 19. Jahrhunderts zeigen, dass von 100 Erwerbstätigen 42,9 Prozent weiblich waren, jedoch vor allem in ungelerten Bereichen und auf dem Land.

Zentral für die Einführung des Frauenwahlrechts war zudem, dass die Sozialdemokratie das allgemeine und gleiche Wahlrecht seit 1892 in ihrem Parteiprogramm festgeschrieben hatte. „Die Forderung war aber für ihren Vorsitzenden Victor Adler nicht vorrangig, zuerst müsse das allgemeine und gleiche Männerwahlrecht errungen werden“, sagt die Historikerin Ilse Reiter-Zatloukal. Als dies 1907 geschah, brachte es der Frauenwahlrechtsbewegung Auftrieb.

Auch in der christlich-sozialen Partei begann das Umdenken. „Die Sorge der Konservativen war, dass katholische Frauen auf dem Land nicht wählen würden, wenn etwa der Pfarrer das nicht will“, sagt Hauch. Im Gegenzug befürchteten die Sozialdemokraten, dass Frauen zu sehr unter dem Einfluss des Klerus stünden und ihnen deshalb ihre Stimme verweigern würde.

Frauen konnten erstmals 1919 an der Wahl zur Nationalversammlung teilnehmen. Ihre Wahlbeteiligung lag mit 82,1 Prozent nur knapp unter jener der Männer. 52,2 Prozent der abgegebenen Stimmen kamen von Frauen. Und diese wählten mehrheitlich christlich-sozial. Genaue Zahlen dafür gab es ab 1920: Um das Wahlverhalten nachvollziehen zu können, gab es während der gesamten Ersten Republik für Frauen und Männer Wahlkuverts in verschiedenen Farben. Die Stimmen der Frauen waren umkämpft. Die Wählerinnen waren für alle Parteien das politisch „unbekannte Wesen“, allerdings – infolge der zahlreichen Toten des Krieges – klar in der Mehrheit. Da man ihre politischen Präferenzen zunächst nicht einschätzen konnte, versuchte man, ihr Wahlverhalten mittels Wahlwerbung zu beeinflussen. (...)

DOCUMENT C



Text: „Frauenrecht. (Zum Verbot des Frauenstimmrechtsvereines.) Sie dürfen dem Staate die Bürger gebären, sie dürfen sie säugen, betreuen und lehren, sie dürfen wie Männer durch Arbeit sich nähren, doch wehe, sobald sie zu stimmen begehren.“ Wahlurne

Karikatur 1907
Stiftung Bruno-Kreisky-Archiv Wien (StBKA)

Session 2019

CAPES ET CAFEP CONCOURS EXTERNE TROISIEME CONCOURS

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**.

- 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

Mascha KALÉKO (1907 – 1975)

Emigranten-Monolog (1945)

Ich hatte einst ein schönes Vaterland –
So sang schon der Flüchtling Heine.
Das seine stand am Rheine,
Das meine auf märkischem Sand.

5 Wir alle hatten einst ein (siehe oben!)
Das fraß die Pest, das ist im Sturm zerstoßen.
O Röslein auf der Heide,
Dich brach die Kraftdurchfreude.

10 Die Nachtigallen wurden stumm,
Sahn sich nach sicherem Wohnsitz um.
Und nur die Geier schreien
Hoch über Gräberreihen.

15 Das wird nie wieder, wie es war,
Wenn es auch anders wird.
Auch wenn das liebe Glöcklein tönt,
Auch wenn kein Schwert mehr klirrt.

20 Mir ist zuweilen so, als ob
Das Herz in mir zerbrach.
Ich habe manchmal Heimweh.
Ich weiß nur nicht, wonach...

Aus: *Verse für Zeitgenossen*, Seite 76, rororo Taschenbuch

DOCUMENT B

Vom Flüchtling zum Weltstar

Sie ist aus Syrien geflohen und bei den Olympischen Spielen gestartet, hat den Papst getroffen und ein Buch geschrieben: Yusra Mardini wünscht sich, sie hätte all das nie erlebt.

Ihre Geschichte wurde im Sommer 2016 überall auf der Welt erzählt, als sie in Rio de Janeiro für das olympische Flüchtlingsteam ins Wasser sprang.

5 **Flüchtlingsboot nach Lesbos gezogen**

Immer wieder wurde Yusra Mardini auf die dramatischen Umstände ihrer Flucht 2015 angesprochen. Die Überfahrt von der türkischen Küste aus, wie sie mit ihrer Schwester ins Mittelmeer sprang, um das überfüllte Schlauchboot drei Stunden lang Richtung Lesbos zu ziehen. Die nächsten Etappen auf der Balkanroute, Festnahme in Ungarn, Ankunft in München, Unterbringung in Berlin. „Ich habe diese Geschichte eine Million Mal erzählt“, sagt sie, „und wenn es sein muss, erzähle ich sie noch eine Million Mal. Es geht mir darum, mit meiner Lebensgeschichte Hoffnung zu geben. Ich möchte und muss sie immer wieder erzählen, vielleicht kann ich helfen, den Menschen Mut zu machen.“

Treffen mit Barack Obama und Papst Franziskus

15 Seit gut zwei Jahren lebt sie in Berlin-Spandau, unweit des Schwimmvereins Wasserfreunde 04. Im März ist sie 20 geworden, man hätte denken können, dass sie nach dem Trubel in Rio wieder in Ruhe ihre Bahnen ziehen kann. Der Rummel nahm aber zu. Mardini reiste um die Welt, traf Barack Obama und Papst Franziskus und wurde von den Vereinten Nationen zur Sonderbotschafterin des Flüchtlingshilfswerks UNHCR ernannt. Anfang Mai erscheint ihre Autobiografie *Butterfly*, bald soll ihr Leben in Hollywood verfilmt werden.

Training für Tokio und professionelles Management

25 Eine Wandlung vom Flüchtlingskind zum Werbestar, all das und dazwischen noch von Syrien sprechen, von Krieg und Bomben, von Verzweiflung und Hoffnung. In zwei Jahren will Mardini wieder zu Olympia, zu den Sommerspielen von Tokio. Vielleicht für das Flüchtlingsteam oder für Syrien. Oder vielleicht für Deutschland.

Die Deutschen sind „hilfsbereit und wunderbar“

„Berlin ist meine zweite Heimat geworden, ich fühle mich sehr wohl.“ Auch mit der Sprache geht es besser, sie nimmt viel Deutschunterricht. „Hilfsbereit und wunderbar“ seien ihre Nachbarn, die Berliner und die Deutschen, nie habe sie Anfeindungen und Beschimpfungen gespürt. Auch sie weiß um Ressentiments gegenüber Flüchtlingen, die Diskussionen um Zuwanderung, Schließung der Grenzen, auch sie hört Begriffe wie Islamisierung.

„Dankbarkeit für alles, was ich erlebt habe“

35 Vorurteile, Hass, nichts von alledem beunruhige sie, sagt sie: „Das einzige Problem, das ich in Deutschland wirklich habe, ist das Wetter.“ Aber auch daran wird sie sich gewöhnen, langfristig sieht sie ihre Zukunft in Berlin. An eine Rückkehr nach Syrien ist nicht zu denken.

„Am liebsten die Heimat nie verlassen“

40 Ganz am Ende des Gesprächs, als es um ihr Leben als Star geht, wird Mardinis Stimme gedämpfter, leiser: „Wenn ich wählen könnte, hätte ich gerne auf all diese Erfahrungen verzichtet, auf die Begegnungen mit Obama und dem Papst. Am liebsten wäre es mir gewesen, ich hätte meine Heimat nie verlassen müssen und könnte heute dort noch mit meiner Familie in Ruhe leben.“ Als völlig unbekannte Schwimmerin, vor allem als junge und glückliche Frau in einem friedlichen Syrien.

nach Florian Kinast, *Spiegel online*, 19.04.2018



Plakat Interkulturelle Woche 2017

Herausgeber: Ökumenischer Vorbereitungsausschuss zur interkulturellen Woche / Frankfurt am Main

<https://mo-ka.net/portfolio/plakat-interkulturelle-woche-2017/>

Session 2019

CAPES ET CAFEP CONCOURS EXTERNE TROISIEME CONCOURS

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 Terminale**.

- 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

Hiroshima

Der den Tod auf Hiroshima warf
Ging ins Kloster, läutet dort die Glocken.
Der den Tod auf Hiroshima warf
Sprang vom Stuhl in die Schlinge, erwürgte sich.
5 Der den Tod auf Hiroshima warf
Fiel in Wahnsinn, wehrt Gespenster ab
Hunderttausend, die ihn angehen nächtlich,
Auferstandene aus Staub für ihn.

Nichts von alledem ist wahr.
10 Erst vor kurzem sah ich ihn
Im Garten seines Hauses vor der Stadt.
Die Hecken waren noch jung und die Rosenbüsche zierlich.
Das wächst nicht so schnell, dass sich einer verbergen könnte
Im Wald des Vergessens. Gut zu sehen war
15 Das nackte Vorstadthaus, die junge Frau
Die neben ihm stand im Blumenkleid
Das kleine Mädchen an ihrer Hand
Der Knabe, der auf seinem Rücken saß
Und über seinem Kopf die Peitsche schwang.
20 Sehr gut erkennbar war er selbst
Vierbeinig auf dem Grasplatz, das Gesicht
Verzerrt von Lachen, weil der Photograph
Hinter der Hecke stand, das Auge der Welt.

Marie-Luise Kaschnitz, *Neue Gedichte*, 1957

DOCUMENT B

Göttinger Manifest

Die Pläne einer atomaren Bewaffnung der Bundeswehr erfüllen die unterzeichnenden Atomforscher mit tiefer Sorge. Einige von ihnen haben den zuständigen Bundesministern ihre Bedenken schon vor mehreren Monaten mitgeteilt. Heute ist eine Debatte über diese Frage allgemein geworden. Die Unterzeichnenden fühlen sich daher verpflichtet, öffentlich auf einige Tatsachen hinzuweisen, die alle Fachleute wissen, die aber der Öffentlichkeit noch nicht hinreichend bekannt zu sein scheinen.

1. Taktische Atomwaffen haben die zerstörende Wirkung normaler Atombomben. Als „taktisch“ bezeichnet man sie, um auszudrücken, dass sie nicht nur gegen menschliche Siedlungen, sondern auch gegen Truppen im Erdkampf eingesetzt werden sollen. Jede einzelne taktische Atombombe oder -granate hat eine ähnliche Wirkung wie die erste Atombombe, die Hiroshima zerstört hat. Da die taktischen Atomwaffen heute in großer Zahl vorhanden sind, würde ihre zerstörende Wirkung im Ganzen sehr viel größer sein. Als „klein“ bezeichnet man diese Bomben nur im Vergleich zur Wirkung der inzwischen entwickelten „strategischen“ Bomben, vor allem der Wasserstoffbomben.

2. Für die Entwicklungsmöglichkeit der lebensausrottenden Wirkung der strategischen Atomwaffen ist keine natürliche Grenze bekannt. Heute kann eine taktische Atombombe eine kleinere Stadt zerstören, eine Wasserstoffbombe aber einen Landstrich von der Größe des Ruhrgebietes zeitweilig unbewohnbar machen. Durch Verbreitung von Radioaktivität könnte man mit Wasserstoffbomben die Bevölkerung der Bundesrepublik wahrscheinlich schon heute ausrotten. Wir kennen keine technische Möglichkeit, große Bevölkerungsmengen vor dieser Gefahr sicher zu schützen.

Wir wissen, wie schwer es ist, aus diesen Tatsachen die politischen Konsequenzen zu ziehen. Uns als Nichtpolitikern wird man die Berechtigung dazu abstreiten wollen; unsere Tätigkeit, die der reinen Wissenschaft und ihrer Anwendung gilt und bei der wir viele junge Menschen unserem Gebiet zuführen, belädt uns aber mit einer Verantwortung für die möglichen Folgen dieser Tätigkeit. Deshalb können wir nicht zu allen politischen Fragen schweigen.

Wir bekennen uns zur Freiheit, wie sie heute die westliche Welt gegen den Kommunismus vertritt. Wir leugnen nicht, dass die gegenseitige Angst vor den Wasserstoffbomben heute einen wesentlichen Beitrag zur Erhaltung des Friedens in der ganzen Welt und der Freiheit in einem Teil der Welt leistet. Wir halten aber diese Art, den Frieden und die Freiheit zu sichern, auf die Dauer für unzuverlässig,

35 und wir halten die Gefahr im Falle des Versagens für tödlich. Wir fühlen keine Kompetenz, konkrete Vorschläge für die Politik der Großmächte zu machen.

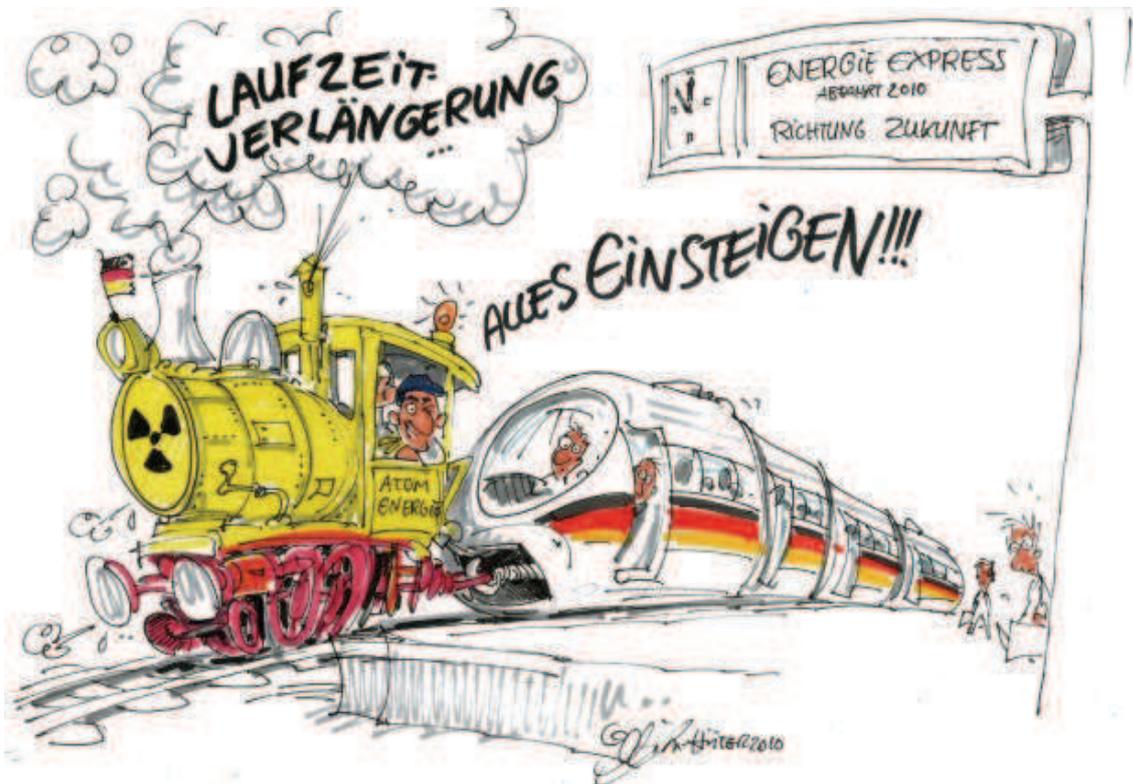
Für ein kleines Land wie die Bundesrepublik glauben wir, dass es sich heute noch am besten schützt und den Weltfrieden noch am ehesten fördert, wenn es ausdrücklich und freiwillig auf den Besitz von Atomwaffen jeder Art verzichtet. Jedenfalls wäre keiner
40 der Unterzeichnenden bereit, sich an der Herstellung, der Erprobung oder dem Einsatz von Atomwaffen in irgendeiner Weise zu beteiligen. Gleichzeitig betonen wir, dass es äußerst wichtig ist, die friedliche Verwendung der Atomenergie mit allen Mitteln zu fördern, und wir wollen an dieser Aufgabe wie bisher mitwirken.

Göttingen, den 12. April 1957

Fritz Bopp, Max Born, Rudolf Fleischmann, Walther Gerlach, Otto Hahn, Otto Haxel, Werner Heisenberg, Hans Kopfermann, Max v. Laue, Heinz Maier-Leibnitz, Josef Mattauch, Friedrich-Adolf Paneth, Wolfgang Paul, Wolfgang Riezler, Fritz Straßmann, Wilhelm Walcher, Carl Friedrich Frhr. v. Weizsäcker, Karl Wirtz

Aus: <https://www.uni-goettingen.de/de/54320.html>

DOCUMENT C



Michael Hüter, volker-quaschnig.de, 2010

Session 2019

CAPES ET CAFEP CONCOURS EXTERNE TROISIEME CONCOURS

Section : LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES

ALLEMAND

ÉPREUVE D'ADMISSION

ÉPREUVE D'ENTRETIEN À PARTIR D'UN DOSSIER

Durée de la préparation : 2 heures

Durée de l'épreuve : 1 heure

Première partie :

Vous rendrez compte en allemand du document vidéo en présentant son contenu et en mettant en évidence son intérêt d'un point de vue culturel.

Ce document est à visionner sur le poste informatique à votre disposition.

Seconde partie :

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 de ces deux élèves (fichiers son) sont disponibles 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 écrites et orales jointes à ce dossier (sans correction ou modification) ont été réalisées par des élèves de 3^e. Ils apprennent l'allemand comme LV1 dans une classe bilingue. La classe comporte 23 élèves.

Le professeur a conduit une séquence sur le thème « Schule von gestern, heute und morgen ». Cette séquence se rapporte à la notion « École et société ». Le professeur s'est appuyé sur des documents sonores (dont un extrait d'un reportage des années 1950 sur Herr Goldbeck, enseignant dans une école élémentaire, extrait dont le script figure ci-dessous), ainsi que sur des documents écrits.

Le texte ci-dessous est fourni à titre d'information et ne doit pas faire l'objet d'une analyse par le candidat.

SCRIPT

OFF-STIMME: *Was ist heutzutage ein Lehrer? Was tut er? Wie lebt er? Sehen wir uns diesen Volksschullehrer näher an:*

Morgens um Viertel nach sieben verlässt er seine Wohnung. Ein Auto kann er sich leisten. Denn er verdient monatlich 711 Mark netto. Und glücklicherweise ist seine Frau auch Lehrerin mit einem Gehalt von netto 650 Mark: Macht zusammen 1361 Mark netto.

Gewöhnlich sind es sechs Unterrichtsstunden pro Tag.

HERR GOLDBECK: "Guten Morgen, Mädels!"

SCHÜLERINNEN: "Guten Morgen, Herr Goldbeck!"

HERR GOLDBECK: "Wir wollen beten."

SCHÜLERIN: "Gib, dass wir heute Herr, durch dein Geleite (...) Amen!"

HERR GOLDBECK: "Bitte setzt euch!"

OFF-STIMME: *Erste Stunde: Naturkunde. Zweite Stunde: Rechnen. Dritte Stunde: Deutsch. Vierte Stunde: Geschichte. Fünfte Stunde: Erdkunde. Sechste Stunde: Religion.*

Müde verlässt der Lehrer die Schule, denn sechs Unterrichtsstunden pro Vormittag sind zu viel. Es wird immer zwei Uhr, bis er zu Hause ankommt, die Familie begrüßt und an das Mittagessen denken kann.

Um vier Uhr sitzt er wieder über der Arbeit. Korrekturen müssen erledigt werden, und auch die Vorbereitung für den Unterricht des nächsten Tages. Hinzu kommt die Weiterbildung. So kommen leicht 56 Wochenstunden zustande. Selbst das Fernsehen gehört zur Vorbereitung: Hier gerade eine Sendung über den Starkstrom. Um sechs Uhr gibt es noch immer etwas zu tun.

HERR GOLDBECK: "Es gibt sicher Leute, die glauben, mit dem Ende des Schulunterrichts sei die Arbeit des Lehrers getan. Man übersieht aber dabei, dass ein großer Teil der Lehrerarbeit in der Stille erfolgt, nämlich am Nachmittag zu Hause. Ein guter Unterricht will vorbereitet sein. Man kann seine Klasse zwar routinemäßig beschäftigen; man kann den Unterricht aber auch so gestalten, dass die Kinder in jeder Stunde mit Interesse im wahrsten Sinne des Wortes dabei sind. Dann aber sind fünf oder gar sechs Unterrichtsstunden mehr, als die normale menschliche Intensi... Intensität hergeben kann."

OFF-STIMME: Der Beruf des Lehrers ist ein schöner Beruf, und... - wenn dies so manche Leute bezweifeln - dennoch ein schwerer Beruf. Jedenfalls für jeden Lehrer, der seine Sache ernst nimmt.

<https://www.youtube.com/watch?v=jBCBNr35E5k>

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

Production écrite

Après l'étude des différents documents, le professeur a demandé aux élèves de rédiger à la maison une lettre en se plaçant dans la situation suivante :

Du bist Martins Opa und bist 92 Jahre alt. Martins Schule feiert im Mai ihr 90. Jahresfest. Die Schülerzeitung will einen langen Artikel über die Schule von früher veröffentlichen. Martin möchte dabei mitmachen. Als Zeitzeuge kannst du Martin Informationen über die Schule von früher mitteilen; du erzählst ihm in einem Brief von deiner Erfahrung zum Thema.

Production orale

A la fin de la séquence, le professeur a demandé aux élèves de produire une présentation orale selon la consigne suivante :

Alle reden in deiner Schule von einer großen Reform nächstes Jahr. Ideen gibt es in Überfülle und eine öffentliche Präsentation wird organisiert. Mit fünf deiner besten Freunde hast du das Team „Schule 2020“ gegründet. Ihr habt eure Ideen zur „Schule von morgen“ gesammelt und du sollst jetzt eine Rede in der Aula halten.

DOCUMENT B**Productions d'élèves**

A noter: L'élève 1 (Eve) de la production orale est le même que l'élève 1 de la production écrite. Il en est de même pour l'élève 2 (Paul).

1 – Production écrite de l'élève 1 (Eve)

1 Hallo Martin, Deine Mutter sagt mir, dass deine Schule ihren 90. Geburtstag feiert.
2 Das ist schön. Heute ich will von die Schule von früher sprechen.
3 Wenn ich war einen Schüler die schule war mehr strenge als jetzt. Die Lehrer
4 konnten uns schlagen. Sie war so strengen aber ich war tüchtig so es war nicht
5 schwer. Die Schüler konnten auch Strafarbeit haben. Sie mussten abschreiben und
6 abschreiben.... Früher gab es jungenklasse und mädchenklasse. Es ist besser jetzt!
7 Jungen und Mädchen zusammen in einen Klasse.
8 Wenn die Schule startet wir durften ein Gebet machen, weil die Religion sehr wichtig
9 im die Schule war!
10 Herr goldbeck war mein besten Lehrer. Es war ein gut Lehrer, weil er dacht, dass
11 die beste Pedagogie Neugier bei den Schülern wecken. Er arbeitet 56 Stunden pro
12 Woche!
13 Für die Ferien, es gab Sommerferien, Osternferien und kartoffelferien. Die
14 kartoffelferien war in Herbst. Die Kinder mussten ihren Eltern helfen, um die Ernte
15 von die Kartoffel zu machen.
16 Die Schule von früher war sehr strenge als jetzt aber nicht weniger tüchtig! Ich weiß ,
17 dass es jetzt mehr stunden unterricht gibt!
18 So das ist mein Erfahrung auf die Schule!
19 Bis bald Martin
20 Dein Opa

2 – Production écrite de l'élève 2 (Paul)

1 Hallo Martin,
2 Du hast mir gefragt, wie die Schule von früher war. Ich schicke diese Brief, um
3 meine Erfahrung erzählen.
4 Ich möchte mit dem anfang von Unterricht beginnen:
5 Im meine Schule gab es ein ritual. Wir mussten stehen und zu unsere Lehrer warten.
6 Wenn er kam, mussten wir zusammen „Guten Morgen“ sagen und danach wir
7 durften sich setzen. Außerdem der Lehrer welte einer Schüler, der ein Gebet
8 sprechen mussten. Und dann fing der Unterricht an.
9 Es gab ein Unterricht, der mir überhaupt nicht gefiel hat. Es war der Religions-
10 Unterricht, jedoch ich musste teilnehmen, weil es obligatorisch war.
11 Ich hatte ein Lieblingsfach, war Sport. Ich liebte Sport vor allem, weil mein junge
12 Sport-Lehrer war super. Außerdem er hat mir Saltospringen gelernt.
13 Unsere Lehrer waren sehr streng. Wenn wir eine Quatsch machen, nahmen sie eine
14 Lineal und schlugen damit unseren finger.
15 Ich war in eine Klasse mit 25 Schüler. Ich habe alle Klassen mit sie gemacht! Wir
16 hatten ungefähr 35 Unterrichtsstunden pro Woche. Ich finde, dass das sehr viel für
17 junge schüler war.
18 So, das ist alles.
19 Liebe Grüße!

Dein Opa!

3 – Production orale de l'élève 1 (fichier son ED5-élève 1 Eve)**4. – Production orale de l'élève 2 (fichier son ED5-élève 2 Paul)**

Scripts des productions orales

REMARQUE

Ces scripts ne sont pas fournis aux candidats qui disposent des prestations orales d'élèves uniquement sous forme d'enregistrement.

Ils ne figurent dans le présent rapport que pour permettre une meilleure compréhension de la partie consacrée à l'épreuve sur dossier.

EVE

Hallo uns ! Eine Reform habt einrichten, um die Schule besser zu began(?). Unsere Schule ist eine Schule von morgen. Eine Schule mit mehr elektronische Werkzeuge, zum Beispiel : Die Schüler können in eine Tablet schreiben. Sie werden mit viele super Werkzeug arbeiten und arbeiten mehr. Jetzt in der Welt es gibt viele neues elektronische Entwicklung für die Schule. Es ist eine große Gel(e)genheit für uns, die elektronische in unserer Schule zu haben. Wir wollen auch eine ökologische Schule machen. Wir können mehr Bioprodukte in der Restaurants essen, zum Beispiel Gemüse von der Garten von Schule. Die Schüler arbeiten in dieses Garten, um besser zu essen. Es wird sehr gut für die Umwelt sein. Die Bibliothek wird löschen. Die Bücher werden recycled, die Schüler werden Tablet haben. Es ist mehr gut für die Ökologie. So, unsere neue Schule wird sehr modern sein und sehr gut für die Ernte(?). Mit dieses Dingen wir können unsere Schule ist ökologisch zeigen. Ich war sehr froh zu uns sprachen und ich wünsche euch einen guten Tag. Tschüss !

PAUL

Guten Tag ! Heute möchte ich Ihnen meinen Schule von morgen vorstellen. Es ist ein Projekt für die Zukunft. In meinen Projekt gibt es etwas Wichtiges : die Tablets. Ich möchte Tablets in der Schule aus verschiedenen Gründen : Zuerst, weil ich einen nicht so schweren Rucksack tragen will und dann, weil es weniger Papierverschwendung gibt. Deshalb ist es ökologischer. Außerdem ist es ein spielerischeres Lernen für die Schüler im Gegensatz zum Lernen mit Heft und Schulbuch. Noch wichtiger ist der schneller und bessere Zugang zu den Informationen. Schließlich ist es leichter für einen Schüler, den anderen seine Arbeit mitzuteilen. So, das ist eine Idee für meinen Schule von morgen. Auf Wiederhören.