



Concours du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES EXTERNE

Section : ALLEMAND

Session 2015

Rapport de jury présenté par :

Francis GOULLIER
inspecteur général de l'éducation nationale
président du jury

SOMMAIRE

Avant-propos	page 3
Composition du jury	page 5
Rappel des épreuves	page 7
Rapports sur les épreuves d'admissibilité :	
Composition	page 9
Sujet de la session 2015	page 16
Traduction	page 21
Analyse des passages soulignés	page 32
Rapports sur les épreuves d'admission :	
Epreuve de mise en situation professionnelle	page 36
Entretien à partir d'un dossier	page 46
Première partie de l'épreuve	page 46
Seconde partie de l'épreuve	page 49
Epreuve facultative d'alsacien	page 54
Sujets donnés à la session 2015	page 59
Indications aux candidat(e)s quant à l'orthographe allemande	page 63

Annexes

Exemples de dossiers de Mise en situation professionnelle :

MSP-B2, MSP-H1, MSP-K1, MSP-N1, MSP-Q2

Exemples de dossiers pour l'épreuve d'Entretien à partir d'un dossier :

DP9, DDA2, DPH2

AVANT-PROPOS

Le cadre général dans lequel s'est déroulée la session 2015 du Capes externe et du Cafep-Capes doit être explicité pour que la signification des résultats de cette session soit bien perçue.

	Capes externe	Capes-Cafep
Nombre de postes	340	48
Candidats inscrits	684	143
Présents aux deux épreuves écrites	417	68
Admissibles	348	60
Présents aux épreuves orales	340	58
Admis	264	41

Comme le montre le tableau ci-dessus, le nombre de postes mis au concours a connu une nouvelle augmentation : 40 postes supplémentaires pour le Capes externe et augmentation de 3 postes pour le Capes-Cafep. Le nombre de candidats inscrits et le nombre de présents aux deux épreuves d'admissibilité n'ont cependant pas connu une augmentation comparable et ont été assez proches du nombre des postes disponibles.

Pour tenir compte de cette situation, le jury a décidé de donner à un maximum de candidats la possibilité de faire valoir les compétences acquises et la qualité de leur formation lors des épreuves orales. Ainsi, respectivement 83% et 88% des candidats ayant composé à l'écrit ont été déclarés admissibles.

Le jury n'a pas eu à regretter ce choix puisqu'il a pu ainsi proposer à l'admission un pourcentage très important des candidats entendus lors des épreuves orales : 77,5% pour le Capes externe et 70,5% pour le Capes-Cafep.

Bien entendu, le regret est réel de ne pas avoir pu proposer des listes d'admission plus longues et de ne pas avoir pu attribuer tous les postes mis au concours. Les candidats doivent néanmoins comprendre que le jury se doit d'assumer ses responsabilités envers les futurs élèves des stagiaires et envers le système éducatif en général. Les commissions ont dû constater qu'un nombre non négligeable de candidats ne maîtrisaient pas suffisamment certaines compétences, connaissances ou attitudes indispensables pour pouvoir prendre en charge des classes à la rentrée scolaire ou tirer profit de la formation qui leur serait dispensée comme professeurs stagiaires. Ces lacunes portaient

- soit sur la maîtrise de l'allemand à l'oral qui se doit d'être suffisante pour pouvoir servir de modèle aux élèves ;
- soit sur la compréhension des enjeux d'un enseignement de la discipline qui soit au service des apprentissages ;
- soit enfin sur la perception du rôle des enseignants dans la mission éducative et de la contribution particulière des professeurs de langues vivantes à la transmission de valeurs, à l'éducation au dialogue interculturel et à l'apprentissage de la citoyenneté.

L'une des particularités des épreuves orales d'admission est de permettre toutes les deux d'évaluer ces trois composantes. Lorsque, de façon convergente entre les commissions ayant entendu et interrogé les candidats, des insuffisances importantes étaient constatées, des notes très faibles ont été attribuées qui ont pour fonction d'alerter les candidats sur les besoins de formation dans la perspective des sessions ultérieures.

D'une façon générale, les candidats étaient dans leur très grande majorité bien mieux préparés aux épreuves écrites et orales que lors de la session antérieure et le jury a pu lire ou entendre avec beaucoup de satisfaction de nombreuses prestations très réussies.

S'il reste une dimension qui pourrait être mieux prise en compte par les candidats ayant échoué, c'est sans doute la perspective professionnalisante des épreuves écrites comme orales. Cette perspective est constamment présente dans toutes les épreuves d'admissibilité et d'admission et les futurs candidats devraient chercher à intégrer ces attentes dans leur préparation.

Enfin, nous attirons l'attention des candidats aux futures sessions du concours sur la modification apportée à la définition de l'épreuve écrite de traduction. Cette épreuve pourra, à compter de la session 2016, comporter à la fois thème et version.

Francis Goullier
Président du jury

Pascal Grand
Vice-président du jury

COMPOSITION DU JURY

M GOULLIER Francis	IGEN – Président
M GRAND Pascal	IA-IPR - Vice-président
M BEYEN Christoph	Professeur agrégé
Mme BIENAIME Hélène	Professeur agrégé
M BOULAIRE Lucien	Professeur agrégé
Mme BOULANGER Laurence	Professeur agrégé
Mme BRIEZ-MANGEOT Isabelle	Professeur agrégé
M BROCKMEYER Ralf	Professeur agrégé
M BRUSSOW Armin	Professeur agrégé
Mme CAMBRES Elke	Professeur agrégé
M CHAIX-BRYAN Thibaut	Professeur agrégé
M CHANCY Pierre	Professeur agrégé
Mme CLERC GEVREY Marie-Christine	IA-IPR
Mme CUISSOT-LECOEUCHE Bettina	IA-IPR
Mme D'AUBIGNY Irène	Professeur certifié
M DEJEAN Adrien	Professeur agrégé
Mme DITSCHLER COSSE Susanne	Professeur agrégé
M. ERHART Claus	Maître de Conférences
M FAUX Bruno	Professeur agrégé
Mme FEDOU Fabienne	Professeur agrégé
Mme FELICITE Indravati	Professeur agrégé
Mme FOUQUET Catherine	Maître de conférences
Mme FRESSON-KOMORN Hélène	Professeur agrégé
Mme GAUZE Anne	Professeur agrégé
Mme GILLES Christine	Professeur agrégé
Mme GOUDIN-STEINMANN Elisa	Maître de Conférences
M. HANSE Olivier	Maître de Conférences
Mme JACQUET Isabelle	Professeur agrégé
M KAUFFER Maurice	Professeur des universités
M KLAEGER Bertrand	Professeur agrégé
Mme LEMAHIEU Sophie	Professeur agrégé
M LAMAITRE Amaury	Professeur agrégé
Mme LENIEF-WILDAU Patricia	Professeur agrégé
M. MAGNUS Gilbert	Maître de Conférences
Mme NEELSEN Sarah	ATER
Mme OTT-DOLLINGER Christine	Professeur certifié
Mme PHILIPPE Muriel	IA-IPR
Mme PONSINET Line	Professeur agrégé
M PRZYBYLSKI Patrice	IA-IPR
Mme QUENET Sandrine	Professeur agrégé
Mme RANFT Pascale	Professeur agrégé
Mme RATTIER Claudia	Professeur agrégé
M RILLING Stéphane	Professeur agrégé
Mme ROUGERIE Florence	Professeur agrégé
M SAHLMANN Ulf	Professeur agrégé
M SCHMALE Günter	Professeur des universités
Mme TISSERAND Florence	Professeur agrégé

M TOUCHARD-JACQUES Christophe

Professeur agrégé

Mme TOUYA Isabelle

Professeur agrégé

Mme VAN PRAET Pascale

Maître de Conférences

M VON THENEN Marc

Professeur agrégé

M WALTER Christian

IA-IPR

Représentante de l'enseignement privé sous contrat :

Mme DERROT Catherine

Professeur certifié

RAPPEL DES EPREUVES

Arrêté du 19 avril 2013

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

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

A. — Epreuves d'admissibilité

1° Composition.

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

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

Durée : cinq heures ; coefficient 2.

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

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

Durée : cinq heures ; coefficient 2.

B. — Epreuves d'admission

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

1° Epreuve de mise en situation professionnelle.

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

L'épreuve comporte deux parties :

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

qu'ils permettent de mettre en pratique selon la situation d'enseignement choisie, suivie d'un entretien en français au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix.

Chaque partie compte pour moitié dans la notation.

La qualité de l'expression en langue française et dans la langue de l'option est prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve.

Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure (première partie : exposé : vingt minutes ; entretien : dix minutes ; seconde partie : exposé : vingt minutes ; entretien : dix minutes) ; coefficient 4.

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

L'épreuve porte :

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

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

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

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

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

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

COMPOSITION

Notes obtenues par les candidats :

	Capes externe	Cafep-Capes
de 0,5 à 3,75 / 20	32	2
de 4 à 7,75 / 20	158	27
de 8 à 11,75 / 20	135	24
de 12 à 15,75 / 20	74	10
de 16 à 19,5 / 20	28	5
moyenne sur 20	8,86	9,11

Programme de la session 2015 :

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

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

- Mythes et héros
- Espaces et échanges

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

- L'écrivain dans son siècle
- La rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié

Rapport présenté par Monsieur Olivier Hanse

En 2015 comme l'année précédente, l'épreuve de composition a permis à de nombreux candidats de se valoriser en apportant la preuve de leurs capacités de problématisation, d'analyse, de rédaction en langue allemande. A travers l'étude du dossier proposé, beaucoup ont montré une large aptitude à utiliser avec pertinence leur connaissance des pays germanophones et à se projeter de manière convaincante dans le métier de professeur de langue. Globalement, les copies rendues ont laissé transparaître une préparation plus ciblée à l'exercice et une meilleure compréhension des attentes : les thématiques et notions du programme sont connues du plus grand nombre et ont fait l'objet d'une étude plus ou moins approfondie ; par ailleurs, si certains travaux (copies de deux à trois pages) sont restés très imprécis ou trop peu étoffés, les défauts liés à une rédaction partielle, à l'étude successive des documents voire à une absence totale de structuration ont largement disparu.

De même que dans le rapport du jury de 2014, il convient néanmoins de rappeler avec insistance que les deux questions qui constituent l'énoncé de cette épreuve ne se confondent pas l'une avec l'autre et appellent chacune un traitement distinct et approfondi : la première invite à l'analyse critique du dossier selon une démarche de mise en lumière (littéraire, civilisationnelle, linguistique et contextuelle) et de mise en relation des documents proposés tout en plaçant cette étude sous l'égide d'un questionnement en rapport avec l'une des notions ou thématiques des programmes de lycée et de collège ; la seconde porte sur l'exploitation pédagogique qui pourrait être envisagée pour la problématique retenue (et non pour les documents composant le dossier). Trop de candidats se permettent de choisir entre les deux perspectives (« universitaire » et « pédagogique ») constitutives de l'épreuve, alors que la rencontre des deux approches constitue précisément l'esprit du CAPES réformé. Rappelons ici qu'en aucun cas la consigne n'invite, comme par exemple dans l'épreuve orale de mise en situation professionnelle, à proposer une exploitation didactique aboutie du dossier. Les documents fournis ont été choisis pour leur richesse, leur intérêt culturel et leur aptitude à être analysés ensemble et de manière « croisée » ; ils ne sont certainement pas conçus par le jury comme

des objets d'étude en classe, même si l'un ou l'autre d'entre eux (par exemple le tableau d'Otto Dix, comme beaucoup l'ont relevé) pourrait éventuellement s'y prêter.

La méthode de la composition

Sur le plan de la méthode et au-delà de la nécessité de « croiser » au maximum l'étude des documents au sein du traitement de la problématique dégagée, les attentes restent fondamentalement celles de toute composition de type universitaire : un texte clair, élégant, construit et cohérent qui débute par une introduction substantielle (laquelle n'a évidemment pas pour seule fonction de lister les documents du dossier, leurs auteurs et dates de publication) et se termine par une conclusion tirant le bilan de la démonstration opérée. Afin de faciliter la lecture et la compréhension, le plan doit être annoncé, la rédaction s'organiser en parties et sous-parties clairement identifiables et se succédant dans un souci de progression logique et argumentative. Déplorée dans de nombreuses copies, l'absence de conclusions intermédiaires et de transitions transforme celles-ci en une longue juxtaposition de remarques à peine ordonnées. A l'inverse, les correcteurs de cette épreuve ont valorisé les candidats soucieux de structurer soigneusement leur pensée, de rendre compte de la spécificité des documents (un poème s'analyse de façon littéraire et ne se réduit pas à son contenu factuel ou à sa thématique) mais aussi d'éveiller l'intérêt de leurs lecteurs par la rédaction d'une véritable amorce. Il est en effet appréciable qu'une composition ne démarre pas par une énumération fastidieuse et sans intérêt des documents constituant le dossier ainsi que de leurs principales caractéristiques : « Das Dossier besteht aus drei Dokumenten unterschiedlicher Natur. Das erste Dokument ist ein Gedicht von Friedrich Hölderlin, das 1946 veröffentlicht wurde... » (Soulignons au passage que la date de 1946, qui n'était évidemment pas celle de la première publication du poème, n'avait qu'un intérêt limité !). On préférera qu'au-delà d'une brève présentation des documents, l'ouverture de la composition prenne véritablement le soin de nous faire entrer dans la problématique choisie à travers l'évocation d'une ou plusieurs facettes, de justifier celle-ci et d'en prouver de manière très concrète la pertinence et le rapport avec les notions du programme. Relevons au passage que le fait de mettre, dès les premières lignes de la composition, sur un même plan et sans le moindre commentaire Friedrich Hölderlin, Otto Dix et l'universitaire Claude Haas peut apparaître quelque peu maladroit. Les noms des auteurs et les dates de publication n'ont évidemment d'intérêt que s'ils sont immédiatement commentés et intégrés dans une présentation synthétique du dossier. En outre, rappelons que la clarté et la cohérence de l'analyse doivent impérativement primer sur l'exhaustivité du commentaire, de sorte qu'il sera préférable de centrer l'étude de certains documents sur leur apport à la problématique plutôt que de multiplier les perspectives d'étude et les digressions. Enfin, il importe de souligner que les citations doivent être intégrées à l'argumentation de la composition ; il est donc impératif de ne citer que ce qui est indispensable, de l'introduire clairement et d'en commenter brièvement l'apport.

La (ou les) problématique(s)

Par rapport au dossier de cette année, plusieurs problématiques pouvaient être envisageables et parfaitement fécondes, dès lors que leur traitement permettait une vraie mise en regard des trois documents ainsi que le développement d'une réflexion élaborée prenant appui sur les supports proposés. Comme rappelé en 2014, le jury ne dispose pas d'une liste fermée des problématiques acceptables mais est au contraire sensible au choix d'angles d'étude et de démarches originales, pourvu que la mise en relation des documents les uns avec les autres soit crédible et qu'aucun d'entre eux ne se retrouve éludé. La problématique, dans la mesure où elle oriente l'analyse et lui donne une cohérence, a toute sa place dès l'introduction de la composition et ne doit donc pas, comme c'est le cas dans certaines copies, apparaître au milieu ou à la fin du devoir, comme s'il s'agissait d'une tentative de synthèse ou de l'aboutissement d'une longue quête de dénominateur commun entre les

documents. Une fois posée, la problématique doit aider à « conceptualiser » les documents afin que leur étude croisée déborde le moins possible du fil rouge guidant le propos. Certaines problématiques appréciées du jury induisaient une interrogation de type philosophique, voire éthique : « Macht der Krieg den Soldaten zum Helden? », « Kann der Tod im Krieg sinnvoll sein? », « Wie erlangt man den Heldenstatus? », « Können in militärischen Einsätzen gefallene Soldaten im heutigen Europa noch (oder wieder) als Helden bezeichnet werden? », « Wie prägen sogenannte Kriegshelden die kollektive Identität », « Wo liegen die Grenzen zwischen heldenhafter Opferbereitschaft und Indoktrinierung? ». Face à des questionnements de ce type, lesquels ont régulièrement donné lieu à des développements tout à fait passionnants, quelques candidats ont parfois été tentés de basculer dans un discours par trop moralisateur, dans lequel le jugement de valeur du candidat, imposé comme une évidence, prenait la place de la réflexion et de l'analyse.

D'autres problématiques choisies induisaient, quant à elles, davantage une perspective historique : « Wie beeinflusst die Vergangenheit der Deutschen ihre Auffassung von Heldentum? », « Inwiefern hat sich die Wahrnehmung des Soldaten als Helden im Laufe der Geschichte entwickelt? », « Wie wurde man früher und wie wird man heute zum Helden? », « Wie hat sich die Ehrung gefallener Soldaten im Laufe der Jahrhunderte entwickelt? ». Parfaitement légitime, une telle démarche aboutissait dans certains cas à l'adoption d'un plan chronologique, lequel ne pouvait paraître pertinent que dans la mesure où il parvenait à éviter la simple analyse successive des trois documents, utilisés chacun comme éléments représentatifs d'une étape donnée au sein de l'évolution historique mise en lumière [Exemple : I- Etablierung der Idee des Opfertodes (in Dokument A und C), II- Die Brüche der beiden Weltkriege (Dokument B und C), III- Die Normalisierung der Rolle Deutschlands als Militärmacht und die damit einhergehende Diskussion zum Heldenstatus gefallener Soldaten (Dokument C)]. Dans la mesure du possible, mise en rapport et analyse croisée devraient demeurer des principes fondamentaux de la rédaction tout au long de la composition.

Une manière efficace d'éviter l'écueil du traitement successif des documents reste de s'imposer pour chacune des parties du devoir une entrée conceptuelle suffisamment large pour inclure le commentaire d'aspects tirés des trois sources et d'éviter au maximum de consacrer une partie à un seul document. Présentons à ce titre trois exemples de traitement parmi bien d'autres, qui ont pu paraître pertinents :

Exemple 1 : I- Der Held als Individuum oder als Teil eines Kollektivs, II- Darstellungsformen des Soldaten als Helden und die Dekonstruktion dieses Konzeptes, III- Der schwierige Umgang der Deutschen mit dem militärischen Heldentum und die Problematik der Auslandseinsätze.

Exemple 2 : I- Sind Soldaten Helden ? Die Veränderung des Blickes der Gesellschaft auf das Militär, II- Der Heldentod als historisch bedingter Begriff, III- Kriegshelden und ihre Bedeutung für die kollektive Identität.

Exemple 3 : I- Kennzeichen eines Helden, II- Änderungen in der Auffassung des Heldentums.

La place des connaissances

Si le placage de connaissances n'est pas une fin en soi, la contextualisation et le recours à des événements et références civilisationnelles au sens large semblent indispensables pour éclairer les documents ainsi que les évolutions qu'ils font ressortir. A ce sujet, une insuffisance criante a été déplorée chez certains candidats qui, de ce fait, ont perpétuellement oscillé entre paraphrase, jugements infondés et fastidieuse focalisation sur le détail ou l'analyse de mots. Rappelons que

l'absence de contenu civilisationnel fait perdre tout son sens à la seconde partie de l'épreuve, qui consiste précisément à opérer un choix dans les thématiques abordées, donc à filtrer ces dernières pour faire ressortir celles qui auraient leur place dans un enseignement en lycée.

A titre d'exemple, l'ode patriotique de Hölderlin, qui méritait amplement une étude littéraire et stylistique, pouvait aussi être l'occasion de rappeler la fascination de nombreux auteurs allemands de la fin du XVIII^e à l'égard de la Révolution française mais aussi la longue marche qui aboutit à l'unité allemande de 1871. De manière prospective (puisque le poème date de 1799), l'occupation napoléonienne, les *Befreiungskriege*, la bataille de Leipzig de 1813 (*Völkerschlacht*), la déception provoquée par le Congrès de Vienne (1815) ainsi que l'événement de la *Wartburgfest* en 1817, scellant la dimension de la Wartburg comme symbole national allemand, pouvaient être évoqués pour mettre le poème en perspective, et le relier notamment aux analyses de Claude Haas sur l'évolution des concepts de « Heldentod » et de « Vaterland ». Le célèbre tableau d'Otto Dix *Die Skatspieler* pouvait être l'occasion de rappeler le contexte de crise des premières années de la République de Weimar, les différents mouvements artistiques qui ont influencé son art (expressionnisme, cubisme, dadaïsme et *Neue Sachlichkeit*), le bilan humain de la guerre des tranchées, qui fut l'occasion de remettre à l'honneur l'appellation dépréciative du soldat comme « chair à canon » (*Kanonenfutter*). Il pouvait en outre sembler intéressant de mettre en relation le caractère horrifique de cette scène représentant trois « gueules cassées » de la Première Guerre mondiale avec la *Kriegsbegeisterung* d'août 1914, enthousiasme guerrier qui fut relayé par de nombreux intellectuels allemands (entre autres Thomas Mann, Max Weber), comme le montra d'ailleurs quelques mois plus tard le célèbre « Manifeste des 93 » (*Aufruf an die Kulturwelt*). Dans un esprit d'élargissement culturel, la critique de la guerre qui domine le tableau de Dix pouvait naturellement être rapprochée de l'œuvre d'artistes comme George Grosz ou Käthe Kollwitz, d'écrivains comme Erich Maria Remarque et Wolfgang Borchert, ou bien opposée à la glorification du soldat mort sur le front et à l'esthétisation de la guerre des tranchées que l'on retrouve chez Ernst Jünger (en particulier dans *In Stahlgewittern*, 1920). Quelques mois après les commémorations du centenaire de la Grande Guerre et à quelques semaines des commémorations des 50 ans du 8 mai 1945, on pouvait décemment attendre de futurs enseignants qu'ils soient bien informés à ce sujet et sachent habilement raisonner à partir de ce savoir.

D'autres connaissances relevant de la culture générale d'un germaniste pouvaient être mobilisées. Ainsi, la contextualisation de l'article tiré de *Die Zeit* pouvait notamment servir de prétexte à rappeler les débats enflammés ayant entouré la remilitarisation de l'Allemagne fédérale en 1955 et la fondation d'une *Bundeswehr* intégrée à l'OTAN, puis les missions étrangères (*Auslandseinsätze*) décidées par la suite et tout particulièrement la guerre au Kosovo en 1999 (sous le chancelier Gerhard Schröder et son ministre des Affaires étrangères Joschka Fischer) et les interventions en Afghanistan. Comment, si l'on ignore le rapport complexe qu'entretient l'Allemagne d'aujourd'hui avec ses forces armées, comprendre le débat suscité par les déclarations du ministre de la Défense de l'époque, Karl-Theodor zu Guttenberg? De surcroît, l'évocation de l'émergence d'un nouveau type de monument de guerre à la fin du 2^e conflit mondial, cherchant à remémorer et à mettre en garde plutôt qu'à rendre hommage voire à glorifier, pouvait inspirer un bref développement sur la tendance opposée du monumentalisme de l'époque wilhelminienne : le monument de la bataille des nations (*Völkerschlachtdenkmal*), la statue d'Arminius près de Detmold (*Hermannsdenkmal*) ou encore le *Niederwalddenkmal*. Enfin, rien ne servait de reformuler quasiment à l'identique l'idée selon laquelle la Seconde Guerre mondiale et le III^e Reich représentent au sujet des « honneurs militaires » une césure sans précédent, si ce n'était pour expliciter cet état de fait : crimes de la Wehrmacht, idéologie et propagande nazie ainsi que leur mise en application concrète jetèrent sur la notion de « patriotisme » et plus encore sur celle de « mort pour la patrie » (comme dans une moins large mesure sur toute forme d'idéologie collectiviste) un discrédit durable qui caractérise largement l'Allemagne jusqu'à nos jours.

En résumé, s'il ne peut s'agir dans un tel exercice de nourrir le commentaire d'un maximum de données historiques et littéraires dans le simple but d' « étaler son savoir », l'insuffisance ou l'absence de références extérieures aux textes fait bien souvent courir le risque de la paraphrase, du commentaire purement subjectif, voire du contresens (ainsi lorsque certains candidats ont perçu le poème de Hölderlin comme un texte fondamentalement ironique). Les meilleures copies ont d'ailleurs su apporter la preuve d'une compréhension fine des documents et des questions qu'ils soulèvent par une utilisation ciblée et judicieuse de leurs connaissances tout en évitant les exposés fastidieux (digressions, placages), qui ne font que freiner la progression du propos. Disposer d'une large culture concernant l'histoire, la civilisation, l'actualité, les arts et la littérature des pays germanophones, mais aussi être capable de conceptualiser et d'ordonner (choisir et hiérarchiser) ce savoir en vue de son utilisation sélective et raisonnée, telles sont bien, en dehors de la maîtrise de la langue, les compétences fondamentales évaluées par la première partie de la composition et qui ne devraient faire défaut à aucun enseignant.

La langue

Cela semble aller de soi : un concours de recrutement de germanistes ne peut fermer les yeux sur une maîtrise insuffisante de la langue allemande. Tandis que bon nombre de copies témoignent d'une belle aptitude à s'exprimer dans une langue limpide, riche et même élégante, sans rupture de style ou tendance « jargonnante », à nuancer leur propos et à tirer des bilans consistants tout en évitant de fastidieuses répétitions, d'autres réduisent continuellement toute prise de risque en se cantonnant à un lexique et des constructions de phrases extrêmement simplistes ou bien présentent à l'écrit des défaillances lexicales et grammaticales rédhibitoires. Dans certains rares cas, celles-ci peuvent même être responsables d'une compréhension des textes qui reste superficielle, voire de contresens manifestes. Parmi les manques plusieurs fois relevés dans la rédaction, les correcteurs ont constaté une insuffisante maîtrise du lexique de l'anatomie, des erreurs récurrentes dans la présentation succincte des documents et de leur thématique (« Die Veröffentlichung des Artikels wurde am 24. April ... » ; « Das Gemälde wurde 1920 erschienen. » ; « Das Artikel handelt um... » ; « Im Dokument ist es die Rede von... »). Régulièrement, les copies les plus faibles contenaient des erreurs de place du verbe ou de construction du passif, des confusions entre le datif et le génitif, une déclinaison de l'adjectif entièrement défaillante (« auf diesem ikonographisches Dokument », « drei ehemaligen Soldaten », « sie haben kein richtigen Gesicht mehr »). Nombreux sont ceux qui ont eu tendance à oublier que « der Held » et « der Soldat » sont des masculins faibles, présentant donc la marque -(e)n à tous les cas sauf au nominatif singulier. Enfin, on trouve chez certains beaucoup trop d'erreurs de genre ou d'orthographe sur du lexique de base : « jeder Denkmal » au lieu de « jedes Denkmal », confusion entre « tot » et « Tod », « SchriFFtsteller » avec deux f, « allmäßig » au lieu de « allmählich », etc. Le pluriel de « das Opfer » est « die Opfer » et non « Öpfer » ou « Opfern » ; celui de « der Künstler » « die Künstler » et non « die KünstlerN » ; celui de « das Dokument » « die Dokumente » et non « die DokumenteN ». La récurrence de telles erreurs n'entrave pas nécessairement la compréhension des développements, mais du moins la crédibilité du propos, ce qui n'est pas sans poser problème à ce niveau. Pour progresser à l'écrit, il importe d'augmenter son exposition régulière à une langue écrite de qualité, de s'entraîner régulièrement à rédiger et de se faire corriger, de s'imposer une rigueur régulière dans l'acquisition du vocabulaire et de mener un travail de fond sur les points de grammaire mal assimilés. Dans le cadre d'un concours de recrutement comme le CAPES ou le CAFEP, les stratégies d'évitement de certains candidats ne peuvent évidemment constituer une solution durable et satisfaisante.

La seconde question

Par rapport à l'année dernière, cette partie a été prise au sérieux par une grande majorité de candidats ; le message sur la dimension professionnelle du CAPES rénové semble donc avoir été entendu. A de rares exceptions près, la notion « mythe et héros » a bien été identifiée. De par les propositions qu'elles ont formulées, certaines copies ont témoigné d'une bonne connaissance des programmes officiels ainsi que d'une fréquentation attentive et fructueuse du site eduscol, des documents ressources proposés par le ministère comme des principaux manuels utilisés dans le cycle terminal.

Il est utile de rappeler que, si la seconde partie de cette épreuve se conçoit bien comme le prolongement « professionnel » de la partie « universitaire », l'objet de la seconde question n'est pas de proposer une didactisation du dossier étudié lors de la première partie, dossier qui n'a absolument pas vocation à servir de support face à des élèves de lycée. Les candidats sont certes invités à se projeter dans une situation d'enseignement, à adapter le cas échéant la problématique qu'ils ont retenue au niveau des lycéens, mais on attend d'eux aussi qu'ils proposent des contenus culturels et civilisationnels qui pourraient, de manière réaliste, être abordés dans le cadre d'une étude en classe de cette problématique, et surtout hiérarchisent et justifient ces choix de manière cohérente. La mise en œuvre concrète et détaillée n'est pas attendue. Face à une telle tâche, il ne peut s'agir de restituer sans la moindre réflexion personnelle le contenu des textes officiels, de répondre à la question posée par une liste désordonnée, à peine rédigée et justifiée, ni de proposer un gigantesque programme d'étude sur la notion de héros, qui ressemblerait à un corpus universitaire cherchant à balayer l'histoire culturelle des pays de langue allemande, du Moyen Âge à nos jours. Les choix doivent être réalistes et adaptés aux publics visés. Rappelons au passage que l'exigence de rédaction intégrale, d'argumentation et de structuration du propos vaut de la même manière pour la première et pour la seconde partie de l'épreuve, qui ne saurait se réduire à une simple énumération d'ouvrages, de faits historiques et de phénomènes de société. On attend des candidats en quelque sorte qu'ils proposent, en fonction de la thématique et de la problématique choisies, un dossier alternatif constitué de documents authentiques, pertinents et variés, et qu'ils prouvent par une argumentation qui justifie ces choix leur aptitude à hiérarchiser les besoins de leurs futurs élèves (notamment en matière de compétence culturelle) et à se projeter concrètement dans le métier qu'ils ambitionnent d'exercer.

Dans le cas du sujet 2015, il était donc tout à fait légitime de sélectionner, parmi les contenus culturels traités dans la première partie de la composition, ceux qui auraient leur place dans un enseignement en cycle terminal. Revenir sur le fait que le document B (le tableau d'Otto Dix) pouvait être utilisé avec des élèves était envisageable (alors que les deux autres ne présentaient a priori que peu d'intérêt pour l'enseignement en lycée) ; mais il ne pouvait être question de s'arrêter à de telles constatations, de lister les entraves à l'étude du poème de Hölderlin et de l'article de Haas ou de proposer néanmoins quelques pistes d'exploitation de documents que l'on vient de qualifier d'inadéquats. Il s'agissait bien de montrer sa capacité à choisir des contenus à la fois intéressants et réalistes, en d'autres termes : de mettre ses connaissances de germaniste au service d'une démarche pédagogique. Pour ce qui est des contenus proposés, certaines bonnes copies s'en sont tenues à de grands classiques : Sophie Scholl (étudiée par exemple via des extraits du livre d'Inge Aicher-Scholl ou via le film de Marc Rothemund *Sophie Scholl. Die letzten Tage*), Rosa Luxemburg en tant que figure de proue de l'internationalisme ouvrier, assassinée lors de la répression de la révolte spartakiste, ou encore le Siegfried des *Nibelungen*. Mais des propositions plus originales (sur la notion de *Zivilcourage* dans la vie de tous les jours, sur la mémoire des *Mauertote*, ceux qui ont perdu la vie en tentant de franchir le mur de Berlin, ou encore la chanson d'Udo Lindenberg *Wozu sind Kriege da?*) avaient aussi parfaitement leur place et ont été valorisées, dès lors qu'elles étaient bien justifiées et pourraient se trouver intégrées dans une démarche pédagogique à la fois cohérente,

motivante et consciente des priorités actuelles de la didactique des langues vivantes, à savoir : un élève acteur de sa formation, un « enseignement actif lié au plaisir de la découverte » et des contenus à même de « susciter l'interrogation » (*Bulletin officiel spécial* n° 4 du 29 avril 2010).

De toute évidence, la justification des propositions est aussi l'occasion de s'interroger, comme certains l'ont fait de manière très convaincante, sur les relations avec d'autres disciplines (histoire et géographie, histoire de l'art, littérature, etc.) dont l'enseignement d'allemand pourrait tirer profit dans le traitement des contenus sélectionnés. L'interdisciplinarité ne saurait en revanche se résumer à quelques lignes indiquant que le déroulement de la guerre serait traité par le professeur d'histoire. Réfléchir sur le choix des documents de cours invite aussi à se demander quelle image de l'Allemagne sera véhiculée par ces derniers, à garder à l'esprit la mission éducative du professeur de langue vivante, les valeurs et les références que l'on souhaite transmettre aux élèves, ainsi que la curiosité, le sens critique et l'ouverture d'esprit que l'on est susceptible de développer chez eux à travers la découverte d'une autre culture. Car comme le souligne le *Bulletin officiel spécial* n° 4 du 29 avril 2010, la « connaissance et l'analyse des sociétés dans leur diversité et leur complexité (...) favorisent la prise de distance, et permettent en retour de renouveler le regard et d'approfondir la réflexion sur sa propre culture. Il s'agit de dépasser les préjugés, de surmonter les difficultés liées à la rencontre et de faire face aux malentendus. »

Programme de la session 2016

- **les deux notions des programmes de collège et de lycée** retenues sont :
 - Mythes et héros
 - Lieux et formes de pouvoir
- **Les deux thématiques du programme de Langue et Littérature en Langue Etrangère** sont :
 - L'écrivain dans son siècle
 - L'imaginaire

Session 2015

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

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

COMPOSITION

Durée : 5 heures

Présenteren Sie eine kritische Analyse des Dossiers: Ausgehend von einer Problematik, die dem gesamten Dossier zugeordnet werden kann, erläutern Sie das Verhältnis der Dokumente zueinander. Berücksichtigen Sie dabei die Besonderheiten der einzelnen Materialvorlagen.

Zeigen Sie anschließend, auf welche Themenkomplexe dieses Dossier verweist. Bestimmen Sie die für diese Problematik relevanten kulturellen Inhalte, die Sie im Unterricht behandeln würden, und begründen Sie Ihre Wahl.

DOKUMENT A

Der Tod fürs Vaterland

Du kömmt, o Schlacht! schon wogen die Jünglinge
Hinab von ihren Hügeln, hinab ins Tal,
Wo keck herauf die Würger dringen,
Sicher der Kunst und des Arms, doch sichrer

Kömmt über sie die Seele der Jünglinge,
Denn die Gerechten schlagen, wie Zauberer,
Und ihre Vaterlandsgesänge
Lähmen die Kniee den Ehrelosen.

O nehmt mich, nehmt mich mit in die Reihen auf,
Damit ich einst nicht sterbe gemeinen Tods!
Umsonst zu sterben, lieb ich nicht, doch
Lieb ich, zu fallen am Opferhügel

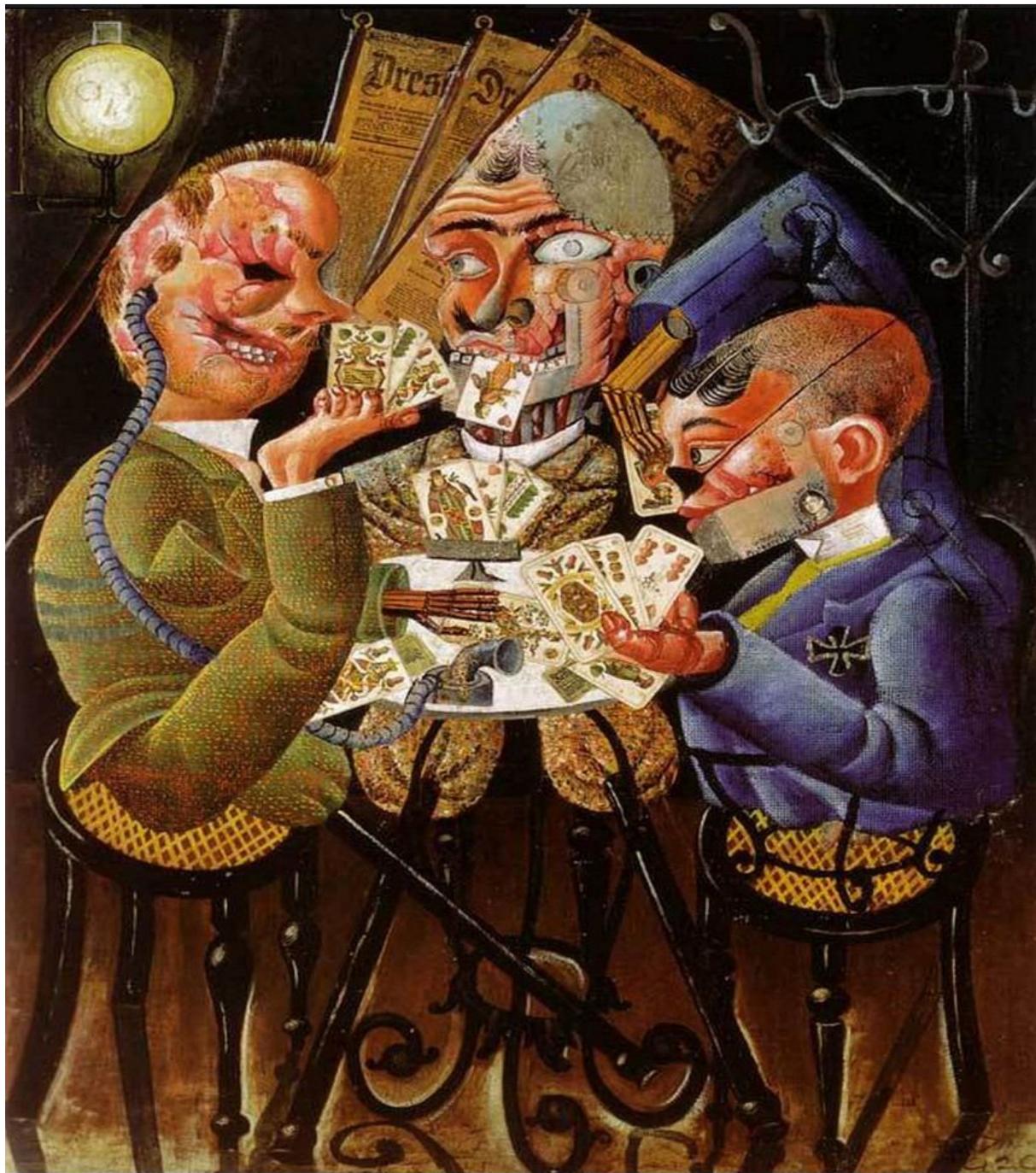
Fürs Vaterland, zu bluten des Herzens Blut
Fürs Vaterland – und bald ists geschehn! Zu euch,
Ihr Teuern! komm ich, die mich leben
Lehrten und sterben, zu euch hinunter!

Wie oft im Lichte dürstet' ich euch zu sehn,
Ihr Helden und ihr Dichter aus alter Zeit!
Nun grüßt ihr freundlich den geringen
Fremdling, und brüderlich ists hier unten;

Und Siegesboten kommen herab: Die Schlacht
Ist unser! Lebe droben, o Vaterland,
Und zähle nicht die Toten! Dir ist,
Liebes! nicht Einer zu viel gefallen.

Friedrich Hölderlin (1770-1843), *Sämtliche Werke*, Vol. 1, Stuttgart, Cotta, 1946, S. 299.

DOKUMENT B



Otto Dix (1891-1969), Die Skatspieler (1920) (Neue Nationalgalerie, Berlin).

DOKUMENT C

Krieg ist plötzlich ein tröstendes Wort

Ein Artikel von Claude Haas

Für wen „fallen“ deutsche Soldaten in Afghanistan? Sind sie „Helden“, wie Verteidigungsminister Guttenberg sagt? Die Unsicherheit unseres Vokabulars verrät unsere inhaltliche Verlegenheit.

Bedingt durch die zahlreichen deutschen Kriegsopfer in Afghanistan, gewann in den letzten Wochen und Monaten in der Bundesrepublik eine Debatte an Intensität, die bereits seit einigen Jahren schwelt. Sie dreht sich um den korrekten Einsatz des Wortes „Krieg“, und sie offenbart, dass weite Teile von Öffentlichkeit und Politik mit diesem Wort fremdeln (...). Wenn der Minister „umgangssprachlich“ von Krieg redet, dann hält er das Wort „Krieg“ zur Bezeichnung der Zustände in Afghanistan für passend, im strengen verfassungs- und völkerrechtlichen Sinne aber natürlich für falsch. Gerade der falsche Kriegsbegriff soll und darf nun im Gegensatz zum richtigen für Afghanistan aber offenbar benutzt werden (...).

Spätestens seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs kommt ein dem Soldatentod unterstellter Sinn einer Ungeheuerlichkeit gleich. Schließlich war der Helden- und Soldatenkult der Nazis maßgeblich als Totenkult angelegt. Der Tod auf dem Schlachtfeld war eo ipso sinnvoll. Jeder gefallene Soldat wurde posthum zum „Helden“ gekürt. Die unbedingte Todesbereitschaft bildete den wichtigsten Punkt des faschistischen Erziehungsprogramms. Gleichwohl haben die Nazis die Feier des soldatischen Heldentodes eher forciert und für ihre Zwecke genutzt als erfunden.

Die Idee eines „ruhmreichen“ und „ehrevollen“ Todes des einfachen Soldaten reicht weit in die abendländische Geschichte zurück, und sie ist in letzter Instanz doch ein urmodernes Phänomen. Überspitzt ließe sich sagen, dass der Tod auf dem Schlachtfeld der einzig sinnhafte Tod gewesen ist, den die Moderne überhaupt noch zu bieten hatte. Vollends zur Geltung kommt er bezeichnenderweise erst zu dem Zeitpunkt, da der Tod insgesamt seine über Jahrhunderte religiös motivierte Selbstverständlichkeit als Figur eines Übergangs ins Jenseits zu verlieren beginnt. Der soldatische Heldentod ist ein Kind der europäischen Säkularisierung und politisch betrachtet ein solches der Französischen Revolution.

Die Französische Revolution bringt ein Konzept hervor, das es bis dahin so nicht gegeben hat und das besonders geeignet scheint, den Tod auf dem Schlachtfeld zu verherrlichen: die „Nation“. Die Vorstellung der modernen Nation modifiziert die des Krieges in entscheidender Hinsicht. Zuvor waren Kriege weitgehend absolutistische Territorialkriege gewesen. Sie wurden vornehmlich zur Machterweiterung von Königreichen geführt. Machterweiterung hieß in erster Linie Erweiterung von Staatsgrenzen (...). Mit dem Aufkommen der Idee einer Nation, die „freie“, „gleiche“ und einander „brüderlich“ verbundene Bürger vereint, ändert sich dies grundlegend. Die „Nation“ erst erhebt den einfachen Soldaten zu einem Mann von Ansehen. Dieser ist kein Handwerker mehr, der mit dem Krieg sein Brot verdient. Er fühlt sich einer Einheit zugehörig, die er für größer als alle anderen hält und deren Belange er über das eigene Leben stellt. Der Krieg wird für den Soldaten zu einer Sache der inneren Überzeugung. Er bekommt einen moralischen und missionarischen Zug (...).

„Nation“ und „Vaterland“ werden rasch zu gesamteuropäischen Vorstellungen. Sie können sich unterschiedlichen Staatsformen anbequemen, und spätestens mit der napoleonischen Besatzung und den Befreiungskriegen sind sie auch in Deutschland verbreitet (...). Wird der Tod zum konstitutiven Merkmal der Heldwerdung, dann werden im Tod auch alle Helden gleich. Galt der Held ehemals als singuläre Erscheinung, so ist er fortan nur noch im Kollektiv denkbar. Seinen sinnfälligsten Niederschlag findet dieser Wandel nach dem Ersten Weltkrieg im Grab des Unbekannten Soldaten (...).

Der Zweite Weltkrieg hat solche Ideen gründlich in Verruf gebracht. So generierte er auch einen ganz anderen Denkmaltypus als alle Kriege zuvor: einen, der nicht nur erinnert und ehrt, sondern auch warnt. Ein unmittelbares Sinnversprechen des soldatischen Todes ist damit hinfällig geworden. Die Ehrung getöteter Soldaten muss folglich heute an Traditionen vor 1945 anknüpfen, die seit 1945 zu Recht als diskreditiert gelten. Will man den Tod des Soldaten nicht als Unfall behandeln, so wird jeder zeremonielle Umgang mit seiner Leiche zum Spagat. An den Trauerfeierlichkeiten der – ausgerechnet – am Karfreitag in Afghanistan getöteten Soldaten ließ sich dies deutlich beobachten. Ihre Säрге wurden vom Minister für Entwicklungshilfe ausgeflogen und vom Verteidigungsminister in Empfang genommen. Bei der Beerdigung waren unter anderem die Bundeskanzlerin, der Verteidigungsminister und der Ministerpräsident des Landes Niedersachsen anwesend. Dies ist ein Zeichen von tiefem Respekt, doch verrät die Präsenz möglichst vieler Würdenträger auch Kalkül. Sie betont offiziell den Ausnahmestatus des toten Soldaten. Die Intention mag in der Beruhigung der Bevölkerung liegen, und in der Tat widerspricht der protokollarische Aufwand dem modernen Kriegsgedanken. Er macht die Gefallenen beinahe zu Helden uralten Schlages. Sie erlangen Einzigartigkeit. Artikulierbar wird aber auch hier jede Emphase allein über einen Umweg. Eine seiner beiden kleinen Töchter habe ihn gefragt, so zu Guttenberg in seiner Trauerrede, ob die getöteten Soldaten „drei tapfere Helden“ seien. Er habe die Frage des Kindes mit Ja beantwortet.

DIE ZEIT N° 17/2010, 24. April 2010

<http://www.zeit.de/2010/17/Soldaten/komplettansicht>

TRADUCTION

Notes obtenues par les candidats :

	Capes externe	Cafep-Capes
de 0,5 à 3,75 / 20	22	2
de 4 à 7,75 / 20	113	26
de 8 à 11,75 / 20	179	30
de 12 à 15,75 / 20	92	7
de 16 à 19,5 / 20	13	4
moyenne sur 20	9,44	9,00

Rapport présenté par Madame Fabienne Fédou et Monsieur Gilbert Magnus

Remarques liminaires concernant les deux textes de version

Comme cela a déjà été dit dans les rapports précédents, rappelons qu'il convient toujours avant toute chose de repérer les difficultés du texte à traduire, et ce dès la première lecture. Nous conseillons de faire plusieurs lectures du texte avant même de traduire. Et une fois la traduction rédigée sur la copie, une relecture est encore nécessaire, des erreurs d'inattention étant toujours possibles.

Le jury déplore également la présence de ratures, de plus en plus nombreuses, dans un certain nombre de copies. Il s'agit également de rédiger dans une écriture lisible. Trop souvent – c'est surtout le cas en allemand – le correcteur se voit contraint de deviner des marques de cas ou de conjugaison. En français, ce qui est souvent problématique en raison d'une écriture illisible, ce sont le respect des règles orthographiques, l'accord sujet-verbe ou l'accord à l'intérieur du groupe nominal.

Rappelons également que la ponctuation ne répond aux mêmes règles en français qu'en allemand. En allemand, la virgule a une fonction grammaticale. En français, en revanche, la virgule est mise au service du rythme, du souffle de la phrase et permet de marquer une pause au plan prosodique.

Trop souvent le correcteur constate que les candidats font une lecture segmentée du texte à traduire, en d'autres termes sa cohérence grammaticale n'est pas toujours assurée d'un paragraphe à l'autre (par exemple, mauvais usage des pronoms qui renvoient à des antécédents situés en amont).

Les candidat(e)s à un CAPES de langue sont censé(e)s avoir dans les deux langues une maîtrise parfaite du lexique de base et, dans une moindre mesure, du lexique spécialisé, avec le genre et la forme de pluriel (dernier point surtout valable pour l'allemand). Il convient également de rendre les différences de registre (registre soutenu, familier, relâché), c'est ce qui détermine la connaissance en profondeur d'une langue donnée. Une autre lacune constatée dans les copies est celle concernant l'emploi des temps verbaux au passé (passé simple et imparfait). Il faut également respecter l'antériorité et la postériorité (emploi du plus-que-parfait quand il est requis).

Le tableau reprenant les emplois du passé simple et de l'imparfait figure dans le rapport du jury 2014. Nous le reproduisons ci-après :

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

Nous abordons à présent les deux textes de version qui ont fait l'objet de l'épreuve de traduction de la session 2015.

Texte 1

Texte à traduire :

Die Muttersprache der Eltern kann verschieden sein oder die Sprache des Elternhauses anders als die Landessprache. Die Vielsprachigkeit zu Hause ist eine für jeden Menschen prägende Erfahrung. Das Gefühl für die Sprache ist vor der Rationalisierung im Lernprozess erst einmal ein sinnliches, musikalisches Erlebnis. Das Spracherlebnis ist durchaus vergleichbar mit dem körperlichen Kontakt. Es ist eine Berührung des Bewusstseins. Was fühlt man bei dieser Berührung ? Wärme ? Kälte ? Schmerz ? Beim Lernprozess wird das Sprachgefühl überlagert. Sprache bekommt eine Schutzhaut. Aber unter der Haut existiert weiterhin die Fähigkeit, Sprache sinnlich zu genießen. Wenn diese Fähigkeit eingeschränkt ist, wird der Sprachgebrauch mechanisch.

Beim Lesen von Texten in einer Fremdsprache, die man ungenügend beherrscht, kann jeder selbst diese Erfahrung machen. Vor allem bei poetischen Texten versagt oft das Sprachgefühl. Man kann die Wörter verstehen, aber nimmt sie beeinträchtigt wahr, wie hinter einer Folie. Der Genuss bleibt aus, obwohl man zu verstehen glaubt. Auch eine Abneigung und Distanz gegenüber der Kultur der Sprache, dem Land, in dem die Sprache zu Hause ist, kann das Sprachgefühl beeinträchtigen. Schwach ausgeprägtes Sprachgefühl ist im Leben ein Hindernis, nicht nur, weil es beruflichen Aufstieg verhindert und zur sozialen Stigmatisierung führt. Das Sprachgefühl ist der Kompass zur Heimatfindung. Es ist der Schlüssel zur Empathie, zum Hineindenken ins Eigensein, das nicht selten auch ein Anderssein ist. Genau diesen Zustand der Schweben zwischen zwei Sprachen teilen viele Kinder aus emigrierten Familien. [...] Sprachen deuten die Welt unterschiedlich. Durch sie werden Denkweise, Lebensgefühl und Wahrnehmung verändert. Zweisprachigkeit setzt das Übersetzen voraus. Das Leben mit nur einer Sprache genügt dem Übersetzer nicht.

Zafer Şenocak , *Deutschsein, Eine Aufklärungsschrift*, 2011

Intérêt socio-culturel et géopolitique du texte, situation de l'extrait :

Que signifie réellement « être allemand » ? L'est-on ou le devient-on ? Quels sont les sens du mot « allemand » ? Comment pourrait se définir la « germanité » ? Zafer Şenocak¹ tente de répondre à ces questions dans son essai *Deutschsein, Eine Aufklärungsschrift*, paru en 2011, en convoquant les valeurs universelles des Lumières allemandes, à savoir le courage intellectuel pour trouver de meilleures bases au vivre ensemble dans un pays qui a une vocation d'accueil. Dans cet essai, Zafer Şenocak s'interroge successivement sur le concept de diversité dans une société multiculturelle comme l'est la société allemande, les facettes de l'identité allemande et la conception allemande de la culture à partir de la figure littéraire du *Professor Unrat* de Heinrich Mann dans le roman éponyme. Les derniers chapitres du livre tentent de définir les perspectives d'une Allemagne, ouverte sur le monde, « colosse économique » qui se définit comme terre d'accueil malgré la montée de conflits potentiels nourris par de sempiternels débats sur l'intégration des migrants. Le processus d'intégration et l'acculturation permettent certes, selon l'auteur, de trouver un chez-soi, une patrie, une appartenance culturelle, mais ne se réalise qu'au prix d'une perte partielle des repères originaux.

L'extrait proposé à la traduction (pp. 16-17) se situe dans le premier chapitre de l'ouvrage *Die Sprache öffnen* et se focalise sur l'expérience du plurilinguisme, expérience personnelle de l'auteur

¹ Essayiste germano-turc, né à Ankara en 1961, qui a grandi à Munich et vit depuis 1989 à Berlin. A publié depuis 1983 une vingtaine d'ouvrages de poésie et d'essais en prose en langue allemande, traduits dans de nombreuses langues. A contribué à la réflexion sur la migration et l'intégration en Allemagne dans plusieurs journaux (*TAZ, Tagesspiegel, Die Welt, Die Zeit*).

concernant la maîtrise de la langue maternelle et de la langue du pays d'accueil. Le texte met en exergue le sens linguistique du locuteur et la sensualité qui se dégage de la pratique de la langue, faisant ainsi écho à l'affirmation de ce même chapitre : « Sprechen geht nicht, ohne Wörter zu schmecken ».

1. Difficultés lexicales :

Le jury souligne à nouveau comme les années précédentes qu'une lecture déficiente du texte source conduit inévitablement à des faux-sens, voire des contresens. Le déficit de connaissances lexicales précises, pas seulement pour les germanophones, conduit certains candidats à commenter, interpréter le texte, voire le réécrire !

À titre d'exemple, le jury a relevé pour l'anecdote une traduction particulièrement éloignée du texte source, du passage suivant « Beim Lernprozess wird das Sprachgefühl überlagert. Sprache bekommt eine Schutzhaut. » : « Dans l'apprentissage d'une langue, une certaine sensualité se perd un peu. La langue, elle, reste à l'extérieur des sentiments » ou bien « Nous avons cette langue dans la peau ».

Rappelons que la plupart des difficultés lexicales relevées par le jury sont souvent imputables à une absence de prise en compte du contexte, qui constitue pourtant le préalable à toute traduction.

La liste non exhaustive des remarques ci-dessous permettent de mettre l'accent sur des écueils d'ordre lexical relevés dans les copies des candidats. Puissent-elles être utiles aux futurs préparateurs !

- « **Die Muttersprache** » / « **die Sprache des Elternhauses** » / « **die Landessprache** » : l'auteur fait d'emblée la différenciation entre la langue maternelle ou la langue parlée par la famille et la langue du pays d'accueil.

- « **Die Vielsprachigkeit** » : l'auteur évoque le fait de parler plusieurs langues autrement dit la compétence plurilingue ou le plurilinguisme, à ne pas confondre avec le multilinguisme (voir définition dans CECRL²). Parmi les propositions des candidats (« polylinguisme », « polyglottisme », « plurilinguisme », « la multiplicité des langues parlées à la maison », « la multilinguisme »), le jury a accepté l'idée exprimée qu'un locuteur parle plusieurs langues.

- « **Das Gefühl für die Sprache** » était certes délicat à traduire, mais on pouvait traduire au plus près par « le sens de la langue », « le sens linguistique » ; en revanche, les traductions telles que « le ressenti de la langue », « le ressentiment envers la langue », « la sensibilité à la langue » n'ont pas été acceptées et « le flair linguistique » est par trop familier dans le contexte de cet essai. Le « feeling » est une traduction considérée par le jury comme inadaptée, dans la mesure où le mot allemand est traduit par un mot anglais. Le mot « Sprachgefühl » entre guillemets dans la traduction française n'a pas non plus été accepté.

- « **sinnlich** » a été souvent traduit par « sensoriel », « sensitif », ce qui est un faux-sens ou même « spirituel », ici contresens. L'auteur fait référence ici à son « expérience sensorielle, musicale », comme le laissent envisager plus loin dans l'extrait les expressions « Berührung des Bewusstseins » ou « sinnlich zu genießen ».

- « **Das Spracherlebnis** », « **das Erlebnis** » a été en général correctement traduit par « l'expérience linguistique ».

- « **Es ist eine Berührung des Bewusstseins.** » : si nombre de candidats se sont efforcés de rendre la poésie de cette expression par « un effleurement de la conscience », d'autres candidats sont invités

² CECRL, p. 11 « L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. »

par le jury à se relire pour éviter des traductions aberrantes comme « un attouchement du cerveau » ou « une contamination de l'esprit », « un truchement de la conscience » ou une « atteinte à notre conscience ».

- « **das Bewusstsein** » signifie bien la conscience et non l'inconscience.

- « **Beim Lernprozess wird das Sprachgefühl überlagert** » : l'auteur désigne ici le processus d'apprentissage, selon lequel le sens linguistique s'intériorise pour permettre à la langue de se doter d'une seconde peau. L'emploi du passif insiste sur ce processus, alors que la phrase suivante met l'accent avec la voix active sur le caractère spontanée de la peau protectrice.

- « **... wird der Sprachgebrauch mechanisch.** » : le verbe « werden » a ici tout son sens et doit être traduit par « l'usage de la langue devient alors « automatique » / « mécanique » / « machinal. »

- « **... vor allem ...** » : doit-on rappeler ici le sens de cette locution qui priorise l'élément qui la suit ? : « avant tout », « en premier lieu », « principalement », « surtout ».

- « **Vor allem bei poetischen Texten versagt oft das Sprachgefühl.** » : le verbe « versagen » a été l'objet d'un contresens récurrent – « ressortir » - alors qu'il signifie « faire défaut, manquer, échouer ». On pouvait ainsi traduire ce segment avec une mise en relief par « C'est surtout au contact de textes poétiques que le sens linguistique fait souvent défaut. »

- « **... wie hinter einer Folie.** » : le mot « Folie » n'est pas un mot transparent et ne signifie en aucun cas « folie » comme l'ont proposé de nombreuses copies, ce qui a donné lieu à des traductions incohérentes : « comme derrière une folie », « comme à l'intérieur d'une folie ». « Le film plastique », traduction proposée par certains candidats, n'est pas non plus pertinent. L'auteur désigne ici une feuille virtuelle, un écran, qui éloigne le sens poétique du sens usuel. Le segment pourrait être transposé ainsi dans la langue cible : « On peut bien comprendre les mots mais on ne les saisit que partiellement comme à travers un voile. »

- « **Der Genuss bleibt aus, ...** » : dans le verbe « ausbleiben », la particule séparable « aus » confère au verbe son sens, à savoir le manque, l'absence. Certains candidats ont perçu au contraire cette particule avec un sens erroné, ce qui a conduit au contresens « perdurer », « rester ».

- « **Auch eine Abneigung ...** » : le jury conseille aux candidats de s'intéresser à l'étymologie, aussi bien à des fins linguistiques que pédagogiques, de façon à analyser la composition des mots et à en comprendre le sens pour être en mesure de le transmettre à leurs futurs élèves. « Abneigung » est composé de la préposition « ab », dont le sens est ici « se détourner de », et du nom dérivé du verbe « neigen ». Ainsi le sens est « l'aversion » et non la traduction erronée, souvent proposée par les candidats en raison de la fausse parenté orthographique : « l'abnégation ». La traduction trouvée parfois, « l'inclination », est erronée.

- « **Der Kompass** » : le mot désigne ici la boussole, l'instrument de navigation. C'est en effet un terme du registre marin, aéronautique ou astronomique mais la seule traduction de « compas », évoquant spontanément l'instrument de géométrie, prête ici à confusion.

- « **Genau diesen Zustand der Schweben zwischen zwei Sprachen ...** » : le jury invite une nouvelle fois les candidats à lire attentivement le texte source avant de traduire et à s'interroger sur le sens du segment, ce qui éviterait bien des contresens, en l'occurrence liés à une lecture erronée du mot « Schweben », traduit dans nombre de copies par le mot « Souabe » ou pire, « Suisse » ou « Suède ». Certains candidats ont su cependant transposer le segment avec brio, en rendant la mise en relief par la structure clivée (C'est ... qui / que... » : « C'est précisément cet état d'équilibre entre deux langues que partagent de nombreux enfants issus de famille émigrées. »

- « **Sprachen deuten die Welt unterschiedlich.** » : le jury a pu apprécier des traductions particulièrement réussies, par exemple: « Les langues confèrent au monde des sens différents. »

2. Difficultés syntaxiques :

L'extrait ne présentait à proprement parler aucune véritable difficulté syntaxique, mais le caractère abstrait et poétique du texte représentait en revanche une difficulté de traduction. Les futurs candidats sont invités par le jury à analyser préalablement les éléments syntaxiques du texte, puis à

envisager éventuellement des changements dans l'ordre des éléments ou d'ordre catégoriel afin de correspondre au mieux à la syntaxe française tout en gardant le sens du texte source. Rappelons que l'enjeu d'une version ne réside pas dans la traduction d'une succession de phrases, mais bel et bien dans la transposition d'un texte dans une langue cible, en l'occurrence le français. Certaines propositions de traduction s'apparentent à des agencements de petites entités de sens et non à un texte ayant une cohérence interne, fondée sur le mouvement d'ensemble du texte, tout en affinant la traduction des détails. Les candidats espérant qu'un sens émanera de la juxtaposition de phrases traduites indépendamment les unes des autres et passant outre les détails pertinents, ne peuvent parvenir à un résultat satisfaisant.

- « ... **eine für jeden Menschen prägende Erfahrung** » : le groupe participial a été identifié comme tel par la plupart des candidats et a donné lieu à des traductions pertinentes : « une expérience qui marque tout un chacun », « une expérience marquante pour chaque individu ».
- « **Beim Lesen von Texten ...** » : le complément prépositionnel qui exprime la simultanéité des deux actions – lire et user de la langue machinalement – a été généralement bien traduit soit par le gérondif « En lisant ... », soit par le groupe nominal « À la lecture de ... ».
- « **Durch sie werden Denkweise, Lebensgefühl und Wahrnehmung verändert.** » : pour faire émerger le sens de la médiation exprimé par « durch » avec la voix passive et traduire l'accumulation des sujets, on peut avoir recours à une trouvaille de traduction telle que : « Le prisme des langues induit des différences dans la manière de penser, la façon d'aborder la vie et la perception des choses. »
- « **Zweisprachigkeit setzt das Übersetzen voraus.** » : il est délicat de différencier grammaticalement le sujet du complément ; la dernière phrase du texte (phrase suivante) conforte l'hypothèse que « das Übersetzen » est le sujet ; l'on pourrait alors traduire par : « La traduction suppose de maîtriser deux langues. Une seule langue ne suffit pas à remplir la vie du traducteur. »
- « ... **obwohl man zu verstehen glaubt.** » : le jury invite les candidats à revoir non seulement la construction des subordonnées conjonctives concessives mais aussi la conjugaison et la concordance des temps, pour éviter des erreurs cumulées telles que « malgré que l'on croît », « bien qu'il crût » (erreur de syntaxe, erreur de sujet, erreur de temps et / ou de mode).

3. Erreurs orthographiques et morphologiques :

Le jury suggère aux futurs candidats de faire preuve de rigueur au moment de la traduction et de la relecture, tout comme ils seront amenés à le faire plus tard devant leurs élèves³.

Voici quelques erreurs récurrentes relevées dans les copies de cette session :

- ressenti s'écrit avec deux -s, mais sans -s final.
- « mechanisch » : l'équivalent français ne prend pas de « h » et s'écrit « mécanique ».
- chacun : il faut bien différencier au niveau orthographique et morpho-syntaxique « chaque », déterminant, suivi d'un substantif au singulier et « chacun », pronom indéfini, également au singulier.
- suffire : il ne faut pas oublier le -e final.
- on n'écrit pas « bouleversé », mais bien bouleversé avec un -e, même s'il est muet, de même que le substantif dérivé, bouleversement.
- la rationalisation s'écrit bien avec un seul -n.
- la conscience : la racine latine *con-scientia* permet de fixer durablement l'orthographe de ce mot.
- la peau s'écrit bien avec -eau.

³ Cf. Compétence 7 du *Référentiel des compétences professionnelles*, J.O. du 18-7-2013 : Maîtriser la langue française à des fins de communication.

- la formation des adverbes semble poser des problèmes orthographiques à nombre de candidats : notamment, précisément, suffisamment, différemment. Nous renvoyons ici les futurs candidats à la règle⁴.

- se tarir ne s'écrit qu'avec un seul -r.

- **la coupure des mots** en fin de ligne obéit également à des règles, qu'il est fondamental de connaître⁵.

- **Plusieurs** est un mot invariable toujours suivi d'un substantif au pluriel.

- Rappelons ici encore la différence de sens et l'orthographe qui en découle des mots « émigré » et « immigré ».

- l'ascension : du latin *ascendere* : monter

- Plus gênantes encore sont les fautes d'orthographe grammaticales, dont les fréquentes fautes d'accord : les enfants issus de l'immigration.

4. Erreurs de genre :

Le toucher est masculin alors que die Berührung est féminin en allemand.

La peau est féminin comme le substantif allemand die Haut.

L'expérience (une) est du genre féminin alors que das Erlebnis est du neutre en allemand.

L'aversion (une) est également du genre féminin comme die Abneigung en allemand.

5. Fonctionnement des deux langues :

- « **Das Spracherlebnis ist durchaus vergleichbar mit dem körperlichen Kontakt.** » : le jury a relevé dans nombre de copies la traduction calquée de l'allemand pour l'adjectif « **vergleichbar** » – « comparable avec » –, ce qui ne convient pas, puisque la traduction correcte en français est « comparable à ».

- « **Sprache bekommt eine Schutzhaut.** » : la traduction erronée de « **Schutzhaut** » laisse à penser que certains candidats méconnaissent la construction des mots composés en allemand, le dernier mot étant le mot de base donnant le sens et le genre. La traduction n'est donc pas « protection de peau » mais « peau de protection » ou « seconde peau ».

Texte 2

Texte à traduire :

Es war der siebte Prozesstag. Die Vorsitzende ließ die Sache aufrufen, stellte für das Protokoll fest, dass alle anwesend waren. [...] Sie wandte sich an Leinen. „[...] Herr Verteidiger, [...] bitte!“ Die Vorsitzende lehnte sich zurück.

Leinen trank einen Schluck Wasser. Er sah zu Johanna. Gestern hatte er ihr am Telefon gesagt, es würde heute schrecklich werden, aber es gehe nicht anders. Leinen stand ruhig und aufrecht vor dem Stehpult an seinem Platz. Er begann zu lesen, langsam, weich, er sprach fast ohne Betonung. Jeder im Saal spürte die Konzentration des jungen Anwalts in seinem ersten großen Prozess. Außer seiner Stimme hörte man im Saal nur das Umblättern der Seiten. Selten sah er hoch, dann blickte er die Richter an, jeden Einzelnen. Leinen berichtete in der spröden Sprache des Gerichts, er sagte nur das, was er von Collini gehört und was er in den Akten in Ludwigsburg gefunden hatte. Aber während er die Erklärung vorlas, während er Satz um Satz das Grauen vortrug, veränderte sich der Saal. Menschen, Landschaften und Städte erschienen, die Sätze wurden zu Bildern, sie wurden lebendig, und viel später sagte einer der Zuhörer, er habe die Felder und Wiesen der Kindheit Collinis riechen

⁴ Procédés de formation des adverbes en -ment : paragraphe 931, pp. 1376-1379 de *Le Bon usage* de Maurice Grévisse, Edition Duculot, 1993.

⁵ Couper un mot dans l'écriture, paragraphe 20, pp. 30-32 de *Le Bon usage* de Maurice Grévisse, *op. cit.*

können. Aber mit Caspar Leinen geschah noch etwas anderes: Jahrelang hatte er seinen Professoren zugehört, er hatte Gesetze und ihre Auslegungen gelernt, er hatte versucht, den Strafprozess zu begreifen – aber erst heute, erst bei seinem eigenen Antrag, begriff er, dass es in Wirklichkeit um etwas ganz anderes ging: den geschundenen Menschen.

Ferdinand von Schirach, *Der Fall Collini*, 2011

Intérêt littéraire et civilisationnel de l'extrait :

Le texte 2 à traduire est un extrait du roman de Ferdinand von Schirach, *Der Fall Collini* publié en Allemagne en 2011 et traduit en français en 2014 aux Éditions Gallimard sous le titre *L'Affaire Collini*. Dans le roman, Ferdinand von Schirach s'interroge sur les motivations du coupable. L'accent y est mis sur les difficultés de procédure que subit ce procès, lequel n'aboutira jamais, l'accusé s'étant suicidé.

Un industriel, bon grand père, Hans Meyer, a été sauvagement assassiné à l'hôtel Adlon de Berlin. Quand le jeune avocat Caspar Leinen commis d'office rencontre l'assassin présumé, un certain Fabrizio Collini, il ne comprend pas comment cet ouvrier à la retraite de chez Mercedes, en apparence un homme sans histoire, pourrait être lié au grand industriel octogénaire, et pourquoi il aurait voulu le tuer. Surtout que Collini se mure dans un premier temps dans le silence... Leinen est d'autant plus troublé que Hans Meyer était aussi le grand-père de son meilleur ami, Philip, mort dans un accident de la route. Très lié à Philip et à sa sœur Johanna, Caspar Leinen passait toutes ses vacances dans la propriété de Meyer avec qui il avait tissé des liens d'amitié mêlés de respect. Le voilà tenté d'abandonner la défense de Collini, mais d'un autre côté, cette affaire lancerait vraiment sa carrière d'avocat. Il enquête et découvre peu à peu que le coupable, un Italien venu travailler en Allemagne, n'a pas obtenu réparation de la part de la justice et s'est vengé. La victime, Hans Meyer, était un ancien officier SS responsable de l'assassinat d'otages pris parmi les partisans italiens, dont le père de Collini.

Ferdinand von Schirach démontre que la justice allemande après 1945 reste imprégnée par le nazisme et dénonce en particulier la « loi Dreher », sorte de provocation à laquelle personne ne s'attendait en octobre 1968, alors que les étudiants dénonçaient leurs pères nazis quelques mois auparavant. Cette loi, qui a épargné les anciens complices de crimes de guerre, a été forgée en particulier par le juriste Eduard Dreher, ancien procureur nazi.

Ferdinand von Schirach, petit-fils de Baldur von Schirach, chef des Jeunesses hitlériennes, qui a été condamné au procès de Nuremberg à 20 ans de réclusion, est avocat au barreau de Berlin et écrivain. Dans ce roman, il s'inspire d'histoires vraies, dont celle de l'officier SS Friedrich Engel jugé à Hambourg en 2002, mais déclaré non coupable en tant qu' « associé » aux crimes (*Mordgehilfe*) et non assassin (*Mörder*), les seuls coupables étant Hitler, Heydrich, Goering et Himmler. Il y avait donc prescription pour les « associés » aux crimes des commandos responsables des fusillades.

Le texte 2 composé de passages narratifs et descriptifs plonge le lecteur dans le monde des tribunaux. Le vocabulaire n'est toutefois pas technique et les termes juridiques rencontrés sont courants. Tout(e) candidat(e) au CAPES d'allemand est en effet censé(e) connaître l'équivalent en français de termes tels que *Verteidiger*, *Anwalt*, *Vorsitzende* (en l'occurrence, fém. sing.), *Richter* et devrait pouvoir se mettre dans la peau des personnes présentes dans l'auditoire afin de rendre au mieux les nuances propres à ce texte.

Nous ferons ci-dessous un inventaire des principaux types d'erreurs commises, sans toutefois vouloir prétendre à l'exhaustivité. Et nous proposerons au fil du texte la traduction de certains passages que les candidat(e)s n'ont pas toujours su rendre de façon fidèle et précise. L'ordre chronologique du texte n'est pas forcément respecté.

1. Erreurs de lexique (très grosses maladresses) :

- le septième jour de procès : le procès en question est un élément déterminé, précisé par le contexte. Il en est question dans les chapitres qui précèdent, notre extrait n'apparaissant qu'au chapitre 14. Il convient donc d'employer l'article défini : *C'était le septième jour du procès/On en était au septième jour du procès.*
- faire appeler l'affaire/faire appeler la cause/appeler le cas/faire lire l'affaire/ouvrir la séance/faire le constat dans – le protocole/présenter les faits/faire annoncer l'affaire/faire énoncer le cas, l'affaire/proclamer la séance ouverte/laisser les choses s'installer (?)/mettre les choses en place (?)/évoquer l'affaire/demander d'annoncer le cas/laisser l'affaire suivre son cours (*die Sache aufrufen lassen*) ; beaucoup de traductions fantaisistes pour cette séquence, la meilleure étant : *La présidente de séance fit citer l'affaire, fit figurer/consigner au procès-verbal que tout le monde était présent.*
- Monsieur le défenseur, le Défenseur/Monsieur la Défense/Maître de la défense/défendeur/le défenseur, s'il vous plaît/Monsieur Verteidiger/Monsieur l'avocat@M. le procureur/Avocat de la défense : beaucoup de variantes très maladroites, la meilleure étant de toute évidence *Maître, la parole est à la défense !*
- la teneuse de séance/la greffière/le président du jury/la dirigeante/la secrétaire/la jurée/les représentants/la présidente du jury/les jurés (*die Vorsitzende*) ; il s'agit de trouver ici l'appellation adaptée à la situation, c'est de toute évidence : *la présidente de séance*. Revoir la fonction des différents acteurs intervenant dans les tribunaux !
- se reculer/reculer/se rasseoir/se redresser/se retirer/retourner à sa place/se pencher en arrière/se retourner (*sich zurücklehnen*) ; solution proposée : *la présidente se carra/se cala/se radossa dans son fauteuil, son siège.*
- il lui avait dit au téléphone que ça deviendrait (*würde werden*) aujourd'hui épouvantable : *werden* n'a pas ici son sens 'plein' (devenir). Nous avons simplement affaire à l'expression du futur dans un contexte de narration, d'un « futur dans le passé » rendu en français par le conditionnel du verbe 'être'. Solution proposée : *Hier, il lui avait dit au téléphone que ce serait horrible/terrible aujourd'hui.*
- se tenir silencieux tout près de sa place (*an seinem Platz ruhig stehen*) ; solution proposée : *Leinen se tenait tranquillement/calmement à sa place, bien droit devant son pupitre.*
- la lecture de l'explication/lire la déposition/lire l'explication des faits (*die Erklärung vorlesen*) : il s'agit bien ici de la lecture qui est faite de son exposé, de sa déclaration (*erklären* peut aussi avoir le sens de 'déclarer, affirmer'). Solution proposée : *Mais tandis qu'il faisait lecture de son exposé/son rappel/sa déclaration des faits/sa plaidoirie...*
- sentir (ajouter : l'odeur) les champs
- le processus pénal/le système de punition/le procès pénal/les procès penaux ('pénal' peu usité au pluriel)/le procédé pénal/le droit pénal/le processus de condamnation/le concept du procès/le processus des peines/la courss de justice/la sentence du procès/le processus juridique (pour *der Strafprozess*) ; meilleure traduction : 'la procédure pénale'
- confusion entre 'lentement' et 'doucement' (pour *langsam*)
- des hommes (*Menschen*) ; mieux : 'des gens'
- d'une voix douce/doucement/clairement/fragilement (*weich*) ; en effet, *eine weiche Stimme* correspond à une 'voix douce', mais le contexte ne permet pas de retenir cette solution puisqu'il s'agit de la voix du jeune avocat qui en est à son premier procès. Solution proposée : *Il se mit à lire lentement, d'une voix peu affirmée/peu assurée, il parlait sur un ton quasi monocorde.*
- les pages qui se tournaient/qui tournaient/la manière dont il tournait les pages/le *tourner des pages dans la salle/les pages lorsqu'elles étaient tournées/le feuillettement des pages/on n'entendait dans la salle que les pages se tourner/on n'entendait que les pages tourner/ceux qui tournaient leurs pages/le fait de tourner les pages de sa plaidoirie/le bruit du changement de pages/on entendait seulement tourner des pages dans la salle/on n'entendait que son geste quand il retournait une page (*das Umblättern der Seiten*) ; un grand nombre de traductions les unes plus fantaisistes que les autres... Solution proposée : *On n'entendait dans la salle que le bruissement des pages qu'il tournait.*

- pelouses/espaces (pour *Wiesen* équivalent de ‘prairies, prés’)
- phrase à phrase (*Satz um Satz* correspondant à ‘phrase après phrase’)
- la *gourgette d’eau pour ‘la gorgée d’eau’ (‘néologisme’ qui n’a heureusement été relevé qu’une seule fois)
- l’un des spectateurs, l’un des auditeurs (dernier emploi bien plus fréquent dans les copies et peu sanctionné) pour *einer der Zuhörer*; il serait plus judicieux de parler dans ce cas de *l’une des personnes de l’assistance/dans l’auditoire/dans la salle/dans le public*.

2. Contresens et faux-sens :

- les lois et leurs applications/les lois et leurs mises en application/les lois et décrets/les lois et leurs amendements/les lois et leurs exceptions/les lois et comment les appliquer/les lois et leurs exploitations/les lois et leurs bulletins officiels/les lois et les procédés (*Gesetze und ihre Auslegungen* correspondant aux ‘lois et leurs commentaires/interprétations’)
- discours/son premier cas/sa première présentation/le sinistre (?)/la déposition/ses écritures (*Antrag*) ; on parle de la déposition d’un témoin (erreur de perspective), alors qu’un avocat plaide, la solution proposée est donc : *ce n’est qu’en plaidant lui-même qu’il comprit que...*
- actes de Ludwigsbourg pour ‘dossiers’
- traduction de *Protokoll* ≠ le protocole ; il s’agit du procès-verbal alors que le protocole correspond aux conventions qui facilitent la communication sans pour autant faire directement partie de la communication elle-même.
- les jurés/la juge (*die Richter*) ; il s’agit bien entendu des juges (pluriel).
- la barre/le *pulte/le lutrin/l’estrade/la tribune/le podium/le barreau (pour *das Stehpult* à traduire par ‘pupitre’). Rappelons que l’on parle de la barre des témoins.
- *hochsehen* traduit par ‘regarder en l’air’, ce qui ne correspond pas à la situation présente. Proposition : *Levant rarement les yeux, il regardait alors les juges/Les rares fois où il levait les yeux, il regardait les juges, l’un après l’autre*.
- le jargon cassant des tribunaux ; *sprödes Haar* peut en effet être rendu par des ‘cheveux secs et cassants’. Ce n’est pas possible ici, d’où la traduction proposée : *Leinen fit/faisait un rapport dans la langue aride/austère/sèche des tribunaux/de la justice*.
- se transformer en peintures (*zu Bildern werden* correspondant à ‘devenir des images’)
- *selten* traduit par ‘étrangement’ : manifestement maîtrise bien imparfaite de l’allemand !
- en plus de sa voix (*außer seiner Stimme*) ; solution proposée : *à part sa voix/hormis sa voix*. Si les candidats optent pour la locution ‘mis à part’ se pose le problème de l’accord du participe passé avec ‘voix’ (fém. sing.). La règle veut que les expressions ‘étant donné’ et ‘mis à part’ suivies d’un nom ou d’un pronom sont au choix variables ou invariables [*Étant donné (ou données) les circonstances, ... ; mis (ou mises) à part trois fautes d’orthographe, cette copie est bonne*]. En revanche, les participes *attendu, compris, non compris, y compris, entendu, excepté, ôté, oui, passé, supposé, vu* sont invariables quand ils sont placés devant le nom ou le pronom. Mais ils s’accordent lorsque le participe est placé après le nom ou le pronom.
- traduction de *stehen* par ‘se lever’ (!)
- traduction de *an seinem Platz aufrecht stehen* par ‘se diriger à sa place’ (!)
- fin du texte :
l’homme blessé/déshonoré/honteux/livré à lui-même/l’Être fautif/déchu/vilipendé/les hommes qui périssent/des personnes imaginaires/hommes perdus/les hommes sont perfides/l’homme écroué/êtres humains salis/l’être humain *tyranné/les hommes épargnés/l’homme atteint dans son honneur/l’homme révélé (*den geschundenen Menschen*, accusatif singulier), ou bien participe II *geschunden* pas traduit du tout ; bref, beaucoup d’imagination mobilisée pour la traduction du verbe *schinden* qui peut être fort ou faible au prétérit, mais qui présente toujours la variante forte au participe II. Solution proposée : *l’être humain écorché vif/torturé/martyrisé/meurtri/brisé*.

3. Orthographe :

le process

apeller

protocolle, protocol_

grefière

s'il vous plaît

quelque_fois

*quelqu chose, *quelque chose, bien que 'quelquefois' soit possible en français

la défence

pléder, plédoyer, plaidoyerie, plaidoyé

entonation pour intonation

la langue juristique

blaiissé pour 'blessé'

une gorgé_ d'eau

confusion entre 'voie' et 'voix'

le langage

il avait appris pour 'il avait appris'

4. Genre et nombre :

– la langue complexe/compliquée du tribunal : même si le singulier apparaît dans le texte source, il est plus idiomatique en français d'opter ici pour le pluriel

– les lois et leur applications

– son professeur (*seinen Professoren zuhören*)

– la concentration du jeune avocate

– les jurés repris par 'elles'

5. Registre familier :

– quelque chose d'autre/quelque chose de tout autre/quelque chose d'encore différent/quelque chose complètement autre pour (*il s'agissait de tout autre chose*).

6. Concordance des temps, conjugaison, temps composés, grammaire :

– traduction des passages au discours rapporté :

. mais selon lui, il ne peut pas en être autrement/mais ça doit être ainsi (*es gehe nicht anders*) ; solution proposée : *mais il n'en allait pas autrement/mais on n'avait pas le choix*. Rappelons que l'allemand dispose du subjonctif I ou II pour rendre le discours rapporté, alors que le français recourt dans ce cas à la concordance des temps (modes indicatif ou conditionnel)

. un des auditeurs dit qu'il aurait/eût pu sentir l'odeur des champs et des prairies... ; solution : *l'une des personnes de l'assistance dit (passé simple) qu'elle avait pu sentir l'odeur des champs et des prairies de l'enfance de Collini/que Collini avait connus enfant/dans son enfance*.

– pendant qu'il lut (lisait) la déclaration..., il avait comprit (*er begriff*) ; nous avons affaire ici à une séquence descriptive, il convient donc d'utiliser l'imparfait dans un premier temps : *Mais tandis qu'il faisait lecture de sa plaidoirie, tandis que, phrase après phrase, il donnait à voir l'horreur dans son exposé, la salle se transformait*. Par la suite, le recours au passé simple est possible, et ce afin de rendre le caractère ponctuel du surgissement des images convoquées (*des gens, des paysages et des villes apparurent, ses phrases devinrent des images, elles prirent corps*), mais l'imparfait pourrait aussi être envisagé dans une perspective descriptive.

– Leinen *bu une gorgée d'eau

– les phrases *s'imagèrent

– il *s'agissa (!)

– il *regardit (!)

- confusion entre le futur de l'indicatif et le conditionnel (*il lui avait dit que cela deviendraj horrible*)
- confusion entre le passé simple de l'indicatif et l'imparfait du subjonctif ('il comprît', 'il bût une gorgée d'eau') ou conjugaison du passé simple non maîtrisée ('il compris')
- accord du participe passé (*les actes qu'il avait trouvé à Ludwigsbourg*)
- accord sujet-verbe : des spectateurs disait

7. Précisions, nuances, emploi des prépositions et régimes des verbes :

- introduction du terme 'chaise' au lieu de 'fauteuil' ou 'siège' de la présidente de séance
- les phrases devinrent des images ; le français aurait tendance à utiliser ici le possessif afin de faire le lien entre l'agent du procès et le résultat de ses actes.
- M. Leinen (*Leinen*) : inutile de préciser !
- les dossiers en Ludwigsbourg/Ludwigsburg ; Ludwigsbourg étant une ville, l'emploi de la préposition 'en' n'est pas possible, même si on dit 'en Avignon' en français pour éviter un hiatus quelque peu dissonant, mais ce n'est pas la seule raison.
- la langue [...] du tribunal (pour *die Sprache [...] des Gerichts*) ; recours au pluriel en français (caractère générique), il n'est pas uniquement question du tribunal devant lequel Leinen plaide.
- pour Caspar Leinen, il se passa encore autre chose ; précision en français : *avec/dans le cas de/grâce à Caspar Leinen...*)
- dans son premier grand procès (*in seinem ersten großen Prozess*) ; idiomatisme : à son premier grand procès.
- ce qu'il avait entendu sur Collini/à propos de Collini (pour *was er von Collini gehört hatte*)/ce qu'il avait entendu de Collini (un léger mieux, mais pas assez précis). En tout cas, la traduction par *ce qu'il avait entendu sur Collini* ne correspond pas au sens du texte allemand. Il s'agit bien de ce que Collini dit à son avocat après la phase de mutisme. Solution proposée : ... *il dit/disait seulement ce qu'il avait entendu dire par Collini/il s'en tint aux propos qu'il avait entendus de la bouche de Collini.*
- il avait écouté à des enseignants (!)

8. Omissions ou raccourcis :

- impossible autrement (*es gehe nicht anders*) : à la limite de la « stratégie d'évitement » !
- *in Wirklichkeit* (dernière phrase) pas traduit ou mal traduit (par exemple, *en vérité*). D'une manière générale, il convient de traduire en situation les particules et mots de la communication.
- omission du 'ne' de négation (*on _entendait dans la salle que le bruit du changement de pages*).

Conclusion :

Pour conclure ce rapport, le jury conseille aux futurs candidats de lire régulièrement tous types de textes, en allemand et en français, de façon à acquérir des automatismes linguistiques respectueux du fonctionnement des deux langues et à optimiser leur bagage lexical.

Le jury a aussi eu le plaisir de lire d'excellentes copies de traduction témoignant d'une préparation rigoureuse, assidue et sérieuse.

ANALYSE DES PASSAGES SOULIGNÉS DANS LES TEXTES À TRADUIRE

Rapport présenté par Madame Pascale Van Praet et Monsieur Gilbert Magnus

Pour cette année 2015, le jury a apprécié que certaines des remarques notifiées dans les rapports 2014 aient été prises en compte, notamment la remarque substantielle concernant l'importance des soulignements dans la notation globale de l'épreuve de traduction. Cette partie de l'épreuve a fait l'objet de l'attention de la quasi majorité des candidats. Et nous nous en réjouissons. Nous revenons toutefois sur les erreurs et maladresses rencontrées dans les copies afin de guider au mieux les futurs candidats dans leur préparation au concours 2016. Les conseils consignés dans le présent rapport sont en concordance avec les rapports édités depuis 2010 et se réfèrent à eux.

LA METHODOLOGIE

La méthodologie développée dans les rapports précédents reste la même. Le candidat doit commencer par identifier le soulignement, de façon précise et avec une terminologie claire. Il doit ensuite analyser le soulignement en éclairant le ou les points d'intérêt qu'il présente, dans le système linguistique dont il est issu et dans la phase de transposition dans l'autre langue. Enfin, il reste à énoncer dans le commentaire la proposition de traduction retenue, en cohérence avec l'analyse proposée précédemment. Des introductions présentant des généralités comme « la différence entre le français et l'allemand, c'est la précision » ou « le soulignement comporte un intérêt d'ordre sémantique, grammatical et linguistique » sont le plus souvent fausses et donc inutiles. Des développements vagues comme « il s'agit d'une ligne temporelle différente que le récit initial » (*sic*) également. L'analyse ne doit pas se tromper d'objet non plus. Si dans les soulignements de chaque version, le verbe est substantivé, il mérite aussi d'autres commentaires. L'un d'eux concerne par exemple le fonctionnement et le sens du préverbe *um*. Les préverbes, séparables, inséparables ou pouvant être les deux comme *um*, jouent un rôle conséquent en allemand. Le candidat qui ne commente rien à ce sujet commet une erreur préjudiciable. Pour le soulignement 2 de la version 2, il s'agissait de réfléchir aussi au système des modes et temps, différents en allemand et en français : l'allemand se trouve ici dans une logique de discours rapporté avec du *Konjunktiv I* tandis que le français obéit à la logique de la concordance des temps.

LA TERMINOLOGIE

La terminologie employée doit rester précise, adéquate et en concordance avec les évolutions de la recherche linguistique de notre époque. Le jury reste ouvert aux termes linguistiques de courants différents, à partir du moment où ces termes sont utilisés à bon escient. A propos du soulignement 1, il serait souhaitable que les candidats connaissent correctement les termes qui décrivent les groupes syntaxiques. Ainsi pour le groupe nominal, on emploie les termes de base ou noyau puis de membre ou d'expansion à droite ou gauche. Comment confondre la préposition *bei* avec une conjonction, et identifier ce soulignement comme un groupe conjonctionnel, si ce n'est qu'en ayant une notion bien vague des classes de mots et de la dénomination des groupes syntaxiques ? Pour le soulignement 2, la fonction principale de *auch* était de mettre en relief le groupe nominal *eine Abneigung und Distanz gegenüber der Kultur der Sprache, dem Land, in dem die Sprache zu Hause ist*. Le terme d'adverbe, qui par définition modifie un verbe, est impropre ici. Le terme *auch* ajoute un élément supplémentaire dans le développement de l'argumentation de l'auteur qui essaye de définir ce qui peut entraver le sens de la langue. Dans cette mesure, il participe à la cohérence textuelle, mais il est difficile de lui donner le statut de connecteur, qui en allemand supposerait que le verbe soit en position 2 : *Auch kann eine Abneigung und Distanz [...] das Sprachgefühl beeinträchtigen*. Ce qui n'est pas la formulation choisie par l'auteur. Les candidats confondent par contre les termes de modulateur (de mise en relief), de modalisateur. Pour le soulignement 4, si la forme du double infinitif

a été généralement bien identifiée, il ne s'agit pas de modalisation ni de discours indirect libre, comme trop de copies le prétendent.

LA REDACTION ET LA PRESENTATION

La rédaction et la présentation de chaque commentaire doivent faire l'objet d'un soin particulier. Le candidat doit faire preuve de ses qualités rédactionnelles en français, comme le réclame la compétence n° 7 du B.O. n° 30 du 25 juillet 2013. Les erreurs de lexique, les fautes d'orthographe ou les constructions incorrectes, ainsi que les erreurs liées à la ponctuation du français sont préjudiciables et influent sur la notation. Des erreurs d'accord de l'adjectif comme « les noms sont rare », « le discours indirecte », ou d'orthographe comme « le préfix, l'auxilliare, litéral, la surrenchère » ne sont pas acceptables dans la copie d'un futur enseignant. La longueur du commentaire peut varier un peu d'un soulignement à l'autre. Il n'en demeure pas moins qu'une réponse pertinente peut être exprimée en une quinzaine, voire une vingtaine de lignes. En revanche, il s'avère le plus souvent que les réponses de deux pages ne répondent pas à l'objet de l'épreuve.

LES SOULIGNEMENTS

Version 1

1. *Beim Lesen von Texten*

Il s'agit d'un groupe prépositionnel de base *bei* et de membre le groupe nominal *d- Lesen von Text-*. Ce groupe nominal a pour base *d- Lesen* qui est un verbe nominalisé ou substantivé et pour membre : *von Text-*. *Von Text-* est lui même un groupe prépositionnel de base *von* et de membre le GN *Text-*.

Observons tout d'abord le substantif *Lesen*. Le système grammatical allemand présente la particularité de pouvoir nominaliser un adjectif, un verbe, un participe I ou II. Ce lexème nominal est alors au genre neutre et prend une majuscule. C'est ce qu'on appelle une dérivation nominale avec suffixe Ø ou absence de suffixe. Dans le cas présent, l'allemand dispose des termes *das Lesen* et *die Lektüre*, le premier présente le procès en cours, le second insiste sur la matière à lire au sens de *Lesestoff* tout en pouvant être un synonyme du premier.

Observons à présent la préposition *bei*, qui est la base de l'ensemble du groupe. Elle traduit du point de vue sémantique la concomitance/la simultanéité de deux procès (un procès = une action ou un état). Ici, il s'agit d'une action. Dans le cas de *Lesen von Texten*, le procès est mis en relation avec celui contenu dans l'énoncé, à savoir *diese Erfahrung machen können* et les deux procès sont présentés grâce à *bei* comme simultanés.

En français, on peut certes nominaliser des verbes (ex. le goûter, le boire, le manger ; cf. *en perdre le boire et le manger*), mais ces emplois sont beaucoup plus limités en français qu'en allemand.

L'idée de simultanéité de deux procès se rendra aisément en français à l'aide du gérondif *en + participe présent*. Le français met simplement les deux procès en présence sans insister sur le rapport qui prévaut entre eux. C'est au lecteur ou à l'auditeur de rétablir spontanément le type de rapport qui existe entre les deux verbes. L'allemand par contre, par le choix de la préposition ou de la conjonction de subordination, met l'accent sur le type de relation entre les deux procès par une relation temporelle ou logique, de type adversatif, concessif, etc...

Nous avons accepté les traductions suivantes : *en lisant des textes // à la lecture de textes*.

2. *Auch [eine Abneigung und Distanz gegenüber der Kultur der Sprache, dem Land, in dem die Sprache zu Hause ist,]*

Auch est ici une particule (ou modulateur) de mise en relief dont la fonction est de faire ressortir sur le plan accentuel et sémantique le groupe nominal qui suit, groupe qui est ici d'une longueur certaine.

Sur le plan sémantique, *auch* en tant que particule de mise en relief présente l'information qu'elle introduit comme s'ajoutant à une ou plusieurs autres éléments du même type. Dans notre texte, au début du second paragraphe, il vient d'être question du sens de la langue qui fait défaut quand on ne maîtrise pas suffisamment cette langue. Dans l'énoncé qui nous concerne, on ajoute un autre aspect de l'argumentation, à savoir l'aversion pour la culture et le pays propres à cette langue. Par conséquent, même si la particule a avant tout une portée intrapropositionnelle, elle a aussi une valeur interphrastique ou textuelle. Elle met en relation du point de vue de la construction du sens deux énoncés contigus.

Sur le plan accentuel et syntaxique, *auch*, préposé au groupe sur lequel il porte, est ici autant accentué que sa cible, sans doute parce que l'ensemble du groupe est en position 1 (position pré-V2), une position stratégique, et que le ton est celui de l'argumentation (genre textuel = *Textsorte* : 'essai'). L'ensemble du groupe présente une solidarité syntaxique, la cible se déplaçant avec la particule en cas de modification syntaxique. Par exemple, la particule *auch* à caractère polyfonctionnel changerait de statut si on plaçait la forme verbale conjuguée *kann* directement après la particule. *Auch* aurait, dans ce cas, le statut de charnière de discours (qui, avec les coordonnants, fait partie des connecteurs). Parmi ces autres fonctions, on peut citer la fonction de particule illocutoire comme dans : *Er ist stolz auf seine Leistung und kann es auch sein.*

En français, bien que les particules soient moins polyfonctionnelles qu'en allemand, nous pouvons sans problème traduire *auch* par *même* qui se comportera de la même façon que son équivalent allemand. Il produit le même effet de mise en relief à l'attaque de l'énoncé. En revanche, si l'on souhaite attribuer à *auch* une valeur proche de *aussi*, l'adverbe *aussi* ou *également* ne pourrait apparaître en français qu'après la forme verbale conjuguée, et on perdrait ainsi l'effet de mise en relief.

Nous avons accepté les traductions suivantes : *même [une aversion et une distance à l'égard de la culture de la langue, du pays dans lequel la langue est chez elle] // [une aversion et une distance à l'égard de la culture de la langue, du pays dans lequel la langue est chez elle] aussi /également.*

Version 2

1. ...[hörte man im Saal nur] das Umblättern [der Seiten].

Das Umblättern est la base du groupe nominal *d- Umblättern d- Seite-*. Nous avons là encore affaire à un cas de dérivation nominale à partir d'un lexème verbal, verbe nominalisé ou substantivé, avec suffixe Ø. Le genre est obligatoirement neutre et la majuscule est obligatoire.

Umblättern est un lexème verbal complexe séparable formé à partir de *um-*, préverbe séparable et accentué dont la valeur sémantique est 'tourner, changer de direction vers un côté'. Il existe d'autres représentants de ce type: '*umkehren*, '*umkrepeln (Ärmel, Kragen)*, *sich 'umdrehen*, '*umleiten (Verkehr)*]. L'autre partie de ce lexème est *blättern*, qui existe en tant que tel dans les expressions *in einem Buch*, *in Akten blättern*, *die Farbe blättert*, et qui est un dérivé du substantif *das Blatt*.

Um- peut être inséparable comme dans *etwas umfahren* (contourner) ou séparable comme dans *jmdn 'umfahren* (renverser), ce qui permet à la langue allemande de produire, grâce à cette alternance accentuelle, des sens différents.

Sur le plan accentuel, le substantif conserve ici le type accentuel du verbe avec *um-* accentué. Ce n'est pas toujours le cas. En effet, le substantif *der 'Umbruch* au sens typographique vient de *um'brechen* et ne conserve pas l'accentuation du verbe dont il est dérivé. Bsp. *den Text eines Buches, einer Zeitung um'brechen* = *in Seiten, Spalten einteilen*. Autre exemple: *der 'Umfang* qui vient de *um'fangen*.

En français, nous disposons certes des termes *tourneur, tourneuse de pages* (pour le piano) pour désigner la personne qui fait l'action de tourner, mais aucun terme ne permet de désigner le fait même de tourner les pages. Il nous faudra donc recourir au tour verbal, en respectant bien la concordance des temps.

Nous avons accepté les traductions suivantes : *on n'entendait que les pages qu'il tournait* ou *le bruissement des pages qu'il tournait*.

2. [er] habe [die Felder und Wiesen der Kindheit Collinis] riechen können.

Il s'agit ici de la forme verbale conjuguée du verbe de modalité *können* au passé du subjonctif I (*Konjunktiv I*) accompagnée de l'infinitif *riechen*, base de groupe infinitif.

On peut centrer l'analyse de la forme sur deux aspects. Le recours au *Konj. I* du discours rapporté indirect s'explique par le fait que l'on rapporte les propos de l'une des personnes qui était dans l'assistance lors du procès. En allemand, on passe du mode indicatif au mode subjonctif tout en conservant le temps verbal employé au discours direct, et ce quel que soit le temps employé pour introduire le discours rapporté. En français par contre, on procède à une concordance des temps en fonction du temps auquel est conjugué le verbe introducteur de discours rapporté. Quant au participe II de *können*, il est à la forme d'un infinitif à proximité immédiate de l'infinitif *riechen*. C'est une forme qui, pour des raisons mnémotechniques, est communément appelée « double infinitif » en grammaire traditionnelle, même si *können* n'a rien d'un infinitif ici.

D'un point de vue sémantique, nous sommes bien en présence du système de la modalité et non de celui de la modalisation où le « double infinitif » ne serait pas possible, l'accompli apparaissant, dans le cas de la modalisation, dans le groupe infinitif, alors que la forme verbale conjuguée reste simple. Prenons comme exemples: *Er muss um 7 Uhr nach Hause gekommen sein* (= *Er ist sicherlich um 7 Uhr nach Hause gekommen*), exemple de modalisation, et *Er hat um 7 Uhr nach Hause kommen müssen* (*Notwendigkeit*), exemple de modalité.

En français, dans le passage au discours rapporté indirect, le recours au plus-que-parfait est nécessaire en raison de la présence d'un verbe introducteur conjugué au passé (imparfait ou, en l'occurrence, passé simple) et du fait que les événements ont eu lieu dans le passé. Au cas où les événements auraient lieu dans le futur, on recourrait au conditionnel.

Le modal *pouvoir* peut paraître un peu galvaudé en français. On peut le remplacer par *être capable de* si l'on veut exprimer la capacité à accomplir quelque chose.

Nous avons accepté les traductions suivantes : *[il] avait été capable de... // [il] avait pu sentir [l'odeur des champs et des prairies de l'enfance de Collini]*.

MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Notes obtenues par les candidats

	Capes externe	Cafep-Capes
de 0,5 à 3,75 / 20	67	10
de 4 à 7,75 / 20	82	19
de 8 à 11,75 / 20	92	14
de 12 à 15,75 / 20	67	10
de 16 à 19,5 / 20	33	5
moyenne sur 20	9,00	8,57

Rapport présenté par Monsieur Lucien BOULAIRE et Madame Sandrine QUENET

NB : Les sujets cités en exemple dans le texte ci-dessous (MSP-B2, MSP-H1, MSP-K1, MSP-N1, MSP-Q2) figurent en annexe.

L'épreuve de mise en situation professionnelle entre dans sa seconde année et le jury a pu constater avec satisfaction que la majorité des candidat(e)s, ainsi que leurs préparateurs/trices, ont su s'approprier l'épreuve donnant lieu à des réalisations pertinentes et parfois brillantes. Il semble toutefois opportun de prendre un certain recul sur les deux sessions écoulées, afin de préciser, si besoin est, un certain nombre d'éléments susceptibles de guider les uns et les autres dans leur préparation⁶.

D'une part il convient de distinguer les **modalités spécifiques** aux épreuves orales par rapport à l'écrit, qui semblent encore être source de confusion pour certain(e)s candidat(e)s. En effet, si la partie plus directement liée à l'enseignement dans l'épreuve écrite de composition n'exclut aucunement de faire référence à des documents externes afin de construire un projet de mise en œuvre qui doit néanmoins s'inscrire dans la thématique/notion⁷ à laquelle renvoie le dossier, l'utilisation exclusive des sources proposées est une contrainte de l'épreuve orale. En aucun cas, la thématique ne saurait tenir lieu de problématique. Un dossier renvoie nécessairement à diverses thématiques, il s'agit par conséquent de dégager celle qui semble la plus pertinente au regard de l'exploitation du dossier. Les thématiques se recoupent par définition, afin de permettre de faire le lien entre les différentes séquences exploitées dans le cadre d'une classe, ainsi qu'entre les niveaux d'enseignement. La problématique, sur laquelle nous aurons à revenir, propose un traitement spécifique du sujet abordé en fonction du lien qui s'établit entre les documents. En outre, si la ou les notions auxquelles est susceptible de se référer le sujets d'écrit s'inscrivent dans le cadre du programme valable pour la session, les dossiers de l'épreuve d'oral peuvent se référer à l'ensemble des notions figurant dans les programmes d'enseignement du secondaire, le jury ayant à cœur de varier les sujets.

D'autre part, si les candidat(e)s ont proposé dans leur ensemble une **approche méthodique** des dossiers, qui témoigne du sérieux de leur préparation, on observe encore un certain nombre de défauts récurrents. Le premier est un certain formalisme, qui se retrouve d'ailleurs également à l'écrit, consistant à présenter tous les dossiers de manière identique : « *Das Dossier besteht aus n Dokumenten verschiedener Natur...* », ce type d'introduction n'étant pertinent que si cette information est exploitée de manière à montrer en quoi la nature des différents documents éclaire le sujet sous un

6 On se référera utilement au rapport de la session précédente qui contient une première mise au point sur les modalités de la nouvelle épreuve, dont le présent rapport se veut le prolongement.

7 Par convention, les termes *notion* et *thématique* sont employés ici indifféremment et renvoient aussi bien aux entrées culturelles et notions générales du programme d'enseignement des langues pour le secondaire, qu'aux thématiques dans le cadre des cours de littérature en langue étrangère.

jour particulier. Une amorce sous forme de contextualisation, qui porterait par exemple sur la chronologie des documents, permettrait de mettre en avant l'évolution dans le traitement de la question. Il convient également de ne pas adopter une approche des textes réduite au genre : poème, extrait de roman, article, tableau... qui ne tient pas compte de la nature spécifique des documents. En effet, un poème épique, une ballade, un sonnet, ou encore une tribune, un article scientifique exigent un traitement différencié à l'aide d'outils appropriés.

I. Les documents

Il convient de revenir en premier lieu sur les différents supports selon leur nature : les **textes de fiction** sont sans doute ceux dont les candidat(e)s sont le plus familiers du fait de leur parcours de formation⁸, mais leur analyse s'avère parfois complexe en raison de leur variété sur le plan formel et de leur diversité sur le plan chronologique. La première chose à rappeler ici est que la présentation demandée consiste en une synthèse, autrement dit, il s'agit de présenter les différents documents les uns par rapport aux autres et non de manière individuelle, ce qui signifie que l'analyse exhaustive des textes n'a que peu de pertinence eu égard à l'élaboration d'une problématique commune et se révèle souvent une perte de temps, quand bien même elle serait parfaitement menée. Si les connaissances contextuelles (auteur, périodisation, mouvement littéraire, enjeux de l'œuvre...) facilitent la lecture, c'est en dernière instance sur le bon sens que doit reposer l'analyse. Ainsi, certain(e)s candidat(e)s passent à côté des éléments fondamentaux qui caractérisent un texte littéraire : perspective narrative, temporalité (histoire/narration/récit), identification, réception, allant parfois jusqu'à confondre les instances narratives (narrateur, destinataire, personnage) et non-fictionnelles (auteur, lecteur)⁹. Il est en particulier malvenu de prêter un statut autobiographique au texte poétique [sujet MSP-B2]. Les genres (autobiographique, épique, descriptif, tragique, comique...), ainsi que les procédés d'écriture (ironie, sarcasme, métaphore...) sont supposés connus, il convient néanmoins que les candidat(e)s soient en mesure de proposer une définition fonctionnelle de ces éléments s'ils y font référence dans leur présentation.

Concernant les **textes poétiques**, il semble qu'ils ont une fois encore déconcerté bon nombre de candidat(e)s. Bien que le jury ait relevé l'effort fourni pour parler du *sujet poétique*, des confusions subsistent entre ce dernier, la figure du poète et l'écrivain. L'analyse purement stylistique ou métrique du poème n'offre quant à elle que peu d'intérêt si ces informations ne sont pas exploitées dans le cadre de la synthèse. Ainsi, l'agrammaticalité de l'avant-dernière strophe du poème d'Else Lasker-Schüler [sujet MSP-B2] méritait d'être relevée, si elle était mise en rapport avec la perte de repères et de sens induite par l'exil. Le poème de Goethe [sujet MSP-N1] relevait bien du genre judiciaire, comme l'indiquait le titre, et s'apparentait à une plaidoirie de la défense, avec la figure prototypique de la jeune fille outragée, débouchant sur l'affirmation de soi à l'encontre des normes sociales de l'époque, ce retournement constituant la pointe du poème de Goethe. Dans les deux cas, la perspective narrative livrait d'importants indices¹⁰.

Les **textes non-fictionnels** se divisent en deux groupes principaux : textes scientifiques et articles de presse. Si les premiers sont des textes de référence, reposant sur une démarche objective et ayant vocation à faire autorité, les seconds en revanche sont des textes d'opinion, qui n'engagent que leur auteur¹¹ et partant éminemment subjectifs. Là encore, il est essentiel de déterminer le genre (tribune, nécrologie, éditorial, filet, entretien...) et la finalité (informer, raconter, commenter, analyser, rapporter un point de vue extérieur) notamment en s'aidant des paratextes. Ces éléments fournissent des

8 On consultera avec profit la première partie de l'ouvrage coordonné par Hélène Belletto, *Littératures allemandes*, qui figure dans la bibliographie indicative proposée en fin de rapport.

9 Il peut être utile d'avoir connaissance des travaux de Franz Karl Stanzel ou de se référer à un manuel de narratologie pour élucider ces questions.

10 Pour plus de détails, voir *Wie interpretiere ich ein Gedicht?* de Horst J. Frank.

11 Préférer en allemand le terme de « *Verfasser* » à « *Autor* », inadapté pour les articles.

indications sur la perspective spécifique adoptée par l'auteur sur la question. Ainsi un article polémique instaure un débat ou va à l'encontre d'une opinion établie, tandis qu'une nécrologie est un récit de la vie d'une personnalité au moment de sa mort, dont le caractère laudatif constitue une contrainte du genre.

Les **documents iconographiques** posent également des difficultés à certains candidat(e)s : la description formelle ne présente qu'un intérêt limité si les informations ne donnent pas lieu à une interprétation dans le cadre de la synthèse. L'approche des documents iconographiques, en particulier des reproductions de peinture, s'en trouve d'ailleurs facilitée dans la mesure où le jury n'exige pas de connaissances techniques pointues concernant l'artiste, la thématique de l'œuvre ou le mouvement auquel elle appartient. Il convient notamment de s'interroger sur l'auteur, le destinataire, le contexte ainsi que la fonction du tableau au regard du dossier. Il en va de même pour les graphiques, qui ne doivent pas être réduits à leur fonction illustrative, mais peuvent venir nuancer ou contredire les autres documents. Dans le cadre des couvertures du *Spiegel* [sujet MSP-N1], les dates respectives et le contraste produit par les deux couvertures étaient essentiels à percevoir, illustrant une préoccupation constante de la société allemande par-delà l'évolution des enjeux. Une forme originale comme le roman graphique [sujet MPS-H1], qui mêle texte et image, pouvait également être appréhendée par le biais de la perspective narrative, tout en accordant une place importante à la question du destinataire. La présence de texte doit quoiqu'il en soit systématiquement être analysée dans toute œuvre graphique.

Ces quelques éléments visent à attirer l'attention sur un point essentiel de la synthèse, à savoir, la nécessité de **hiérarchiser** les différents documents entre eux. Le jury choisit un ordre neutre, essentiellement en fonction de la nature ou de la chronologie des documents, qui ne préjuge pas de la nécessité de les réorganiser selon leur degré de pertinence : fonction liminaire, illustrative, informative, prise de position... Les critères peuvent varier d'un sujet à l'autre et il peut être judicieux de mettre en avant tantôt la nature, tantôt la chronologie ou bien encore la perspective propre à chacun. Les critères sont susceptibles de varier au gré des parties de la synthèse. Les candidat(e)s les plus habiles ont d'ailleurs su mettre en exergue l'un ou l'autre document selon les parties de leur exposé en exploitant le contraste avec les autres.

La **culture générale** reste sans nul doute l'élément le plus difficile à appréhender, mais elle fait appel à une culture que les candidats se sont appropriée tout au long de leur parcours de formation, dans des domaines variés. Elle constitue la trame d'arrière-plan de l'épreuve, puisque c'est elle qui permet de déceler l'implicite dans les documents ainsi que ce qui les relie, et c'est sur elle que repose l'échange entre le jury et le/la candidat(e), constituant une sorte de « référentiel commun abstrait ». Il va de soi que le jury cherche davantage à évaluer une démarche que des connaissances absolues, mais celle-ci s'inscrit dans un certain cadre et doit manifester une certaine cohérence. Le cadre est celui dont est censé disposer tout étudiant à l'issue de sa formation initiale : outre des connaissances littéraires (grands courants, auteurs et textes majeurs) et civilisationnelles (régimes, conflits, acteurs...), la connaissance des grands thèmes de la société allemande contemporaine s'avère non moins indispensable (les femmes, l'immigration, l'environnement, la technologie, les frontières, la religion...). Au-delà du domaine strictement germanique, des éléments culturels tels que le rapport du peuple juif à l'exil indépendamment du contexte de la Seconde Guerre mondiale [sujet MSP-Q2] sont attendus de futurs enseignants.

II. Conseils méthodologiques

La nouvelle épreuve de mise en situation professionnelle répond à différents objectifs : l'épreuve de synthèse a pour but de rendre plus accessibles les documents, dans la mesure où les recoupements possibles offrent une multitude d'entrées potentielles. Elle permet ainsi d'exploiter ses connaissances dans des domaines variés, et valorise de ce fait la diversité des parcours de formation. Elle permet également l'évaluation des compétences académiques. Elle se rapproche en outre des conditions d'élaboration d'une séquence de cours. Les dossiers proposés prennent en compte l'ensemble de ces

contraintes et les candidat(e)s se doivent par conséquent de les avoir à l'esprit lorsqu'ils abordent l'épreuve. Cette dernière se déroule en deux temps : la première partie, en allemand, est constituée de la synthèse de document (20 minutes), suivie d'un entretien (10 minutes) ; la seconde partie, en français, d'une présentation d'un projet de didactisation (20 minutes), également suivie d'un entretien. Dans la première partie, le/la candidat(e) propose un projet de lecture cohérent du dossier articulé autour d'une problématique en faisant se répondre les documents. La seconde partie reprend intégralement le dossier ainsi que la problématique pour proposer une didactisation pertinente des documents.

Il semble ici nécessaire de revenir sur **la gestion du temps** : trop de candidat(e)s pris de court durant leur préparation ne sont pas parvenus à tirer profit du temps imparti. Rappelons qu'une prestation trop brève trahit nécessairement soit une mauvaise organisation, soit des omissions préjudiciables, et se traduit en tout état de cause par une perte d'efficacité de l'argumentation, qu'il s'agisse de se montrer plus synthétique ou au contraire d'aller plus loin dans l'analyse de détail selon la densité du dossier. Les candidat(e)s disposent de 3 heures de préparation « en loge » pour l'épreuve. La durée indicative des phases de préparation se répartit ainsi : 40 minutes d'analyse approfondie du dossier, le temps à consacrer à chaque document variant selon leur importance et leur niveau de difficulté ; 70 minutes pour la synthèse ; 70 min pour la didactisation. Il faut apprendre durant l'année à minuter son temps, afin de présenter un exposé cohérent, équilibré et abouti. La première phase est déterminante, car elle est consacrée à l'élucidation et l'analyse des documents, ainsi qu'à la détermination de la problématique commune aux deux parties de l'épreuve. Elle permet de tester différentes approches des documents, en fonction des thématiques notamment, afin de déterminer laquelle est la plus pertinente.

La **synthèse de documents** qui fait l'objet de la première partie de l'épreuve est un exercice classique¹². S'il n'y a pas de **structure** préétablie, il y a néanmoins un certain nombre de passages obligés : l'introduction, le développement et la conclusion. Aucune de ces phases ne doit être négligée ! L'introduction comprend une accroche ou une contextualisation du dossier (1), une articulation des documents entre eux en fonction de la thématique (2), une problématique (3), une annonce de plan (4). (1) La première phase de **contextualisation** s'appuie sur l'arrière-plan culturel, l'actualité, un événement passé ou à venir permettant de souligner la pertinence du dossier, et débouche sur une reformulation du thème, autrement dit, elle sert à poser un horizon d'attente, (2) afin d'**introduire ensuite les documents** qui confirment ou infirment cette approche globale, de manière contrastive, en se complétant mutuellement ou en diversifiant les perspectives.

(3) La **problématique** constitue la pierre d'achoppement de l'exercice pour de nombreux candidat(e)s, dont on attend pourtant qu'ils maîtrisent les principes de l'argumentation avec lesquels ils se sont familiarisés tout au long de leur formation. Quelques rappels s'imposent par conséquent : il s'agit de montrer non plus en quoi le thème est pertinent, mais au regard des documents, quel problème soulève le dossier, autrement dit, en quoi la perspective adoptée par le dossier « pose problème ». Il ne s'agit ni du thème, ni d'une question dont la réponse serait simple ou immédiate. Les documents fournissent en ce sens une aide précieuse en proposant tantôt une justification, tantôt une objection, tantôt un déplacement de la question. La problématique ne doit en aucun cas consister en une série de questions ! (4) Il faut dès lors **reconstituer le cheminement** que proposent les documents pour aboutir à une argumentation étayée, en s'appuyant sur ces derniers. Les plans permettant de retracer ce cheminement sont variés, mais guère illimités : chronologique, thématique, chrono-thématique, dialectique... Il s'agit avant tout de ménager l'intérêt de son auditoire en donnant de la cohérence au dossier. La présentation individuelle et successive des documents est à proscrire, et quand bien

12 Voir le *Guide pratique de l'explication de texte en allemand*, Faure et al., ainsi que *Préparer l'oral du CAPES d'allemand*, Boursicaut et al. ; ces deux ouvrages portent sur les anciennes épreuves, mais restent pertinents.

même un plan chronologique s'imposerait, il faut faire en sorte de mettre en regard au moins deux documents dans chaque partie. Le nombre de parties est déterminé par le nombre d'articulations qu'aura fait émerger la problématique et détermine à son tour le type de plan le plus adapté.

À ce titre on citera deux exemples qui ont séduit le jury. Dans le cadre du sujet MSP-N1, portant sur l'émancipation des femmes, avec pour problématique « Les femmes ont-elles gagné le procès de l'émancipation ? » : I. La mise en accusation II. Les plaidoiries III. La condamnation. Ce plan reprenait le genre juridique mis en avant dans le poème de Goethe et correspondait en fin de compte à un plan dialectique, puisque la condamnation était en réalité celle de la société patriarcale, à l'instar du renversement des rôles de l'accusation et de la défense dans le poème. Chaque partie permettait en outre de faire référence à plusieurs documents, en jouant sur l'implicite (A+C ; A+B1+C ; C+B2+A). Un autre exemple fut le traitement du sujet MSP-K1, qui invitait à s'interroger, par l'intermédiaire du principe théâtral de la distanciation cher à Brecht, sur la forme et les fonctions du héros à partir de la question suivante : « Un monde sans héros est-il possible ? » Le plan proposé : I. La déconstruction du mythe II. Anti-héros ou hyper-héros ? III. L'héroïsme en question, ainsi que la mise en relation des documents (C2+B ; B+A+C2 ; A+C1) permettaient progressivement de prendre de la distance vis-à-vis du topos, puis d'illustrer l'ambivalence de la notion pour finalement mettre en exergue les héros du quotidien comme héros modernes.

Enfin, la **conclusion** répond à la question posée dans la problématique, en reprenant le cheminement de l'argumentation. C'est un moment essentiel dans la mesure où il permet d'en vérifier la validité. À l'issue de l'argumentation proposée, c'est également le moment où la prise de position est légitime, puisqu'elle est l'aboutissement d'un raisonnement étayé. Le/la candidat(e) peut en rédiger les principaux passages, voire la rédiger intégralement afin de ne pas se répéter et de ne pas hésiter sur les formulations, ce qui nuirait irrémédiablement à la clarté et à la pertinence du propos. De même, il est indispensable d'éviter une conclusion en demi-teinte, puisque c'est l'impression sur laquelle restera le jury et souvent le point de départ pour l'entretien.

La **seconde partie de l'épreuve**, en français, consiste en un projet de **didactisation** et procède de la qualité du travail qui précède. En effet, si la synthèse oblige à sélectionner les informations pertinentes au regard du raisonnement, la didactisation s'appuie sur l'analyse approfondie des supports pour élaborer des stratégies permettant de les exploiter en classe en fonction des objectifs fixés. Le cours de langue a notamment pour but de rendre accessibles des documents authentiques et des contenus culturels. Les principaux critères demeurent la cohérence et le bon sens. La cohérence consiste à reprendre la problématique adoptée dans la première partie, le cas échéant, en la reformulant à destination d'élèves du secondaire. Cette partie ne peut en aucun cas aller à l'encontre des conclusions de la synthèse, comme le jury l'a parfois vu. Le bon sens consiste à proposer des objectifs réalistes, afin de permettre à des élèves d'accéder au sens, en favorisant leur autonomie sur le plan intellectuel et linguistique. Ce processus relève d'une forme de vulgarisation, autrement dit de hiérarchisation des informations en fonction de leur pertinence, eu égard à un public donné. En dernière instance, le projet de didactisation ne peut en aucun cas avoir pour finalité de faire découvrir à des élèves des contenus que l'on ne maîtrise pas soi-même.

Les **principaux défauts** ont consisté à réciter les programmes officiels, à faire étalage de sa maîtrise des nouvelles technologies ou encore à se lancer dans un projet pharaonique d'échange ou de collaboration interdisciplinaire. Si l'intention est louable, elle ne permet en aucun cas d'étayer l'exposé dont elle constitue l'arrière-plan tacite. Une approche plus réaliste a consisté à définir la thématique et le niveau correspondant en adaptant les attentes. Une exploitation exhaustive n'est pas une finalité en soi, elle ne prend sens que par rapport aux objectifs qui auront été fixés. Il appartient au candidat/à la candidate d'adapter à destination d'un public scolaire le niveau de difficulté des documents, ce qui permet d'évaluer de futurs enseignants sur leurs compétences académiques. Les nouvelles technologies, si elles offrent des possibilités innombrables et stimulantes, ne doivent pas non plus constituer une fin en soi, et l'utilisation d'un TBI/TNI afin de noter du vocabulaire n'est sans doute pas

aussi pertinente ni stimulante qu'il y paraît pour des élèves. De même que les projets d'échange ou de collaboration interdisciplinaire peuvent certes constituer un prolongement possible qui mérite d'être évoqué, légitimer ces derniers sur la base d'une modeste séquence semble disproportionné, et d'autant plus problématique lorsqu'il s'agit d'un cycle terminal où d'autres objectifs attendent les élèves...

Le jury attend en fin de compte une démarche plus modeste qui consiste en une **transposition didactique** s'appuyant sur les documents qui deviennent les supports d'apprentissage de la séquence. Quelques propositions de pistes d'exploitation pour chacun d'entre eux sont attendues dans le but de mener les élèves à un projet final réalisable. À l'analyse approfondie de la première partie vient s'ajouter l'analyse didactique, laquelle prend essentiellement appui sur les entraves, les éléments facilitateurs et les potentialités des documents qui doivent être exploités dans une perspective pédagogique dont le but est de faire progresser l'élève à des fins de communication. Le jury n'attend en aucun cas une liste exhaustive des entraves (lexicales, morpho-syntaxiques, du contexte externe...) si le/la candidat(e) n'en tire pas profit dans sa mise en œuvre. Il est essentiel d'opérer des choix en se demandant lesquelles devront être levées pour que les élèves accèdent au sens du document dans l'optique de la tâche finale et, à l'opposé, lesquelles pourront être contournées. De même, il ne suffit pas d'énumérer les aides à la compréhension, mais il faut expliciter leur exploitation afin de montrer au jury comment ces dernières permettront aux élèves de développer des stratégies dans les différentes activités langagières qu'ils pourront ensuite réutiliser de façon autonome afin de construire des compétences adaptées à d'autres situations. Les propositions de pistes pour la mise en œuvre proviennent de la double analyse (universitaire et didactique) qui fait ressortir les potentialités des documents du dossier en établissant des liens entre eux. Ceux-ci sont précieux car ils livrent les clefs pour faire comprendre et apprécier les supports aux élèves.

Si le jury accepte une ébauche de **séquence se composant d'un projet pédagogique** – dont les objectifs linguistiques, culturels et communicationnels constituent la limite inférieure – **et d'une didactisation logique des supports en vue d'une tâche finale**, il ne peut en revanche se satisfaire de remarques éparpillées et imprécises sur chacun des documents (« On lit le texte », « On fait un travail sur le tableau ») parmi lesquelles aucun ordonnancement, enchaînement ou aucune piste de travail n'émerge. En outre, il ne suffit pas de mentionner les objectifs visés pour qu'ils soient atteints. Ce qui intéresse particulièrement le jury, c'est de comprendre la démarche proposée par le futur enseignant pour y parvenir. Pour ce faire, il est impératif de différencier l'entraînement de l'évaluation. Les tâches communicatives intermédiaires, construites autour des cinq activités langagières, préparent – entraînent – activement les élèves à la réalisation d'un projet plus complexe – la tâche finale – qui lui peut être évalué. Dans tous les cas, les choix didactiques se justifient à des fins d'apprentissage et doivent être réalistes, sans jamais perdre de vue la perspective de l'élève.

Dans les prestations les plus brillantes, les candidat(e)s ont eu à cœur d'aller plus loin en menant une vraie réflexion sur les formes sociales de travail et leurs bénéfices d'un point de vue de la différenciation. Ils se sont demandé en quoi un travail individuel (À quel moment ? Quel guidage ? Pour qui ?) ou de groupe (Comment les constituer ? Dans quel but ?) mènerait chaque élève à la réussite de la réalisation de la tâche finale. Pour ce faire, nous ne pouvons que recommander de mettre à profit les stages d'observation et de pratique accompagnée¹³, qui font partie intégrante de la préparation au concours, pour questionner le référent pédagogique sur ses pratiques quotidiennes afin d'engager une réflexion sur la transposition didactique.

13 On se référera à la circulaire n° 2009-109 du 20-8-2009 publiée au B.O. N°31 du 27 août 2009.
<http://www.education.gouv.fr/cid42647/mene0917847c.html>

III. L'expression orale

Les critères de l'oral rejoignent partiellement ceux de l'écrit et la **maîtrise linguistique** est bien entendu un enjeu essentiel. Cette année encore, le jury a déploré chez de nombreux/nombreuses candidat(e)s des fragilités sur le plan linguistique qui entravent la réflexion. Outre la pratique des deux langues, à la fois écrite et orale, grâce à des séjours linguistiques, à l'écoute régulière de la radio d'une part, à la fréquentation des textes littéraires, critiques et journalistiques d'autre part, il convient d'enrichir son lexique dans la perspective de l'épreuve de synthèse et de maîtriser le vocabulaire et les tournures *ad hoc*¹⁴. S'il est certes louable d'avoir une maîtrise idiomatique des deux langues, il s'agit néanmoins de s'exprimer dans un cadre formel à l'aide d'outils linguistiques appropriés. Cela ne peut s'obtenir que par un apprentissage spécifique qui permet de nuancer le propos et de proposer une analyse plus fine des documents.

Si la synthèse demeure un **exercice formel** qui condense implicitement une séquence face à une classe « idéale », compétente et silencieuse, incarnée par le jury, il n'en permet pas moins d'évaluer la démarche adoptée par le/la candidat(e) qui constitue une sorte de prélude à la situation pédagogique. Cet implicite explique d'une part l'attitude neutre et bienveillante du jury, et requiert d'autre part que le/la candidat(e) s'adresse à l'ensemble des membres du jury et cherche à maintenir un contact visuel, comme s'il était face à une classe, quand bien même le jury serait affairé à prendre des notes. Cette démarche se poursuit dans l'entretien qui vise à rectifier, amender, prolonger la réflexion entamée dans l'exposé, et ce, toujours dans l'intérêt du candidat ou de la candidate. Cette capacité d'adaptation à son auditoire constitue un des fondements de la pédagogie. Il en va de même dans la partie didactique de l'épreuve qui porte cette fois sur « l'envers du décor », à savoir la préparation d'une séquence de cours.

S'il n'y a pas d'attitude spécifique attendue de la part du/de la candidat(e), cet exercice formel exige malgré tout un **savoir-être** qui est la préfiguration de l'attitude du futur enseignant face à une classe. Il convient de se montrer attentif, réactif, et de chercher à susciter l'intérêt de son auditoire, autrement dit de créer une situation de communication. Le/la candidat(e) n'est à même de convaincre que s'il est lui-même convaincu par son propos, ce qui n'exclut aucunement de se remettre en question lors de l'entretien, qui est avant tout un dialogue, en veillant toujours à adopter une attitude constructive, ce qui élimine les réponses trop laconiques, de même qu'un nouvel exposé. Il convient également d'apprendre à poser sa voix, en adoptant un débit régulier, en adaptant son exposé afin d'exploiter au mieux le temps de parole. Enfin, l'épreuve commence lorsque l'on franchit le seuil de la porte et se termine lorsque cette dernière se referme et il est essentiel de rester mobilisé tout au long de l'épreuve, le jury s'efforçant pour sa part de mettre à l'aise les candidat(e)s. Indéniablement, ce savoir-être joue une part importante dans l'impression générale laissée par le/la candidat(e) sur le jury et ne doit pas être négligé. On ne peut qu'inciter les candidats à profiter de l'occasion qui leur est donnée de soumettre le fruit de leur travail à la sagacité d'un public qui ne demande qu'à se laisser gagner par leur enthousiasme.

Un dernier mot concernant la **prise de notes** : s'il est réhivitoire de lire ostensiblement ses notes, comme on l'a parfois vu, une mauvaise organisation nuit en revanche à la fluidité du propos ; telle référence, parfois même secondaire, devenue introuvable en raison d'une mauvaise numérotation vient interrompre inutilement l'exposé et provoque souvent un sentiment d'angoisse chez le/la candidat(e). Il faut s'efforcer lors de la préparation tout au long de l'année d'adopter un système d'organisation clair, permettant de systématiser la rédaction et le référencement des citations, de manière à pouvoir s'en affranchir tout en y retrouvant ponctuellement les exemples et les moments clefs de sa démonstration.

14 Voir notamment *Le vocabulaire de l'explication de texte et de la dissertation allemandes* de Roland Picot.

IV. Bibliographie

La bibliographie présentée ici est, par définition, indicative. Les nombreux manuels récents ou anciens destinés au premier ou second cycle de l'université, ainsi que les ouvrages en langue allemande de vulgarisation historique, littéraire ou politique constituent une source d'information essentielle. On citera en particulier les éditions *reclam* qui proposent de nombreux ouvrages. Nous avons fait le choix de citer à titre de référence un certain nombre de manuels qui ne sont plus édités mais demeurent consultables dans les bibliothèques universitaires.

1. Ouvrages généraux

Der Brockhaus, in einem Band.

Duden, die deutsche Rechtschreibung : id.

Ces deux ouvrages figurent en loge et peuvent être consultés librement durant la préparation, il est par conséquent indispensable de les pratiquer régulièrement.

2. Civilisation

BERNSTEIN, Serge & MILZA, Pierre, *L'Allemagne de 1870 à nos jours*, Armand Colin, 2014.

CLOUET, Louis-Marie & MARCHETTI, Andreas, *L'Europe et le monde en 2020 : Essai de prospective franco-allemande*, P.U. du Septentrion, 2011.

DESHAIES, Michel & MARIE, Mélanie, *Atlas de l'Allemagne : Les contrastes d'une puissance en mutation*, Éd. autrement, 2013.

GOUGEON, Jacques-Pierre, *L'identité allemande à l'entrée du 21^e siècle*, Hachette, 1999.

KOTT, Sandrine, *L'Allemagne du 19^e siècle*, Hachette, 1999.

KRULIC, Brigitte & ZIELINSKY, Bernd (dir.), *Vingt ans d'unification allemande : histoire, mémoire et usages politiques du passé*, Lang, 2010.

LE GLOANNEC, Anne-Marie (dir.), *Allemagne, peuple et culture*, La découverte, 2005.

LE GLOANNEC, Anne-Marie, *Berlin et le monde : Les timides audaces d'une nation réunifiée*, CERI, 2007.

MARCOWITZ, Reiner & MIARD-DELACROIX, Hélène, *50 ans de relations franco-allemandes*, Éd. Nouveau Monde, 2012.

MIARD-DELACROIX, Hélène (dir.), *Le défi européen de 1963 à nos jours*, P.U. du Septentrion, 2011.

MÜLLER, Helmut M., *Deutsche Geschichte in Schlaglichtern*, Meyers Lexikonverlag, 1996.

PADBERG-JEANJEAN, Gabriele, *Deutschland – Grundwissen und mehr... Connaître et comprendre l'Allemagne*, Sedes, 2012.

REITEL, François, *L'Allemagne – espaces, économie et société*, Nathan, 1995.

ROTH, François, *Petite histoire de l'Allemagne au 20^e siècle*, Armand Colin, 2002.

ROVAN, Joseph, *Histoire de l'Allemagne des origines à nos jours*, Seuil, 1999.

SCHULZE, Hagen, *Kleine deutsche Geschichte*, Beck, 2008.

SOLCHANY, Jean, *L'Allemagne au 20^e siècle, entre singularité et normalité*, PUF, 2003.

SONTHEIMER, Kurt & BLEEK, Wilhelm, *Grundzüge des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*, Piper Verlag, 2005.

WAHL, Alfred, *L'Allemagne de 1945 à nos jours*, Armand Colin, 2015.

3. Littérature

BELLETO, Hélène et al., Cécile, *Littératures allemandes, Anthologie et méthodes d'approche des textes*, Armand Colin, 2001.

BEST, Otto F., *Handbuch literarischer Fachbegriffe. Definitionen und Beispiele*, Fischer, 2000.

BOURSICAUT, Hélène et al., *Préparer l'oral du CAPES d'allemand. Commentaire de dossier, explication de faits de langue*, Éditions du Temps, 2003.

- CLAUDON, Francis & TUNNER, Erika, *Les littératures de langue allemande depuis 1945*, Nathan, 1994.
- DESHUSSES, Pierre, *Anthologie de la littérature allemande*, Dunod, 1996.
- FAURE, Alain et al., *Guide pratique de l'explication de texte en allemand du DEUG au CAPES*, Armand Colin, 1997.
- FRANK, Horst J., *Wie interpretiere ich ein Gedicht?*, Francke, 2000.
- HAAS, Anna-Maria & WILMET, Monique, *Extraits de littérature allemande. Initiation à la lecture et au commentaire*, Masson, 1993.
- HOFFMANN, Friedrich G. & RÖSCH, Herbert, *Grundlagen, Stile, Gestalten der deutschen Literatur. Eine geschichtliche Darstellung*, Cornelsen, 1996.
- JEBING, Benedikt & KÖHNEN Ralph, *Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft*, J.B. Metzler Verlag, 2012.
- KRAH, Hans, *Einführung in die Literaturwissenschaft, Textanalyse*, Verlag Ludwig, 2011.**
- PICOT, Roland, *Le vocabulaire de l'explication de texte et de la dissertation allemandes / Wortschatz der französischen Textinterpretation*, Masson, 1990.
- POLLET, Jean-Jacques, *L'explication de textes de littérature allemande. Le texte descriptif*, Nathan, 1998.
- ROTHMANN, Kurt, *Kleine Geschichte der deutschen Literatur*, Reclam, 2000.
- ROTHMANN, Kurt (Hrsg.), *Die deutsche Literatur : Ausgewählte Texte*, Reclam, 1999.

4. Art

- ALLARD, Sébastien, COHN Danièle et al., *De l'Allemagne, 1800-1939 : De Friedrich à Beckmann*, [CATALOGUE D'EXPOSITION] Hazan/Éd. du Louvre, 2013.
- GEBHART, Volker, *Kunstgeschichte : deutsche Kunst*, Dumont Verlag, 2002.
- GOMBRICH, Ernst H., *Die Geschichte der Kunst*, Phaidon Verlag, Berlin, 2002.
- PERETIE, Jen-Baptiste, *De l'Allemagne, 1800-1939 : Allemagne, l'art et la nation*, [DOCUMENTAIRE] Arte Editions, 2013.

5. Didactique

La lecture des textes officiels est une priorité absolue !

5.1 Programmes et textes officiels

5.1.1 Collège

B.O. n°7 du 26 avril 2007 (Hors-série)

+ documents d'accompagnement s'y référant, portant sur les paliers 1 et 2.

DVD : Programmes et ressources – Langues vivantes étrangères, Scérén/CNDP

À emprunter au CDI lors des stages en E.P.L.E, concernant le palier 2.

Circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015, publiée au B.O. N°27 du 2 juillet 2015.

Projets de programmes des cycles 3 et 4 (à télécharger sur Eduscol) qui entreront en vigueur à partir de la rentrée 2016.

5.1.2 Lycée

Seconde : B.O. spécial n° 4 du 29 avril 2010

+ ressources associées (fiches thématiques, exemples de thèmes d'études et exemples de démarche détaillée) téléchargeables sur Eduscol.

Cycle terminal :

B.O. spécial n° 9 du 30 septembre 2010

+ exemples de sujets d'études et de démarches détaillées accompagnées d'enregistrements audio publiés sur Eduscol.

B.O. spécial n° 3 du 17 mars 2011

- Concernant la **grammaire du sens**, on accordera une attention particulière à la lecture du premier point du palier 2 (I. Les activités de communication langagières) ainsi qu'aux pages 7-8 du B.O. spécial concernant la classe de seconde.
- Quelques-unes des **stratégies d'apprentissage** à développer pour les activités de réception et de production sont illustrées au B.O. n°7 du 26 avril 2007 (Hors-série) de la page 27 à 31 (Palier 2).

5.1.3 Histoire des arts

B.O. n° 32 du 28 août 2008

Plus précisément l'encart concernant l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts de l'école au lycée.

5.1.4 Compétences du professeur

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Arrêté du 1.07.2013) : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

5.2 Approche actionnelle et cadre européen

Cadre européen commun de référence pour les langues, CRDP/Didier/Conseil de l'Europe, Paris, 2001.

GOULLIER, Francis, *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue*, Didier, Paris, 2005.

5.3 Activités langagières

Lire en langue étrangère, CRDP d'Aquitaine, 2011.

Entraîner, évaluer la compréhension orale, Académie de Versailles, 2010

http://www.allemand.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Dossier_complet-2.pdf

5.4 Lexique

BELLETO-SUSSEL, Hélène, *L'aventure du lexique*, CRDP du Nord-Pas-de-Calais, 2008.

Ouvrage collectif proposant des pistes variées quant à l'enseignement et l'apprentissage du lexique.

ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notes obtenues par les candidats

	Capes externe	Cafep-Capes
de 0,5 à 3,75 / 20	65	12
de 4 à 7,75 / 20	46	11
de 8 à 11,75 / 20	85	9
de 12 à 15,75 / 20	88	16
de 16 à 19,5 / 20	57	10
moyenne sur 20	10,21	9,86

1^{ère} partie de l'épreuve : compte-rendu d'un document authentique **Rapport présenté par Madame Anne Gauzé**

Si la première partie de l'épreuve d'entretien sur la base d'un dossier est l'occasion pour le jury de vérifier très précisément les aptitudes des candidats dans le domaine de la compréhension de l'oral, elle permet également d'apprécier leurs capacités d'analyse et de synthèse, leurs connaissances en littérature et civilisation ainsi que le recul dont ils peuvent faire preuve par rapport à l'actualité des pays germanophones. L'exposé et l'entretien qui s'ensuit étant menés en allemand, justesse, précision et richesse linguistiques sont bien évidemment de rigueur.

Le format de l'épreuve exhorte lesdits candidats à rendre compte de façon raisonnée du document audio ou vidéo qui leur a été soumis : les meilleurs exposés ont su introduire le document de façon succincte en présentant son contexte ainsi que ses enjeux (plutôt que ses « métadonnées » — l'énumération du nom de l'auteur, de la date et du lieu de création du document ne pouvant constituer une introduction acceptable si le candidat n'en tire aucune information substantielle) et proposer une problématique habile qui, de par sa présence en filigrane tout au long de l'exposé, a su donner une tenue certaine au discours et a permis de déboucher sur des pistes d'analyse ou de commentaire tout à fait judicieuses.

Dans cet exercice, il ne s'agit en aucun cas de proposer une simple restitution paraphrastique du document, mais une synthèse structurée, organisant clairement les idées en vue de leur présentation à l'oral. Certains exposés ont davantage ressemblé à un florilège de citations ou à la lecture d'un script qu'à une synthèse digne de ce nom. Nous nous permettons donc de rappeler aux candidats que leur compte rendu doit dégager des axes permettant de relater avec clarté et précision le contenu d'un document authentique dont la nature (reportage ou interview, le plus souvent) ne permet pas toujours une restitution purement linéaire. Seuls les candidats qui ont su prendre la hauteur nécessaire à ce travail de synthèse ont été à même d'analyser et expliciter, voire de commenter habilement le contenu du document, en faisant ressortir ses enjeux, ses apports spécifiques, ses paradoxes éventuels. Soulignons d'ailleurs ici qu'il ne s'agit jamais de proposer une lecture du document en vue de son exploitation en classe, mais de faire montre au jury d'une utilisation pertinente de notions de civilisation dans l'optique de son analyse.

Les documents proposés lors de cette épreuve orale ont de surcroît vocation à servir de support et d'incitation à un échange avec les membres du jury. La finalité de cet entretien est de permettre aux candidats d'étoffer et affiner leur présentation du document lorsque cette dernière est lacunaire, erronée ou mal orientée, comme de développer et approfondir les points judicieux abordés durant l'exposé initial de dix minutes. Si le jury a constaté une très grande diversité, mais aussi une forte hétérogénéité au niveau de la compréhension et de la présentation du document, l'écart s'est douloureusement creusé lors de cet entretien.

Il nous semble ici peu fécond d'énumérer les anachronismes et confusions, méconnaissances criantes et erreurs majeures entendus lors des dernières épreuves orales. Comme toute session d'oraux, la session 2015 n'aura pas été exempte de lacunes très inquiétantes. Nous souhaitons néanmoins plutôt souligner — afin d'inciter chacun à se préparer avec curiosité et intelligence — que les meilleurs candidats, loin de se contenter de l'évocation rapide et superficielle d'un nom ou d'un fait, ont su recourir à la présentation et l'analyse de cas et d'exemples précis tirés de l'histoire, de la littérature, de la musique, des arts plastiques ou du cinéma pour illustrer leur argumentation.

■ Des candidats ayant eu à traiter le document « PEGIDA — *Wir sind das Volk* »¹⁵ ont su rappeler très précisément les origines de ce mouvement, ses liens avec l'extrême droite allemande et exploiter la référence aux événements de 1989 en approfondissant l'analyse des récupérations historiques et symboliques soulignées par le théologien et défenseur des droits civiques Friedrich Schorlemmer. D'autres interférences historiques présentes dans le lexique des meneurs ou sympathisants du mouvement PEGIDA ont en outre parfois été judicieusement avancées et explicitées par les candidats — notamment les termes de « Lügenpresse », « Volksverräter » ou « Überfremdung », utilisés au début du vingtième siècle puis sous le Troisième Reich. Selon la tournure prise par l'entretien et en s'appuyant sur la présence de Friedrich Schorlemmer dans l'interview proposée, il a aussi été possible de demander aux candidats de développer la question de la révolution pacifique et, de façon plus diachronique, celle de l'opposition – ou plutôt des différents types et générations d'opposition – en RDA. D'aucuns ont saisi l'occasion pour émailler leurs réponses de références à certains auteurs : en évoquant, pour les cas les plus nombreux, les textes et la biographie de Wolf Biermann ou en rappelant, entre autres exemples, l'évolution de Christa Wolf au fil de sa vie et de son œuvre, sans omettre de mentionner son discours du 4 novembre sur l'Alexanderplatz. Une autre orientation prise par les entretiens menés avec les candidats à partir de ce document fut liée à la question migratoire en Allemagne ainsi qu'à ses évolutions récentes. L'émergence du mouvement PEGIDA en Saxe a pu conduire également à distinguer les situations de la RFA et de la RDA dans ce domaine, puis à s'interroger plus largement sur les différences entre anciens et nouveaux Länder pouvant persister encore aujourd'hui.

■ Le document « *Völkerverständigendes Ende* »¹⁶ a posé, par l'entremise de la biographie de Günter Halbach, des jalons historiques intéressants que certains candidats ont eu du mal à expliciter. La thématique d'une jeunesse sous le Troisième Reich ou celle des prisonniers de guerre puis des retours tardifs au pays n'a que rarement donné lieu à de réels développements. Les candidats, s'ils ont été plus prolixes lors de l'évocation des relations franco-allemandes, n'ont pas pour autant été bien plus précis : certains « couples » franco-allemands ont été désunis à la faveur de nouvelles associations et trop peu de candidats ont été en mesure d'évoquer les influences plus anciennes qui se sont réciproquement exercées sur les deux rives du Rhin, du temps des Huguenots à nos jours en passant par l'époque napoléonienne.

■ Le sujet « Braunkohle-Boom »¹⁷ a conduit les meilleurs candidats interrogés sur la question à souligner les spécificités et les paradoxes de la politique énergétique allemande. Depuis la sortie du nucléaire — que trop de candidats attribuent d'ailleurs à Angela Merkel, oubliant par là le rôle joué

¹⁵ Document audio : <https://www.youtube.com/watch?v=N6nVoHDu7oA> (jusqu'à 3'24 : « Vorurteile pflegen, aber nicht befragt wissen wollen »).

Script disponible à l'adresse suivante : http://www.deutschlandfunk.de/pegida-proteste-geschmacklos-und-missbraeuchlich.694.de.html?dram:article_id=307037.

¹⁶ Document audio et script disponibles à l'adresse suivante : http://www.deutschlandfunk.de/nach-dem-zweiten-weltkrieg-ein-gutes.1769.de.html?dram:article_id=319328

¹⁷ <http://www.spiegel.de/video/braunkohle-boom-in-der-lausitz-video-1345055.html>

dans ce domaine par la coalition rouge-verte de Gerhard Schröder —, une partie de la production énergétique est assurée par des centrales à charbon puisque les énergies renouvelables, qui représentent actuellement environ un quart de la production d'électricité, ne sont pas à même de compenser à elles seules la baisse de production liée à la fermeture d'un nombre déjà conséquent de centrales nucléaires. Le reportage proposé présentait le dilemme face auquel se retrouvent des régions comme la Lusace, balançant entre les contraintes économiques et le respect de l'environnement. Certains candidats ont rappelé très précisément les raisons de ce recours massif au charbon, les enjeux du tournant énergétique et de la sortie du nucléaire. L'entretien a donné l'occasion aux candidats les plus informés d'esquisser les postures des différents partis ou acteurs économiques vis-à-vis de cette question, d'aborder les conditions d'émergence du parti des Grünen (héritier non seulement des « nouveaux mouvements sociaux » des années 70 mais aussi des rapprochements inédits auxquelles ont donné lieu les luttes contre la construction des centrales nucléaires de Wyhl et Brokdorf) ainsi que les principales étapes de son évolution politique, voire de proposer une lecture de la conscience écologique allemande à l'aune de son histoire sociale et intellectuelle.

Afin d'arriver armé à cette épreuve orale et d'avoir matière à expliciter les faits et réalités proposés par le sujet en regard de l'histoire politique et intellectuelle des pays de langue allemande, nous conseillons donc à chacun d'approfondir ses connaissances académiques, comme de se tenir informé de l'actualité en Allemagne, en Autriche et en Suisse. Vu le large éventail des sujets pouvant être abordés lors de cet entretien, on ne saurait bien évidemment exiger des candidats de donner des réponses de spécialistes dans tous les domaines ; le jury attend que soient maîtrisés certaines notions, certains « ordres de grandeur » ainsi que les enjeux des principaux débats de société. Il peut être opportun de connaître des données chiffrées concernant la société ou l'économie et de pouvoir se référer précisément à certains événements ou textes majeurs de l'histoire des pays germanophones, comme de leur sphère littéraire et artistique. Il ne semble ainsi pas exagéré d'attendre d'un candidat qu'il ait une connaissance des étapes de l'émergence de la nation allemande, des relations de l'Allemagne avec ses voisins, du fonctionnement des institutions en Allemagne, Autriche et Suisse, des courants artistiques et littéraires ainsi que d'œuvres précises, comme des différents aspects qui forgent la société contemporaine tant sur le plan démographique et économique que politique et social.

Pour finir, nous félicitons chaleureusement les candidats ayant proposé des exposés clairs et habilement construits, aux formulations bien choisies, et ayant su mettre en avant des connaissances fines lors de l'entretien. En effet, si le jury peut admettre avec bienveillance une hésitation ou quelques rares étourderies liées à l'état de tension dans lequel se trouvent parfois les candidats, la récurrence de certaines erreurs linguistiques graves peut s'avérer rédhibitoire et il n'est pas acceptable que certains n'aient qu'une compréhension imprécise de documents authentiques ou une connaissance seulement très superficielle des pays de langue allemande. Que cette épreuve vise en partie à évaluer certaines compétences professionnelles (dans l'analyse des productions d'élèves qui est l'objet de la seconde demi-heure d'interrogation) ne saurait dispenser les candidats de la maîtrise d'un contenu. Si la pratique du métier repose sur la capacité d'un enseignant à transmettre un savoir comme éveiller la curiosité et susciter l'esprit critique de ses élèves, la maîtrise de stratégies pédagogiques ou didactiques reste bien vaine lorsqu'elle ne peut s'appuyer que sur un contenu culturel indigent.

2nde partie de l'épreuve : analyse de productions d'élèves

Rapport présenté par

Mesdames Isabelle BRIEZ-MANGEOT, Muriel PHILIPPE et Pascale.VAN PRAET

NB : Les sujets cités en exemple dans le texte ci-dessous (DP9, DDA2, DPH2) figurent en annexe et peuvent être téléchargés.

La seconde partie de l'épreuve sur dossier consiste en la présentation d'une analyse de productions écrites et orales de deux élèves. Ces productions sont assorties d'un des documents utilisés au cours de la séquence et des consignes données pour les tâches de production. La présentation du candidat dure dix minutes et est suivie d'un entretien avec le jury de vingt minutes. En préambule nous dirons que les candidats ont abordé dans leur majorité cette partie avec aisance et pertinence. Les défauts récurrents de certaines prestations nous invitent toutefois à prodiguer quelques remarques et conseils.

Gestion du temps et objectifs de l'épreuve

La durée de deux heures de préparation pour la partie 1 (compréhension d'un document sonore ou vidéo) et la partie 2 (analyse des productions des élèves) exige une gestion réfléchie du temps imparti. Le jury a constaté avec étonnement que plusieurs candidats n'avaient pas pris connaissance de l'ensemble des productions et, de ce fait, n'avaient pu présenter qu'une analyse lacunaire. Le candidat gagnera peut-être en efficacité s'il suit les pistes que nous lui suggérons. Dans sa préparation, le candidat se doit de relever toutes les réussites et toutes les erreurs, notamment de langue, qui apparaissent dans les productions écrites et orales, par prise de notes par exemple, même si le bref temps imparti à son exposé ne lui permet pas d'en faire une présentation exhaustive. L'entretien reviendra sur ces aspects, et il est bon que le candidat ait préparé ce relevé avec soin, comme il le ferait en situation d'enseignement. La présentation en dix minutes de toutes les informations glanées au cours de la préparation réclame donc de la part du candidat une organisation très rigoureuse, selon des critères d'observation clairs dont la terminologie est précise. Quel que soit le plan adopté, celui-ci sera clairement annoncé au jury qui doit pouvoir suivre la présentation du candidat avec aisance. Certains candidats ont passé trop de temps à analyser le document d'accompagnement, n'ont pas valorisé les réussites, ont présenté toujours le même type d'erreur. Comme le suggère la consigne, l'objectif n'est pas de se contenter d'un relevé des erreurs, mais de s'appuyer sur celui-ci pour établir des profils d'élèves et pointer les besoins spécifiques qu'une remédiation intelligente et bien menée permettra d'améliorer. Nous allons revenir sur chacun de ces points en détail.

Organisation de la réponse

Il ne s'agit pas de fournir dans ce rapport un plan prêt à suivre, une recette valable pour tous et toutes et quel que soit le sujet. C'est bien là la particularité des sujets et des élèves : ils sont issus de situations réelles d'enseignement et témoignent donc de la grande variété des thèmes abordés dans le cadre des programmes des collèges et lycées. Ainsi le jury s'étonne que certains candidats adoptent un plan préétabli et développent sur des sujets différents des façons identiques de penser les réussites et échecs des productions des élèves. Au moment de l'entretien, ces candidats ont alors bien du mal à justifier leurs positions inadaptées au sujet qu'ils ont à traiter. Le jury attend des prises de décisions pertinentes et motivées par le sujet et les productions d'élèves, guidées par le bon sens, un certain sens de la didactique et de bons outils, loin de toute école de « prêt-à-penser ». Il n'en demeure pas moins que certains points sont incontournables et devront être abordés par le candidat. En voici quelques-uns. Le premier, qui peut servir **d'introduction**, concerne en toute logique la présentation critique (et non l'analyse) du sujet qui a donné matière aux productions des élèves.

Ensuite vient la classe, qui détermine le niveau d'entraînement et le niveau cible du CECRL. Le candidat doit connaître les niveaux cibles pour chaque classe ou cycle sans hésitation. La composition de la classe est en prise directe avec le niveau et le niveau cible du CECRL, notamment quand elle est, de façon hétérogène, composée de LV1 et de LV2. Elle peut expliquer aussi des différences de qualité entre les productions (par exemple entre l'élève 1 supposé LV1 et l'élève LV2). Enfin, le lien entre le thème de la séquence et la notion culturelle ainsi que la formulation de chaque consigne peuvent faire également l'objet de remarques critiques, positives ou négatives, surtout si le candidat observe chez un élève des difficultés ou des erreurs liées à la compréhension du thème ou des consignes proposées. Mais cette introduction ne peut être présentée que brièvement au regard du temps à gérer.

Le cœur de la présentation doit être consacré à l'analyse des productions : l'enjeu est en effet d'établir un profil des besoins propres à chaque élève. Nous avons observé toute sorte de variantes méthodologiques: présentation des deux productions écrites puis des deux productions orales, ou l'inverse, ou présentation élève par élève des productions écrite puis orale. L'ordre de présentation relève du libre choix du candidat. L'essentiel est qu'il arrive à dégager les réussites puis à classer les échecs selon une certaine typologie. Nous reviendrons sur ce point par la suite. Il reviendra alors au candidat d'établir un profil, qui selon le sujet, montrera une homogénéité ou une hétérogénéité entre les productions écrites et orales ou entre les élèves au sein d'un même type de production. Il restera alors au candidat **en conclusion** quelques minutes pour proposer des pistes de remédiation, valables selon les cas pour un seul élève ou pour les deux. Nous avons vu nombre de candidats gérer assez mal leur temps de parole : trop de temps passé sur l'introduction, pas d'organisation rationnelle des réussites ni des besoins, pas d'établissement de profil, pas de temps du tout pour présenter les pistes de remédiation. Nous encourageons donc fortement les futurs candidats à s'entraîner auparavant en temps limité, comme au concours, afin qu'ils aient la satisfaction d'avoir pu présenter les idées-forces de leur exposé sans frustration. Il peut être utile d'avoir à portée du regard une montre et de la consulter discrètement. Ce détail a permis à de nombreux candidats de gérer efficacement leur temps et a de surcroît évité aux membres du jury d'intervenir pour rappeler l'heure, voire d'interrompre l'exposé des candidats récalcitrants - une interruption étant toujours source de déstabilisation chez un candidat.

Analyse des réussites et des échecs dans les productions des élèves

Cette épreuve teste les compétences professionnelles des candidats. Le jury observe donc l'une des compétences professionnelles au cœur du métier : celle qui consiste à valoriser les réussites des élèves. En phase de production orale ou écrite, on peut distinguer des compétences pragmatiques (*sujet DP9* : la capacité de l'élève 1 et de l'élève 2 à rédiger un mail comme les y invite la consigne ou à organiser un discours cohérent et argumenté), parmi celles-ci, on peut repérer des compétences fonctionnelles (*sujet DDA2*, l'élève 1 veut convaincre son destinataire, utilise le lexique adéquat, et renforce son discours argumentatif par des questions) et des compétences socio-linguistiques (*sujet DDA2*, l'élève 1 s'adresse très justement au destinataire – un étudiant – en utilisant « du »). On peut distinguer aussi les compétences linguistiques (*sujet DDA2*, l'élève 1 maîtrise bien le parfait, mieux à l'oral qu'à l'écrit, il essaye d'intégrer le lexique spécifique au sujet dans son écrit) et les compétences culturelles (*sujet DPH2*, l'élève 2 connaît les différences qui existent en matière de politique énergétique entre l'Allemagne et la France et sait ce qu'est une AG).

C'est selon ces mêmes critères que le candidat peut organiser l'étude des erreurs commises par les élèves. Nous ciblerons ici plus spécialement la compétence linguistique puisque c'est dans ce domaine que nous avons observé le plus de disparités entre les candidats, certains démontrant leur bonne connaissance des deux systèmes linguistiques, allemand et français, d'autres montrant des lacunes importantes à ce sujet. Pour l'oral, il faut savoir distinguer le ton (synonyme de théâtralité que le locuteur donne à son discours) de la prononciation, de l'accentuation, de la segmentation des groupes de sens et de la mélodie de la phrase. Ces distinctions ne sont généralement pas bien

maîtrisées, ce qui nuit à la qualité de la correction des productions et aux pistes de remédiation (*sujet DP91*, l'élève 1 a des problèmes d'ordre phonétique avec le phonème [h] ou [ts], d'ordre phonologique avec les longueurs de voyelles – *Bewohner* prononcé comme *Wonner*, d'ordre accentuel sur les adjectifs notamment et il ne segmente pas correctement les groupes verbaux et nominaux). Pendant la phase d'entretien, nombre de candidats sont incapables de définir les critères d'une « bonne » prononciation en allemand. D'autre part, beaucoup d'entre eux ne réalisent pas qu'une partie des erreurs en production orale sont liées au fait que les élèves lisent leur production et maîtrisent mal le passage de la graphie à la phonie. Enfin toute remarque d'ordre morphologique, morphosyntaxique, syntaxique et concernant la ponctuation à l'écrit – qui n'a pas le même fonctionnement en allemand et en français comme l'affirment trop de candidats – mérite que derrière ces mots, les candidats mettent un sens précis et concret que les grammaires usuelles de l'allemand et du français doivent parvenir à clarifier pendant la phase de préparation au concours. Concernant la terminologie, nous remarquons par exemple que les candidats n'ont pas de représentation claire du sens du terme « mot du discours » et ne distinguent pas les charnières de discours des connecteurs argumentatifs ou des particules illocutoires. Ces notions bien acquises leur permettraient de dépasser des formulations simplistes comme « des petits mots pour parler bien ».

Diagnostic

L'établissement de profils a pour but de relever pour chaque élève et selon sa production, orale ou écrite, ses points forts et ses points faibles et donc, dans une perspective pédagogique de remédier à ses points faibles. C'est le moment de rassembler les remarques ordonnées dans la partie précédente pour établir un bilan. Ce bilan pour chaque élève est comme une photographie de ses compétences acquises et en construction, donc à consolider. Dans le *sujet DP9*, l'élève 1 possède de bonnes compétences sur le plan pragmatique et affiche un niveau B1+ voire B2, à condition qu'il sache à l'oral progresser sur le plan phonologique, phonétique, segmenter son discours, et à l'écrit régler des problèmes morphosyntaxiques récurrents et respecter davantage la ponctuation. Pour atteindre le niveau B2, il lui faut un entraînement ciblé que doit proposer une remédiation.

Remédiation

Concernant la remédiation, on peut s'attendre à ce qu'apparaissent ici des pratiques observées en stage ou acquises par l'expérience du candidat. Il s'agit bien ici d'une épreuve professionnelle, en prise directe avec le vécu du candidat. Dans un premier temps, on peut interroger le candidat sur le moment qui lui semble le plus favorable à la remédiation et au cadre dans lequel elle se fera. Si l'accompagnement personnalisé ou le soutien institutionnalisé au sein d'un établissement sont des solutions possibles et réalistes, il est assez étonnant que beaucoup de candidats omettent le cours d'allemand comme le lieu privilégié de la remédiation. Proposer une correction des productions, annotée, codifiée est une étape, certes, mais elle ne suffit pas à pallier les lacunes des élèves. Le jury reste à ce propos dubitatif sur la capacité de nombre d'élèves à gérer, sans aucune indication, la correction d'une production ou à savoir qu'elle serait la solution à l'erreur commise sans aucun modèle. De même, le seul rappel d'une règle grammaticale (« revoir la place du verbe », « revoir les relatives ») ne saurait suffire à l'élève pour s'auto-corriger et ne plus reproduire les mêmes erreurs. L'enseignant en charge de la séquence, des propositions de tâches de production est aussi responsable de la correction de ces productions et des propositions de remédiation. Le candidat doit donc aussi réfléchir à cet aspect dans sa préparation le jour du concours. Dans un premier temps, il est nécessaire que le candidat hiérarchise les besoins des élèves, et de façon réaliste propose dans un deuxième temps une remédiation ciblée sur des points variés mais limités en nombre. Aussi les exercices proposés peuvent-ils relever à la fois des « classiques » de la remédiation en langue : exercices lacunaires, guidés, semi-guidés, mais sortir également des sentiers battus. On peut s'attendre également à ce que soient proposés des formes sociales de travail variées : individuelles, en binôme avec la correction - si le candidat a relevé le même type d'erreur chez l'élève 1 et l'élève 2

ou en binôme sans la correction parce que l'élève 1 maîtrise le point qui pose encore problème à l'élève 2. Des exercices à la carte, mais gradués et évolutifs comme les *Stationenlernen* ont été rarement évoqués alors qu'ils trouvent ici tout leur intérêt pour faire progresser les élèves de façon ponctuelle et ludique. Le jury attend ici une amorce de réflexion sur des thématiques au cœur du métier de professeur de langue comme la mémorisation pour travailler le lexique, de l'inventivité pour travailler la prononciation, la morphosyntaxe, en syntaxe la place du verbe ou la distinction entre *wenn* et *ob*, de l'imagination pour travailler le parfait ou les relatives. Les exercices systématiques ne sont nullement proscrits mais gagnent à être travaillés en lien avec le sujet en cours et non déconnectés, comme nous l'avons observé trop souvent.

Enfin, nous rendons hommage aux prestations intéressantes, réfléchies, vivantes et pertinentes voire brillantes que nous avons souvent pu observer et souhaitons que ces quelques conseils aideront les futurs candidats à mieux se repérer pour cette partie de l'épreuve.

Positionnement et dimension éducative dans le contexte institutionnel

Au cours de l'entretien de cette deuxième partie de l'épreuve sur dossier, le jury amène les candidats à réfléchir de façon pragmatique au rôle de l'enseignant dans le contexte institutionnel et face aux missions éducatives qui lui seront confiées, ces dernières dépassant largement l'aspect purement pédagogique.

Nul besoin à cet effet que les candidats citent toutes les références précises des arrêtés et décrets qui régissent l'exercice du métier d'agent de la Fonction Publique et d'enseignant. Il est en revanche attendu qu'ils aient mené une réflexion approfondie sur les valeurs constitutives de l'école républicaine, que tout professeur doit porter au quotidien ; à ce titre, ils ne sauraient donc ignorer quelques textes fondamentaux tels que, entre autres :

- le "Référentiel des 14 compétences" (1er juillet 2013);
- la "Charte de la laïcité à l'école" (9 septembre 2013);
- les dernières réformes mises en œuvre ou en passe de l'être - la Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel (Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997).

Tout futur enseignant doit connaître les lois de la République afin de les faire respecter, les principes d'une part et les valeurs d'autre part, qui se déclinent au quotidien à travers les principes et les valeurs de l'Ecole.

Le jury propose ainsi au candidat une situation concrète, le choix se portant plutôt sur une source de difficulté potentielle qu'il pourrait rencontrer au quotidien dans l'exercice de sa fonction de professeur : il peut s'agir d'un projet entravé, d'une mise en place de dispositifs spécifiques, d'une situation de crise dans l'établissement ou hors les murs, d'un différend avec des supérieurs hiérarchiques, des collègues, des élèves... Il s'agit chaque fois de situations bien réelles, certains candidats ont d'ailleurs souligné fort à propos les avoir déjà vécues.

Le jury attend d'un futur enseignant une capacité à réagir en acteur citoyen responsable, qui a une parfaite connaissance de ses droits et devoirs au sein de l'institution. Savoir faire preuve de maîtrise et de bon sens dans la gestion d'une situation d'urgence est fondamental. Les candidats doivent savoir se situer dans la hiérarchie et œuvrer avec tous les partenaires de l'Ecole pour s'engager au mieux auprès des élèves et les accompagner dans leur parcours.

Nous nous permettons une ultime remarque concernant l'attitude requise au cours de cet entretien et des épreuves orales en général : tout futur enseignant doit être conscient du devoir d'exemplarité qui sera le sien. La bienveillance des membres du jury ne saurait faire oublier aux candidats la nécessité qui est la leur de faire preuve d'un minimum de retenue dans le langage ou l'attitude. Le jury a pu constater que la forme de l'entretien permet une mise en confiance des candidats tout à fait bénéfique, elle n'autorise pas pour autant que ces derniers fassent parfois preuve de désinvolture (souples ou manifestations d'exaspération) ou d'agressivité. Soulignons tout de même que de tels cas sont restés fort heureusement très marginaux. Enfin, il n'est guère pertinent de

déléguer toute forme d'éducation à la citoyenneté au CPE : c'est également dans le cœur des séquences, cours après cours, grâce au choix des supports et de leur traitement, que le professeur porte et défend les valeurs de l'école. Le jury a donc valorisé les prestations où le candidat, en articulant l'analyse de la situation présentée avec l'action du professeur au quotidien, a ainsi témoigné d'une réflexion approfondie sur la contribution des langues étrangères à la formation générale de l'élève.

EPREUVE FACULTATIVE D'ALSACIEN

Nombre de candidats admissibles ayant passé l'épreuve	6
Nombre de candidats ayant obtenu au moins 10 sur 20	4
Note maximale obtenue	19 / 20
Note minimale obtenue	9 / 20
Moyenne	13,8 / 20

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

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. »

Explication de texte

Deux supports ont été proposés à la réflexion des candidates et candidats durant cette session : un poème d'Edgar Zeidler intitulé *Sprochlos* extrait de *Andzitt, Endzeit, Fin d'une époque* (2007), et un texte de Germain Muller intitulé *Unser Ländel* extrait de la revue "Hebdi-Hebdi" (1973).

Dans le texte *Sprochlos*, le poète alsacien déplore le déclin de sa langue maternelle, en évoque les raisons et désigne les coupables. Les initiatives répétées pour impulser un nouveau souffle au dialecte n'ont qu'un impact éphémère et ne changent finalement rien à la situation : la langue se meurt et l'Alsacien est de ce fait amputé d'une partie de son identité. Le ton résolument pessimiste et délibérément provocateur de l'auteur fait de ce texte un poème engagé.

Dans le texte *Unser Ländel*, Germain Muller reprend et réécrit les paroles d'une célèbre chanson populaire alsacienne. L'auteur passe en revue une série de lieux géographiques, balayant ainsi l'Alsace du Sud au Nord. Ce sont autant d'occasions d'aborder sur un ton parfois ironique, parfois humoristique, différents thèmes (l'environnement, l'économie, l'histoire, le patrimoine culturel) et d'écrire dans diverses variétés dialectales. Germain Muller cherche à relativiser et à briser une image trop lisse d'une région à laquelle il est viscéralement lié. Il enjoint finalement le lecteur à être fier de l'Alsace et à rester attaché à son identité régionale.

Les prestations des candidates et candidats ont été inégales, notamment pour les connaissances culturelles et les références littéraires. L'analyse des textes a parfois été trop superficielle et n'a pas suffisamment mis en évidence l'implicite. De plus, les procédés littéraires et stylistiques employés n'ont pas toujours été abordés.

Certains candidats ont, par ailleurs, eu du mal à s'approprier une variante dialectale différente de la leur. S'habituer à lire des textes en alsacien à haute voix est donc indispensable pour se préparer à l'épreuve.

Un autre conseil aux candidates et candidats est d'éviter la paraphrase et ne pas systématiquement opter pour une explication linéaire. Une démarche thématique est plus adaptée pour aborder l'analyse de textes denses.

Enfin, il faut absolument penser à s'aider du contexte pour inférer le sens de mots inconnus.

Commentaire linguistique

Après un millésime 2014 très positif, 2015 a été plus inégal. Il y a eu d'excellentes prestations mais d'autres laissaient à désirer, sans doute par manque de préparation. Les connaissances nécessaires pour aborder cette épreuve dans de bonnes conditions sont tout d'abord les connaissances de base en grammaire et linguistique de l'allemand, à savoir celles qu'un futur professeur d'allemand devrait maîtriser. Mais il faut aussi des compétences en dialecte, non seulement pour savoir comprendre un texte et s'exprimer aisément à l'oral dans le cadre de l'explication de texte mais aussi pour analyser la variante dialectale rencontrée dans le texte en sachant la comparer avec l'allemand standard et avec d'autres variantes, en particulier celle du candidat lui-même. Cela implique donc une prise de distance du candidat par rapport aux faits linguistiques rencontrés. Certains candidats ne se sont visiblement pas (bien) préparés à cette épreuve, que l'on ne peut guère improviser sans courir de graves dangers. Rappelons à ce titre deux choses importantes. D'une part il est inutile et même périlleux de traduire les soulignements en français, comme certains candidats l'ont fait. D'autre part la phase de l'entretien après l'exposé est importante car elle permet au candidat de rectifier ou de compléter son exposé, c'est donc une occasion à saisir pour améliorer sa prestation.

Nous passerons en revue les principaux problèmes rencontrés, avec des exemples tirés du texte de Germain Muller et de celui d'Edgar Zeidler que l'on trouvera ci-dessous. Le texte de Germain Muller est particulièrement riche au niveau linguistique car l'auteur adapte sa langue à celle de la ville ou de la région qu'il décrit : ainsi le passage relatif au Sundgau est écrit dans le dialecte de cette région, celui sur l'Alsace bossue également et ainsi de suite.

Les faits lexicaux n'ont pas posé trop de problèmes, hormis *Graddel (Stolz)* (texte de Germain Muller), apparemment peu connu et *liislig (leise)* (texte de Zeidler), compris mais pas analysé correctement. Plus étonnantes sont les difficultés posées par les toponymes alsaciens de villes : *Ewernaan (Obernai)* (Muller) n'est pas connu, – et est même identifié comme « substantivation d'un verbe » – ni situé géographiquement, malgré l'indication *s'Odiliestadtel*. C'est d'ailleurs aussi le cas, dans le même texte, de *Buckenum (Sarre-Union)* et *Zawre (Saverne)*. Ces problèmes montrent que certains candidats ont du mal à comprendre et même à lire d'autres variantes du dialecte que la leur. Pour cela il faudrait qu'ils prennent l'habitude de lire plus régulièrement des textes en alsacien qui soient d'origines géographiques variées afin de se familiariser avec d'autres variantes du dialecte.

En syntaxe, la nature et de la fonction des groupes syntaxiques (groupe nominal, verbal, adjectival, conjonctionnel etc.) est globalement en progrès mais pas pour tous les candidats. C'est en particulier le groupe conjonctionnel qui pose problème : *àss sie mit àll...verkimmert* (Zeidler) est bien un groupe conjonctionnel dont la base est la conjonction de but *àss*. On attendait d'ailleurs à ce sujet que le candidat puisse indiquer d'autres moyens d'exprimer le but en alsacien : groupe conjonctionnel avec *fer àss*, groupe prépositionnel avec *fer...ze*. Il devrait également connaître les autres emplois de *àss*, servant à former des locutions conjonctives (*zither àss, solàng àss*). En revanche *dernoh* dans *Dernoh isch di Saison umme* (Zeidler) n'est pas une conjonction, ce que montre bien la position du verbe.

Les faits de position dans l'énoncé verbal sont encore mal maîtrisés, pour ce qui est de leur identification mais surtout de leur fonction. On ne peut pas parler de « structure déconstruite » ou d'« inversion du verbe » comme le font certains candidats. Il y avait pourtant des choses intéressantes à analyser : des groupes en après-dernière position (Nachfeld) comme (*ich sin g'wenn*) *in manchem*

Städtel (Muller) ou (*Kumma lüēja, wie verböje se han*) *ringsum Ewernaan* (Muller) ou bien en avant-première position (Vor-Vorfeld) dans *Ewernaan, s'Odliestadtel, (Tüerm un Mûra d'üan's umgan)*.

La présentation de la morphologie verbale manque parfois de précision. Le candidat devrait savoir différencier verbes forts et verbes faibles, surtout si cette caractéristique n'est pas la même en alsacien et en allemand : ainsi *g'woowa* (Muller) est un participe II de verbe fort en alsacien, alors que *weben* est maintenant essentiellement faible en allemand. C'est en revanche l'inverse pour *verböje* (Muller). Les candidats ont également été décontenancés par des formes de participe II particulières à une région : (*het*) *gefall* (Muller) avec apocope du *-en* ou (*ich sin*) *g'wenn*, cette dernière forme verbale se singularisant aussi par la conjugaison de *sein, ich sin*, répandue en Alsace bossue. La première séquence soulignée du texte de Zeidler présentait également trois participes II successifs particulièrement intéressants car formés différemment : avec ou sans *g(e)-* : (*Sie han*) *züebunde (...)* *i-gsperrt (...)* *üsgezüünt*, cette dernière forme étant d'ailleurs un néologisme.

Les séquences soulignées étaient également un bon exemple des particularités de la flexion du GN en alsacien et en particulier celle de l'article défini. On trouve ainsi chez Zeidler *dr Schnàwel* qui ne porte pas la marque de l'accusatif comme il le ferait en allemand et (*mit*) *àll ihre Wunde* sans marques de datif. La formation du pluriel était également intéressante dans *Tüerm un Mûra* (Muller).

Il y avait certes quelques « mots du discours » dans ces textes. Il ne suffit cependant pas d'affirmer qu'il y a une particule illocutoire ou un modalisateur, il faut encore pouvoir le prouver en avançant des arguments et c'est souvent là que les difficultés commencent.

Les remarques phonologiques ont été rares alors qu'il y avait bon nombre d'exemples intéressants de la diphtongaison dite bavaroise (ou de sa non-réalisation) et de la monophthongaison du Mitteldeutsch. Plus fâcheuse est la méconnaissance de la part des candidats de notions de base en phonologie. Ainsi pour ce qui est des consonnes, les termes d'occlusives ou de constrictives, bien utiles pour analyser *Schnàwel*, semblent inconnus.

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

I. OUVRAGES GENERAUX

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

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

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

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

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

WAHL Alfred et RICHEL Jean-Claude (1994) : *L'Alsace entre France et Allemagne : 1850-1950*. Paris, Hachette.

WAHL Alfred (2015) : *Une nouvelle histoire d'Alsace contemporaine*. Pontarlier, Editions du Belvédère.

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-Éditions

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

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 et 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, p. 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, Franz Steiner 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 Bentzinger.

CAPES externe d'allemand
Session 2015
Epreuve facultative d'alsacien

SPROCHLOS

1 Wàs ìsch los
 Mit min're Sproch ?

Sie het schu e Rung
 E kleine Sprung

5 Un gewìss
 Oj e Riss.
 Ich seh jo
 Wie sie do
 Numme no

10 Stottert un stolpert,
 Himpelt un hoppelt.

Scheelt se, seht se doppelt ?
 Wurd se blind, wurd se tàuib ?
 Wer pflagt se ewerhàupt ?
 15 Gitt's uffem Barg oder ìm Tàl
 Fer sie kè Kürort, kè Spitàl ?

Sie han ihre làng gnüe i-ghankt
 Dr Kopf, s Müül un di Zung verrankt
 Han se gedimelt, grupft un gschtupft
 20 Ìhre dr Schnàwel züebunde
Un sie i-gsperrt un üsgezüünt
Àss sie mìt àll ihre Wunde
Liislig verkimmert un verfüült.

25 Jetz kàt se nimm rìchtig danke,
 Bi jedem Wort blibt se hanke.
Mächt sie amol e Wàrtla schriwe,
 Will kè Bùechstàb bi n ere bliwe.

30 Ja, wàs ìsch
 Mìt minere
 Sproch los ?

Tràuit sie sìch gàr nimm wàhre ?
 Düet sie sìch nur no fäächa ?
 Ìsch ihre d'Luscht vergànge ?
 Ìhri Walt untergànge ?

35 Do steht se allein
 Wie n e krànke Storck
 Uf sim Stackebein.
 S àndere het s Volk
 Nohnem Kriehj

40 Ohne Miehj
 Ìhre àbgsaajt...
 Vergràwe un verlocht
 Uf m Kìrichhoft
 Vo dr Zweisprochigkeit.

45 Sitter e pàar Johr
 Fànge ìm Friehjohr
 E pàar Schwalmala
 Mìt' me Halmala
 Fer sie Mickala

50 Ìm Theàter, ìm Winter
 Derft sie kurz ufmucke.
 D Àlti làche, nìt d'Kìnder.
 Während drèi, vier Wuche
 Geht se àn de Krucke.

55 Dernoh ìsch di Saison umme
Un sie düet wìdder verstumme.

Ìsch's e Wunder,
 Wenn ihr Plunder
 Miechelt, verschlisst un verfràntzt,
 60 Ìhr Gedachtnis sich verschàntzt
 Ìn de Schìtzegeawe un Bunker
 Vo de Jàkobiner un Junker ?

65 Boll ìsch ìn dam Loch
 Zwische Rhi un Vogese
 Mini Müetersproch
 Vergasse un verwese.

As wurd làngsàm Nàcht
 Dr Mond ìsch verwàcht
 Ar zeigt sini bleich Fràtz
 70 Gràd numme fer di Kàtz.

Ich humpel jetz heim
 Uf minem Holzbein
 Un schank die Wàrter
 Ìn ihr'ne Mårder...

Edgar ZEIDLER, *Andzitt, Endzeit, Fin*
d'une époque, Jérôme Do Bentzinger Editeur, 2007 (pp. 54-56)

Indications pour les candidats

1. Explication ou commentaire de texte, en alsacien.
2. Commentaire grammatical, en français, des quatre soulignements opérés dans le texte (aspects d'ordre phonétique, lexical, morphologique, syntaxique, prosodique...) :
 - Ihre dr Schnàwel züebunde
Un sîe i-gsperrt un üsgezüünt

 - Àss sîe mìt àll ìhre Wunde
Liislig verkimmert un verfüült

 - Mächt sîe amol e Wärtla schriwe

 - Dernoù ìsch di Saison umme
Un sîe düet wìdder verstumme.

Selon le cas, il peut être intéressant de procéder à des comparaisons avec d'autres variétés dialectales (dont la vôtre) et avec l'allemand standard, oral et/ou écrit.

CAPES externe d'allemand
Session 2015
Epreuve facultative d'alsacien

Unser Ländel

Hoch hit s'Elsass unser Ländel !
Jo, es isch meineidig schönen.
Alli hewe's fescht am Bändel
Un minsechs, s'losst's kenner gehn.

Sing e Lied
In unserem Elsass ;
Denn s'verdient's
Jo döissig Mol.

Lüag vum Pferter Schlössli a-ba Altkech
zue un Sankt Morand !
Rich an schöne Gottesgaba,
Legt vor dir das Sundgauwand

Chleine Hügli,
Chilcha Spitzli,
Griani Matta,
Schöeni Au...

Awer d'Hügli bis zuem Spitzli
Kaufe d'Schwyzter alli weg
Un se bringe uns, die Lueli
Bis uf St-Louis ihra Dreck.

Mana wird so g'spunna, g'woowa
Wit un breit im Elsassland,
Wie z'Melhüse, friahj bis z'Owa
Schaffe isch bie uns ke Schand.

Bäuela, Wulla,
Lina, Sieda,
Alles ka me finde do...

Flotta Gangschter, Firleleger,
Alles ka mer finde do,
Diab un Gojner, Trésorknacker S'esch
verklemmi Chicago ! [...]

In d'r Vallée isch d'r Schlumpf Trumpf,
Grosse Floëse, kleine Löehn.

Doch sag' einer, wo isch's prchtig
Wia im schöne Blümatal,
Ringsum d'Barga, stolz un machtig

Griana Raawe üeweral
Do wird g'sprunga,
Do wird g'sunga,
S'hupft un jodelt
Jung un alt...

Doch, Arawer, Portugiese wan m'r nit ;
So sin m'r halt.

Mir wan bliewe unter uns do.
Tant pis no, dam wo's nit g'fällt !
(uns han se gar nit g'frog)

Colmer derf m'r nit vergassa ;
D'Seppi sin gar guate Lit.
D'Stadt kann sich mit jede messa ;
D'r Chanps d'Mars het ke Stadt noch hit.

Oi die Wynler
In de Kremler
Üs de Loiala,
Schmecke guat...

Doch am Wyfascht isch de Wy warm ;
Warme Wy bringt eim in Wuert.
Un oj Schaschlik, Pizza, Merguez
Passt zuem Elsass gar nit guat.

Wunderschönen durch Gottes Saja,
Isch gelan die Stadt Rappschwihr ;
Ringsum sieh'sch fascht nix as Rawa
Die gan Wy, er brennt wie Fier.

Owe s'Schlöessel,
S'Düsebächel,
S'Bad Carola
Untedraa...

D'Source Carola ghört im Perrier ;
Da hat kei Intressa draa.
Er verkauft viel liewer Perrier
Un macht "pschitt" uf's Carola !

Dert wo sich im Elsass scheidet,
S'Ewerland un s'Unterland,
Griass i Schlettschtadt wo die Beide
Frendli aaschliast an anand.

Kinschburi hewe,
Illwald driwwa,
Schlettstadt g'miatli
Mittladri...

Meh als Dahlia uf em Corso,
Hat's do friajer Schnoocke g'haa.
Awer d'ill isch so verwaase
Das ke Schnoock meh laawe kaa.

Ewernaan, s'Odiliestadtel,
Tüerm un Müra düan's umgan.
S'het viel Wyn, dis isch sin Graddel, Au
viel schönes gitt's ze sahn.

Drum nit fröja,
Kumma luaja
Unser Städtel Ewernaan...

Kumma lueja, wie verböje
Se han ringsum Ewernaan ;
Hieser wichtig, Bétonkäfi...
Armes, armes Ewernaan !

Strossburi, erscht, des muess hochläwe !
Oh, Herrjeh, isch's hie so schön !
So ne Müenschter un denäwe
S'alte Schloss git's nirigs ze sähn.

In d'r Taverne
Trinkt mer's Bier gern ;
Esst e Brettschtel au dezue.

In d'r Taverne
Trink'sch ken Bier nimm ;
Denn d'r Laade isch jetzt zue. [...]

Zawre grenzt an s'Päckserländel,
D'Staj dert nuf isch wunderschönen,
S'het erläbt viel Kriej un Händel
Un isch doch noch bliewe stehn

Alti Schlöesser,
Alti Hieser,
Alter Glauwe,
Junger Muet...

Awer d'Staj nuf,
Hinter em Üspuff
Vum e Camion
Do geh'sch hin...

Ich sin g'wenn in manchem Städtel,
Kenn's het mir doch so gefall
Wie säll klin im krumme Elsass
Dessmol sä i's üewerall.

Alli kenne !
Ich will's nenne :
D'Hit un d'Saal
Vun Buckenum...

Mir in Beckenum sin e so krumm,
Dass mir nit um's Eck rum kum.
Doch s'ganz Elsass isch e so krumm,
Dass mir uns fascht grad vorkumm. [...]

Hoch drum s'Elsass unser Ländel,
Es isch trotzdem hit noch schön !
Alli hewe's fescht am Bändel,
S'losst's meineidig kenner gehn !

Wenn se sähn
Unser schönen Ländel
Blatze d'Andre schier vor Nied ;

Drum muesch's hewe
Fescht am Bändel;
D'Nawwelschnuer

Germain MULLER, extrait de la revue "Hebdi-Hebdi"
(1973) in: *Poèmes et chansons I "Coups de coeur"*,
1998.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<http://www.ids-mannheim.de/reform/> et <http://rechtschreibrat.ids-mannheim.de/aktuell/> (pour le
überarbeitetes Regelwerk et le Wörterverzeichnis)
WAHRIG : *Grundregeln der deutschen Rechtschreibung. Die deutsche Orthografie auf einen Blick*, 96
Seiten, Format: 12,6 x 18 cm

Session 2015

CAPES CONCOURS EXTERNE ET CAFEP

Section : LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES

ALLEMAND

ÉPREUVE D'ADMISSION

ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Durée de la préparation : 3 heures

Durée de l'épreuve : 1 heure

Première partie :

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

Seconde partie :

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

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

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

Document A

Über glitzernden Kies

Könnt ich nach Haus –
Die Lichter gehen aus –
Erlischt ihr letzter Gruß.

5 Wo soll ich hin?
Oh Mutter weißt du's?
Auch unser Garten ist gestorben!...

Es liegt ein grauer Nelkenstrauß
Im Winkel wo im Elternhaus
Er hatte große Sorgfalt sich erworben.

10 Umkränzte das Willkommen an den Toren
Und gab sich ganz in seiner Farbe aus.
Oh liebe Mutter!...

15 Versprühte Abendrot
Am Morgen weiche Sehnsucht aus
Bevor die Welt in Schmach und Not.

Ich habe keine Schwestern mehr und keine Brüder.
Der Winter spielte mit dem Tode in den Nestern
Und Reif erstarrte alle Liebeslieder.

Else Lasker-Schüler, 1943

Document B

Nehmt Flüchtlinge zuhause auf, fordert Ministerpräsident Winfried Kretschmann von den Deutschen

Der Vorschlag ist nicht mehr neu inzwischen, aber nun kommt er von jemandem mit politischem Gewicht: dem baden-württembergischen Ministerpräsidenten Winfried Kretschmann. Er fordert die Deutschen angesichts des weltweiten Flüchtlingsdramas auf, Asyl-Suchende bei sich zuhause aufzunehmen.

5 „Ich bin sehr dankbar, dass wir in großen Teilen der Bevölkerung eine Empathie für die Flüchtlinge haben“, sagte der Grünen-Politiker der „Welt am Sonntag“. „Es kommen auch erste Angebote von Privatpersonen, ihre Liegenschaften zur Verfügung zu stellen. Darüber sind wir sehr froh, und die brauchen wir auch.“

10 Klar dürfte sein, dass nur wenige dem Aufruf Kretschmanns Folge leisten werden. Wichtig ist es dennoch, der Gesellschaft klarzumachen, dass es sich um ein dramatisches Problem handelt, das alle angeht. Deutschland sei „nicht weit weg“ von einer Flüchtlingskrise, sagte der Ministerpräsident. Die Krisen in der Ukraine, in Syrien, dem Irak, in Afghanistan, Gaza und Libyen sorgen dafür, dass immer mehr Menschen Sicherheit im Ausland suchen, auch bei uns.

15 Eine gigantische Aufgabe. Die Kapazitäten der Städte und Gemeinden, die die Hilfesuchenden unterbringen sollen, sind längst ausgeschöpft. Daher hatte der CDU-Bundestagsabgeordnete Martin Patzelt die Deutschen schon im August aufgerufen, zu helfen.

20 „Ich rufe die Menschen in unserem Lande auf, über eine zeitnahe Aufnahme von Flüchtlingen, insbesondere von Müttern mit Kleinkindern, in ihren eigenen Häusern oder Wohnungen nachzudenken“, schrrieb Patzelt damals.

25 Bundesinnenminister Thomas de Maizière (CDU) dagegen beklagte sich über die ungleiche Verteilung bei der Aufnahme von Flüchtlingen. „Es beteiligen sich nur zehn EU-Staaten an der Aufnahme von Flüchtlingen. Es ist nicht in Ordnung, dass zum Beispiel Schweden und Deutschland 50 Prozent der in Europa ankommenden Asylbewerber aufnehmen“, sagte er dem "Focus".

30 Immerhin ist er bereit, ein dauerhaftes Bleiberecht für abgelehnte Asylbewerber zu schaffen. „Wir haben einige zehntausend abgelehnte Asylbewerber, die wir nicht abschieben können, oder Menschen, die aus anderen humanitären Gründen hier sind“, sagte de Maizière dem Magazin.

Vor ein paar Wochen hatte sich der Innenminister noch durch die populistische Forderung einer Obergrenze für die Aufnahme von Asyl-Suchenden hervorgetan. "Ich halte die Debatte über die Frage, wie viele Flüchtlinge Deutschland auch als reiches Land aufnehmen kann, für notwendig", sagte er im August.

Aus : www.huffingtonpost.de (10.12.2014)

5



Jürgen Bätz (2008): "Entwurzelung"

Session 2015

CAPES CONCOURS EXTERNE ET CAFEP

Section : LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES

ALLEMAND

ÉPREUVE D'ADMISSION

ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Durée de la préparation : 3 heures

Durée de l'épreuve : 1 heure

Première partie :

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

Seconde partie :

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

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

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

Document A

Lob des Lernens

Lerne das Einfachste! Für die,
Deren Zeit gekommen ist,
Ist es nie zu spät!

- 5 Lerne das Abc, es genügt nicht, aber
Lerne es! Laß es dich nicht verdrießen!
Fang an! Du mußt alles wissen!
Du mußt die Führung übernehmen.

- 10 Lerne, Mann im Asyl!
Lerne, Mann im Gefängnis!
Lerne, Frau in der Küche!
Lerne, Sechzigjährige!
Du mußt die Führung übernehmen.
Suche die Schule auf, Obdachloser!
Verschaffe dir Wissen, Frierender!
15 Hungriger, greif nach dem Buch: es ist eine Waffe.
Du mußt die Führung übernehmen.

- Scheue dich nicht zu fragen, Genosse!
Laß dir nichts einreden,
Sieh selber nach!
20 Was du nicht selber weißt,
Weißt du nicht.
Prüfe die Rechnung
Du mußt sie bezahlen.
Lege den Finger auf jeden Posten,
25 Frage: Wie kommt er hierher?
Du mußt die Führung übernehmen.

Bertold Brecht
11. Band der großen Anthologie: *Werke. Große kommentierte Berliner und
Frankfurter Ausgabe*, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main (1988 – 1993).

Welcher junge Mensch – ganz gleich, in welchem Lande er lebt – würde sich nicht wünschen, sein ganzes Leben nach dem erstrebenswerten Ideal auszurichten: stets frei zu denken und frei zu handeln? Das heißt zum Beispiel, frei zu sein bei der Wahl eines Berufes oder stets nach eigenem Ermessen, also frei, alle Entscheidungen treffen zu können, die im Verlaufe des Lebens verlangt werden. Diese Wünsche haben übrigens keineswegs nur junge Menschen.

Aber bereits als junger Mensch gewinnt man die Erfahrung, daß die Verwirklichung dieses Ideals nicht allein und auch nicht in erster Linie vom Wünschen und Wollen des einzelnen abhängt. Wie viele junge Menschen in der BRD wünschten sich eine geregelte Arbeit. Sie müssen jedoch als Arbeitslose das Schicksal der Älteren teilen. Und mehr noch. In den nächsten Jahren und Jahrzehnten bestehen für Hunderttausende Schulabgänger keinerlei Aussichten, je einen Beruf erlernen zu können. Für sie stellt sich heute schon, und zwar bitter ernst, die Frage nach dem Sinn ihres Lebens, denn der Gedanke, einmal nichts gelernt zu haben und nichts zu können und dadurch völlig von anderen anhängig zu sein, ist qualvoll und unerträglich. Der Wunsch, in freier Entscheidung einen Beruf zu erlernen, bleibt also unerfüllt. Die Freiheit dazu hat die Jugend in der BRD nicht. Diese Tatsache können auch die bürgerlichen Ideologen nicht aus der Welt schaffen, die fortwährend das Wort Freiheit im Munde führen, aber offenkundig nur zu dem Zweck, die sozialen Gebrechen des Kapitalismus zu verhüllen.

In unserem Lande ist sich jeder junge Mensch der Freiheit, einen Beruf zu erlernen, etwas Nützliches für sich und die Gesellschaft leisten zu können und damit seinem Leben einen anspruchsvollen Sinn zu geben, völlig sicher. Gewiß ist die freie Entscheidung für diesen oder jenen Beruf oder für diese oder jene Studienrichtung abhängig von den volkswirtschaftlichen Erfordernissen und Möglichkeiten. Aber niemandem würde je der Gedanke kommen, einmal ohne fachliche Ausbildung dastehen zu müssen oder gar arbeitslos zu sein. Von dieser Furcht und dieser Angst sind die Bürger unseres Landes befreit.

Es ist also nicht unwichtig, in welchem Lande man lebt, wenn man sein Leben nach freiheitlichen Maßstäben ausrichten möchte. Aber was bedeutet eigentlich Freiheit? [...]

Ungezählte Millionen haben im Verlaufe der Geschichte selbstlos und unerschrocken für die Freiheit des Volkes, gegen Unterdrückung, Knechtschaft und Ausbeutung gekämpft. Namen wie Spartacus, Thomas Müntzer, Maximilien de Robespierre, Rosa Luxemburg, Karl Liebknecht, Ernst Thälmann, Soja Kosmodemjanskaja oder Salvador Allende – um nur einige zu nennen – sind für immer ins Gedächtnis der Menschheit eingegraben. Sie sind zu Symbolen des Freiheitsstrebens der Menschheit geworden, eines weltumspannenden geschichtlichen Kampfes, der schließlich zum Siege führte. Er siegte in der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution und in Gestalt der Volksmacht in den Ländern des Sozialismus. Mit der Gründung der Deutschen Demokratischen Republik siegte er auch auf deutschem Boden. Dieser Kampf der Völker für ihre Freiheit ist noch nicht beendet. Er wird heute fortgesetzt in den großen Streikämpfen der Arbeiterklasse in den Ländern des Kapitals. Er ist lebendig in der mächtigen nationalrevolutionären Befreiungsbewegung in Afrika, Asien und Lateinamerika. Er findet nicht zuletzt seinen Ausdruck im Kampf gegen alle Versuche des Imperialismus, die errungene Freiheit in den Ländern des Sozialismus zu zerstören und die von Ausbeutung und Unterdrückung befreiten Völker daran zu hindern, das bereits eroberte Reich der Freiheit weiter auszubauen und auszugestalten.

Frei sein in seinem Denken und Handeln, das schließt für jeden Menschen in unserem Lande die Entscheidung ein, sich voll und ganz an die Seite derer zu stellen, die für die Freiheit des Volkes gekämpft haben, das bedeutet, aktiv, schöpferisch, klug, initiativreich und entschlossen die sozialistische Gesellschaft mitzugestalten und so das große Werk der Vorkämpfer der Freiheit fortzusetzen.

Heinrich Opitz in *Der Sozialismus – Deine Welt*. Verlag Neues Leben Berlin, 1975. (S.67/71). Herausgegeben vom Zentralen Ausschluß für Jugendweihe in der DDR.

MSP-H1 Document C

Simon Schwartz : *Drüben!* (S.16-18). Avant-Verlag, 2009.



Session 2015

CAPES CONCOURS EXTERNE ET CAFEP

Section : LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES

ALLEMAND

ÉPREUVE D'ADMISSION

ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Durée de la préparation : 3 heures

Durée de l'épreuve : 1 heure

Première partie :

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

Seconde partie :

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

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

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

Der Widerruf des Galilei

Die Szene spielt am 22. Juni 1633 in Rom. Galilei soll um fünf Uhr vor der Inquisition seine Lehre von der Bewegung der Erde widerrufen. Dann soll die Glocke von Sankt Markus geläutet werden und der Widerruf öffentlich ausgerufen werden.

FEDERZONI (*heiser*) : Nichts. Es ist drei Minuten über fünf.

ANDREA : Er widersteht.

DER KLEINE MÖNCH : Er widerruft nicht!

FEDERZONI : Nein. Oh, wir Glücklichen!

(Sie umarmen sich. Sie sind überglücklich.)

ANDREA : Also: es geht nicht mit Gewalt! Sie kann nicht alles!

Also: die Torheit wird besiegt, sie ist nicht unverletzlich!

Also: der Mensch fürchtet den Tod nicht!

FEDERZONI : Jetzt beginnt wirklich die Zeit des Wissens. Das ist ihre Geburtsstunde. Bedenke, wenn er widerrufen hätte!

DER KLEINE MÖNCH : Ich sagte es nicht, aber ich war voller Sorge. Ich Kleingläubiger!

ANDREA : Ich aber wusste es.

FEDERZONI : Als ob es am Morgen wieder Nacht würde, wäre es gewesen. [..]

ANDREA : Aber es ist alles verändert heute! Der Mensch hebt den Kopf, der Gepeinigte, und sagt: ich kann leben. So viel ist gewonnen, wenn nur einer aufsteht und Nein sagt!

In diesem Augenblick beginnt die Glocke von Sankt Markus zu dröhnen. Alles steht erstarrt.

VIRGINIA *steht auf*: Die Glocke von Sankt Markus! Er ist nicht verdammt!

Von der Straße herauf hört man den Ansager den Widerruf Galileis verlesen.

STIMME DES ANSAGERS : „Ich, Galileo Galilei, Lehrer der Mathematik und der Physik in Florenz, schwöre ab, was ich gelehrt habe, [...] verwünsche und verfluche mit redlichem Herzen und nicht erheucheltem Glauben alle diese Irrtümer sowie überhaupt jeden anderen Irrtum und jede andere Meinung, welche der Heiligen Kirche entgegen ist.“

Es wird dunkel. Wenn es wieder hell wird, dröhnt die Glocke noch, hört dann aber auf.

VIRGINIA ist hinausgegangen. Galileis Schüler sind noch da.

FEDERZONI : Er hat dich nie für deine Arbeit richtig bezahlt. Du hast weder eine Hose kaufen noch selber publizieren können. Das hast du gelitten, weil „für die Wissenschaft gearbeitet wurde“!

ANDREA (*laut*) : Unglücklich das Land, das keine Helden hat!

Eingetreten ist Galilei, beinahe bis zur Unkenntlichkeit verändert durch den Prozess. Er hat den Satz Andreas gehört. Einige Augenblicke wartet er an der Tür auf eine Begrüßung. Da keine erfolgt, denn die Schüler weichen vor ihm zurück, geht er langsam nach vorn, wo er einen Schemel findet und sich niedersetzt.

ANDREA : Ich kann ihn nicht ansehen. Er soll weg.

FEDERZONI : Beruhige dich.

ANDREA *schreit Galilei an*: Weinschlauch! Schneckenfresser! Hast du deine geliebte Haut gerettet? (*Setzt sich*). Mir ist schlecht.

GALILEI *ruhig*: Gebt ihm ein Glas Wasser!

Der kleine Mönch holt Andrea von draußen ein Glas Wasser. Die anderen beschäftigen sich mit Galilei, der horchend auf seinem Schemel sitzt. [...]

ANDREA : Ich kann schon wieder gehen, wenn ihr mir ein wenig helft.

Sie führen ihn zur Tür. In diesem Augenblick beginnt Galilei zu sprechen.

GALILEI : Nein. Unglücklich das Land, das Helden nötig hat.

Document B**Ausstellung in FRANKFURT -****James Bond und Co. : Wo man heute Helden findet**

Odysseus und Achill, James Bond und Superman, Pippi Langstrumpf und Wickie – jede Epoche, jede Kultur, jedes Alter hat eigene Helden. Eine Ausstellung im Deutschen Filmmuseum Frankfurt zeigt, welche Helden derzeit bei Kindern hoch im Kurs stehen und wo man sie findet: nicht nur im Buch und im Kino, sondern auch in Computerspielen oder als Sammelfiguren.

Für Kinder erfüllen Heldengeschichten vor allem drei Funktionen, erklärt Jörn Ahrens, Professor für Kulturosoziologie an der Universität Gießen: „Widerstandsfiguren wie Pippi Langstrumpf geben das Selbstbewusstsein, das Eigene gegen übermächtige Kräfte – etwa die Eltern – durchzusetzen.“ Figuren wie Harry Potter lebten davon, dass sie „Räume der Fantasie aufmachen“. Helden wie die aus „Star Wars“ dagegen seien „zu Schemen gewordene moralische Kategorien“; ihre Hauptaufgabe ist es, zu sagen, was gut und was schlecht ist.

Kulturosoziologe Ahrens beschäftigt sich seit langem mit Heldenfiguren – und hat dabei festgestellt, dass unser Bild von einem Helden gerade stark im Wandel begriffen ist. „Der Held hat Elemente des Antihelden in sich aufgenommen, sie sind zu einer Figur verschmolzen.“ Ein Held ist für ihn jemand, „der sich in außergewöhnlich geradliniger Weise für etwas einsetzt, dabei Risiken auf sich nimmt und immer integer vorgeht“. Ein Antiheld ist einer, „der die Rolle des Helden nicht annimmt, der sich dem System verweigert, ein subversives Element mit hineinbringt“. Gut sehen könne man den Wandel bei James Bond, sagt Ahrens. Früher sei der Agent „ein unmenschlicher Mensch“ gewesen, so perfekt, dass er schon fast wieder inhuman war. Der aktuelle 007 (Darsteller Daniel Craig) sei menschlicher, habe Gefühle, mache Fehler. Das mache ihn spannender und realistischer. [...]

So richtig neu sind die „neuen“ Helden indes nicht: Bereits die antiken Heroen waren „hochgradig ambivalente Figuren, die das Unglück schon in sich tragen“, sagt der Kulturosoziologe. Erst in der Moderne entwickelte sich der Held „zu einer eher geradlinigen Figur, die keine Brüche mehr aufweist“. Wie ein Held „funktioniert“, ist überall in der Welt gleich. Wofür er einsteht, ist hingegen kulturabhängig. In den USA ist er häufig Racheengel oder – wie Superman – ein Kämpfer für die Werte der Vereinigten Staaten. In Afrika geht es oft um Gemeinschaft, asiatische Helden empfindet der Westen bisweilen als pathetisch, europäische Helden treten gern „als Agenten des modernen Individualismus“ auf. Um Individualismus geht es auch in Frankfurt. Am Ende der Ausstellung sollen die Kinder „bei sich selbst ankommen“, so Sprecherin Frauke Haß. Nach den Heldentaten von Wickie, Pippi und Harry treffen sie auf „Helden von nebenan“: Kinder, die sich für Mitmenschen einsetzen und so beweisen, „dass man für Heldentaten nicht unbedingt Superkräfte braucht“

von dpa-Korrespondentin Sandra Trauner, *mainpost.de*, 17.06.13



**HELDEN
GESUCHT!**

 **Werde auch Du ein Held!**
Die Jugendfeuerwehr Sachsen braucht Dich!
Informiere Dich unter www.feuerwehr.sachsen.de

 **Freistaat
SACHSEN**



Session 2015

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

Section : LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES

ALLEMAND

ÉPREUVE D'ADMISSION

ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Durée de la préparation : 3 heures

Durée de l'épreuve : 1 heure

Première partie :

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

Seconde partie :

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

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

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

Document A

Vor Gericht [*entstanden 1774/1775*]

Von wem ich's habe, das sag' ich euch nicht,
Das Kind in meinem Leib.
Pfui, speit ihr aus, die Hure da!
Bin doch ein ehrlich Weib.

5 Mit wem ich mich traute, das sag' ich euch nicht.
Mein Schatz ist lieb und gut,
Trägt er eine goldne Kett' am Hals,
Trägt er einen strohernen Hut.

10 Soll Spott und Hohn getragen sein,
Trag' ich allein den Hohn.
Ich kenn' ihn wohl, er kennt mich wohl,
Und Gott weiß auch davon.

15 Herr Pfarrer und Herr Amtmann ihr,
Ich bitt', lasst mich in Ruh!
Es ist mein Kind und bleibt mein Kind,
Ihr gebt mir ja nichts dazu.

Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832)

In: Johann Wolfgang von Goethe, *Werke*



(1966)



(2007)

Document C

Die Emanzipation? ein Irrtum?

Von Eva Herman | 26. April 2006, www.cicero.de.

[...] Nicht vorstellbar, aber wahr. In wenigen Jahrzehnten wird unsere Gesellschaft auf erschreckende Weise überaltert sein [...]. Immer lauter wird nun das Geschrei bei der Suche nach den Ursachen und nach den Schuldigen. [...]

Wir Frauen kommen nicht drum herum: Jetzt müssen wir uns selbst einmal
5 kritisch betrachten und nach unserem Handeln als Frau in all unserer Verantwortung fragen. [...] Die Frau der unmittelbaren Gegenwart ist in aller Regel aktiv, berufstätig, selbstständig und verdient meist ihr eigenes Geld, ganz gleich, ob sie gebunden ist oder nicht. Zu ihrem selbstverständlichen Sein gehören Autonomie und als höchstes
10 Ziel die Selbstverwirklichung. Wenn es darüber hinaus zeitlich passt und ein adäquater Partner in der Nähe ist, denkt sie eventuell auch über Kinder nach. Eventuell. Kinder sind für sie eine Option, keine Selbstverständlichkeit. [...]

Ziehen wir Bilanz nach fast einem halben Jahrhundert Feminismus und Frauenemanzipation. Es werden so viele Ehen geschieden wie noch nie zuvor. In
15 immer weniger Haushalten wird regelmäßig oder gar zeitaufwändig gesund gekocht. Die berufliche Karriere von Frauen stockt und erleidet deutliche Einbrüche vor, während und nach der Schwangerschaft. [...] So zieht eine hochzivilisierte Kultur wie die unsere sich selbst den Boden unter den Füßen weg, die Basis, die uns Halt im
täglichen Überlebenskampf geben könnte: die intakte Familie.

[...] Haben berufstätige Frauen von heute, zu denen ich ja auch gehöre,
20 wirklich das Recht auf unbegrenzte Selbstverwirklichung oder war die Emanzipation ein fataler Irrtum? Betrachten wir einmal den soziologischen und biologischen Kontext. Der Mann steht in der Schöpfung als der aktive, kraftvolle, starke und beschützende Part, die Frau dagegen als der empfindsamere, mitfühlende, reinere und mütterliche Teil. In den zurückliegenden Jahrtausenden richtete die Menschheit
25 ihre Lebensform nach dieser Aufteilung aus, die Rollen waren klar definiert. Der Mann ging zur Jagd, später zur Arbeit und sorgte für den Lebensunterhalt der Familie, die Frau kümmerte sich um das Heim, den Herd, die Kinder und stärkte ihrem Mann den Rücken durch weibliche Fähigkeiten wie Empathie, Verständnis, Vorsicht. Aus dieser Zeit stammt das volksmündliche Sprichwort, dass hinter jedem
30 erfolgreichen Mann eine kluge Frau stehe [...].

Es ist selbstverständlich, dass Frauen etwas lernen, dass sie sich weiterbilden und Aufgaben auch außerhalb der Familie übernehmen, wenn sie das Talent dafür haben. Doch all das sollte in Maßen geschehen. [...]. Der auferlegte Zwang führt
unweigerlich in die Entweiblichung der Frau und die Entmännlichung der Herrenwelt.
35 [...] Diese Entwicklung muss zielgenau in die Kinderlosigkeit unserer Gesellschaft führen. Diesen Punkt haben wir nun bald erreicht.

Session 2015

CAPES CONCOURS EXTERNE ET CAFEP

Section : LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES

ALLEMAND

ÉPREUVE D'ADMISSION

ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Durée de la préparation : 3 heures

Durée de l'épreuve : 1 heure

Première partie :

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

Seconde partie :

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

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

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

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

DOCUMENT A

Im Exil

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

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

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

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

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

Mascha Kaléko ((1907-1975)

Die Dichterin wurde am 7. Juni 1907 als Tochter jüdischer Eltern in Galizien geboren, fand in den zwanziger Jahren Anschluss an die literarische Szene in Berlin und hatte 1933 mit dem *Lyrischen Stenogrammheft* ihren ersten großen Erfolg.

1938 emigrierte sie in die USA, 1959 siedelte sie von dort nach Israel über. Sie starb am 21. Januar 1975 nach einem längeren Krankenhausaufenthalt in Zürich.

DOCUMENT B

"Gestern...": "Die Überfahrt nach Amerika" (1922)

Eine Zeichnung von dem jüdischen Graphiker Ephraim Moses LILIEN (1874, Drohobycz, Galizien - 1925, Badenweiler)



DOCUMENT C

Gauck würdigt jüdisches Leben in Deutschland

Die goldglänzende Medaille ist klein, aber sie hat an diesem Abend für Joachim Gauck einen doppelten Wert: Gauck wird als erster Bundespräsident seit 13 Jahren mit der Leo-Baeck-Medaille für besondere Verdienste um die deutsch-jüdische Aussöhnung geehrt - nach Johannes Rau im Jahr 2001. Das ist die eine Seite der Auszeichnung. Und was sie noch bedeutsamer macht, ist die zweite Seite: Erstmals wird der Preis nicht mehr am Sitz des Leo-Baeck-Instituts in New York verliehen - sondern in Berlin.

Gauck zeigt sich in seiner Dankesrede bewegt über diesen Schritt. Dass das Institut nun auch ein Büro in Berlin eröffnet, wertet der Bundespräsident als ermutigendes Signal. "Zeugnisse jenes jüdischen Lebens, das Deutschland einst so stark bereicherte, erhalten nun, nach vielen Jahren im Exil, wieder einen Ort in ihrer alten Heimat", sagt Gauck. "Auch sie tragen nun dazu bei, dass hier wieder lebendig wird, was die Nationalsozialisten für alle Zeiten vernichten wollten."

Gauck würdigt das deutsch-jüdische Zusammenwachsen in Deutschland. "Der Holocaust ist fester und unaufgebarer Bestandteil unseres Erinnerns, und das wird auch in Zukunft so bleiben", sagt er. Doch heute pulsieren das jüdische Leben in Deutschland wieder. Synagogen und Gemeindezentren entstehen, in Potsdam würden Rabbiner an einer staatlichen Universität ausgebildet. "Nicht zuletzt kommen Juden, Christen und Muslime zunehmend ins Gespräch."

Zwar stelle die Integration von Einwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion viele jüdische Gemeinden vor Probleme, andere Gemeinden verbuchten einen Mitgliederchwund. Fast 70 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges hätten der jüdische Philosoph Leo Baeck und seine deutsch-jüdische Vision aber nun wieder einen festen Platz in Berlin. "So wie er zu Berlin gehört, so gehört jüdisches Leben heute wieder zu Deutschland - ganz selbstverständlich."

Leo Baeck wurde 1912 in Berlin zum Rabbiner und in der Folgezeit zum bekanntesten Vertreter des liberalen Judentums in Deutschland. In der Zeit des Nationalsozialismus entschied sich Baeck gegen eine Emigration und wurde später in das Konzentrationslager Theresienstadt verschleppt. Er überlebte schwer misshandelt und starb 1956 in London.

Die Leo-Baeck-Medaille wird an Persönlichkeiten verliehen, die sich um die deutsch-jüdische Aussöhnung verdient gemacht haben. 2011 etwa hatte sie der Maler Anselm Kiefer erhalten, im Jahr zuvor Bundeskanzlerin Angela Merkel (CDU) und der Dirigent Kurt Masur. Auch der frühere Bundesaußenminister Joschka Fischer (Grüne), der 1985 verstorbene Verleger Axel Springer und der heutige Springer-Chef Mathias Döpfner zählen zu den Preisträgern.

Claudia Kade, Die Welt, 14.05.2014

Session 2015

DP9

CAPE 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 intitulé « Document sonore DP 9 » en présentant son contenu et en mettant en évidence son intérêt d'un point de vue culturel et/ou civilisationnel.

Ce document est à écouter 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 **des deux mêmes élèves** (fichiers son) sont disponibles, elles aussi, sur le poste informatique.

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

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

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

Document A**Situation d'enseignement et séquence pédagogique**

Les productions orales et écrites jointes à ce dossier (sans correction ou modification) proviennent de deux élèves d'une classe de Première qui apprennent l'allemand comme LV1. Le groupe compte 16 élèves, d'un niveau de compétences assez homogène.

Le professeur a conduit une séquence articulée sur la notion « espaces et échanges » qui pose la question de nouvelles pratiques sociétales autour de l'habitat pour répondre à un certain nombre de défis.

Le travail a été abordé par l'exploitation, en expression orale, du document reproduit ci-dessous, puis approfondi par des entraînements à la compréhension orale (*Le document est fourni ici pour l'information du candidat mais ne doit pas faire l'objet d'une analyse.*)

Zweck-WG mit Studenten und Senioren

FRANKFURT. Eine Wohnung in einer Uni-Stadt zu finden, ist für viele Studenten ein echtes Problem: Die Preise auf dem freien Markt sind mit kleinem Budget kaum zu bezahlen, Wohnheimplätze sind rar - und ein günstiges WG-Zimmer oft Glückssache. Daher haben sich in rund 20 deutschen Städten Zweck-Wohngemeinschaften etabliert: Studenten leben bei Senioren und helfen im Gegenzug im Haushalt.



© Mannheimer Morgen, Freitag, 28.06.2013

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

Production écrite :

La tâche proposée était libellée ainsi :

Sie haben vor, ein Erasmus-Programm in Deutschland zu machen. Sie kennen jetzt zwei Wohnmöglichkeiten: die WGs und die Zweck-WGs bei Senioren. Schreiben Sie Ihrem deutschen Partnerschüler, damit er Ihnen bei Ihrer Wohnungssuche weiter hilft.

Production orale :

La production orale intervient après un travail de compréhension orale sur différentes possibilités de vivre autrement. Elle en constitue la synthèse

Document B**Productions d'élèves****B1 – Production écrite de l'élève 1**

Zuerst schicke ich dich ein E-Mail, weil ich dein Hilfe brauche. Ich habe nämlich die Absicht, ein Erasmus-Programm in Deutschland zu machen, also suche ich eine Unterkunft. Aber ich weiß nicht, ob ich ein Wohngemeinschaft oder ein Wohngemeinschaft bei Senioren wähle. Im Wohngemeinschaft gibt es Studenten und Berufstätigen. Dann haben jeder Mieter ein Bettzimmer aber es gibt Gemeinzimmer wie das Badezimmer oder die Küche. Dazu ist die Miete preiswert, also ist es interessant. In die Anderen Wohngemeinschaft wohnen die Menschen bei Senioren. Wenn Senioren allein in einem groß Wohnung sind, können Sie ihnen Zimmer gegen Dienstleistungen austauschen. Um ein Zimmer mit zwanzig Quadratmeter zu haben sollen die Menschen als Gegenleistung zwanzig Stunden pro Monat arbeiten. Zum Beispiel können die Mieter kochen oder ganten um die Senioren zu helfen. Also ist die Miete kostenlos auch! Dann finde ich, dass es gewiss weniger Lärm im Wohngemeinschaft bei Senioren als die anderen gibt, weil es oft weniger Menschen gibt. In Wohngemeinschaft bei Senioren müssen die Mieter Freizeit haben, weil sie ihren Vermieter helfen sollen um ihren Miete zu zahlen währen in die Anderen Wohngemeinschaft die Mieter ein preiswert Miete zahlen sollen. Dazu gibt es in jeder Unterkunft eine Hausordnung um miteinander problemlos zu leben. Zum Beispiel ist rauchen in die Unterkunft verboten, aber Freunde oder Familie einladen ist ein mal pro Woche gestattet. Dann möchte ich gern ein Wohngemeinschaft bei Senioren mieten, weil ich die Anderen helfen mag. Dazu brauche ich kein Lärm ab 21 Uhr um mein Hausaufgaben zu machen also ist es für mich die beste Lösung! Schließlich denke ich, dass es wahrscheinlich eine gute Erfahrung ist, will ist neues Dinge und Personen entdecken konnte. Und du, was ist dein Meinung? Glaubst du, dass die Wohngemeinschaft bei Senioren besser als die Anderen ist? Ich finde, dass dieses Unterkünfte sehr interessant für Studenten oder Berufstätigen sind aber es existiert nicht in Frankreich. Warum ist es typisch in Deutschland?

Tschüss! Bis bald,
Ramona

.

B2 – Production écrite de l'élève 2

Hallo Felix: Ich sende das Mail, weil ich will ein Erasmus-Programme in Deutschland zu machen. Ich denke, dass diese Erfahrung gut sein kann. Ich kann meine deutsche Sprache verbessern... Also glaube ich, dass du mir helfen kannst. Ich kenne, dass Deutschland die Land des WGs ist. In die WG zusammenleben mehrere Menschen. Einige Badzimmer aber Wohnzimmer: Badzimmer oder Küche sind gemeinsam. Es kann gut sein, um einem Kontakt zu erstellen. Dann teilt man die Mietkosten , es ist billig ! Ich kenne auch die Zweck-WGs. In dieses WGs, die Junge und die Alte leben zusammen. Die Junge können kostenlos gegen Dienstleistungen leben. Das ist sehr sehr gut für die Junge, weil sie nicht die Miete kosten.

Ich denke, dass ich in die WG mit nur die Junge liebe, weil ich nicht weiß, wenn ich mit die Alte leben kann. Dazu, wenn ich Hausarbeiten haben, kann ich nicht die Dienstleistung geben. Dann mit die Junge, wenn ich Schwierigkeiten in Schule habe, sie können mir helfen. Vielleicht in die WG es gibt mehr Lärm oder Durcheinandern als in die Zweck-WG. Aber denke ich, dass es mehr Freiheit mit die Junge gibt.

Also weiß ich nicht, wenn es die beste Lösung ist. Aber kann es gut für mich, für einen Studenten. Ich möchte die WG eindecken, weil das nicht in Frankreich existiert...

Wenn du jemand kennest, der in ein WG lebt, sagt ich. Ich möchte Menschen, die in ein WG lebt, treffen.

Bis bald, Romain !

B3 – Production orale de l'élève 1 : fichier son DP 9 – Elève 1

B4 – Production orale de l'élève 2 : fichier son DP 9 – Elève 2

Session 2015

DDA2

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 intitulé « Document sonore DDA-2» en présentant son contenu et en mettant en évidence son intérêt d'un point de vue culturel et/ou civilisationnel.

Ce document est à écouter 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 deux élèves (fichiers son) sont disponibles, elles aussi, sur le poste informatique.

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

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

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

Document A

Situation d'enseignement et séquence pédagogique

Les productions écrites et orales jointes à ce dossier (sans correction ou modification) ont été réalisées par des élèves de Terminale ES. Ils apprennent l'allemand comme LV1 ou LV2. Le groupe comporte 26 élèves.

Le professeur a conduit une séquence sur la notion culturelle « Espaces et échanges » autour de la problématique suivante : „Mobilität der Jugend heute : freie Wahl oder Zwang ?“.

Pour illustrer le premier aspect de cette problématique il s'est appuyé entre autres sur des témoignages d'étudiants ayant suivi un cursus binational dans le cadre de l'université franco-allemande. (*Ce texte est fourni ici à titre d'information et ne doit pas faire l'objet d'une analyse par le candidat.*) Pour la deuxième partie de la problématique, le professeur a choisi des documents (vidéos et textes) illustrant la situation de jeunes ingénieurs espagnols venus chercher du travail en Allemagne.



M.-L. M.
Absolventin* des binationalen Studiengangs „BWL/Internationales Management“, ESCP-EAP Berlin und Paris

„Während meines Studiums in Deutschland und England habe ich gelernt, mich anzupassen – an andere Kulturen und Mentalitäten, aber auch an ein anderes Hochschulsystem – diese Adaptationsfähigkeit ermöglicht mir heute, die zahlreichen Herausforderungen im Berufsleben zu meistern.“

* die Absolventin: *la diplômée*



Dr. S.
Absolventin Chemie/Chemieverfahrenstechnik¹, Würzburg/Lyon
Aktuell: Operational Excellence Project Managerin bei der F. Hoffmann - La Roche

„Bei einem Einstieg im europäischen Arbeitsmarkt wird mittlerweile selbst auch in den Naturwissenschaften nicht nur perfektes Englisch vorausgesetzt², sondern auch mindestens eine weitere Fremdsprache. Darüber hinaus sind neben ersten Auslandserfahrungen und Flexibilität stets Kommunikations- und Teamfähigkeit sowie ein internationales Mindset gefragt. Durch mein DFH-Studium bekam ich die Möglichkeit, weitreichende internationale Erfahrungen zu sammeln, und somit optimale Chancen auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu haben.“

1. die Verfahrenstechnik: *la technologie* – 2. vorausgesetzt werden: *être une condition préalable*



W. R.
Absolvent des binationalen Studiengangs „Maschinenbau“, Universität Karlsruhe (TH) und ENSAM Metz

„Bei allen Vorteilen, die sich in professioneller Hinsicht¹ ergeben, überwiegen² für mich als Argumente für diese zwei Jahre in Frankreich neue Freunde gefunden, meinen Horizont erweitert zu haben und nicht zuletzt perfekt eine andere Sprache zu beherrschen. Ich fühle mich jetzt in beiden Kulturen zu Hause.“

1. in professioneller Hinsicht: *d'un point de vue professionnel* – 2. überwiegen: *prédominer*

www.dfh.ufa.org

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

Production écrite

Après l'étude des documents illustrant l'aspect « freie Wahl » de la problématique, le professeur a demandé aux élèves de rédiger en classe un article en se plaçant dans la situation décrite ci-dessous :

*Du bist im vierten Studienjahr eines binationalen Studienganges. Du willst junge Studenten dazu motivieren, auch einen binationalen Studiengang zu machen und schreibst einen Artikel, in dem du von deinen positiven (und vielleicht auch negativen) Erfahrungen berichtest und die Vorteile von diesem Studiengang erklärst.
mindestens 120 Wörter*

Production orale

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

Document B

Productions d'élèves

1 – Production écrite de l'élève 1

Ich habe meine Abitur bestanden, und ich wollte nicht sofort studieren. Ich habe ein binationalen Studiengang gemacht für ein doppelte diplome haben. Ich wollte auch meine Sprachkenntnisse verbessern. Es ist sehr interessante mit zwei Sprache lernen. Letztes Jahr, ich fährt im Frankreich im Paris zu studieren. Am Anfang, es ist schwierig und die große Schwierigkeit ist die Lebensgewohnheiten. Ich habe Missverständnissen mit menschen machen. Aber ich habe fremdes freund treffen weil es viel auch Auslander sehr nett in Franckreich haben. In Frankreich ich bin mit zwei Spanische gewohnen und ich habe selbständig sein mit ohne Eltern gemögen. Diese Reise entdecke mich Land und Leute und die Lebensgewohnheiten aus Frankreich kennen lerne. Es ist ein Herausforderunf für mich aber ich ziehe ein positiv Bilan.

Du bist reiselustig und neuesgierig sein? Du willst seine Sprachkenntnisse verbessern? Du muss eines binationalen Studienganges machen!

(140 mots)

2 – Production écrite de l'élève 2

Ich denke, dass einen binationalen Studiengang eine gute Idee ist, weil mit disem Studiengang man ein dobeltes Diplom am Ende vorbereiten. Ich habe schon vier Jahren in Straßburgs Studium gemacht, in dem studiere ich einen Physikabschluss zwischen Frankreich und Deutschland, und also sehr interessant ist für mich, dass danach man die Missverständnisse vermeiden kann, weil wir die kulturellen Unterschiede kennen und mehrere kompetenzen mit dieser Sprache haben. Das wichtigsten ist für mich, dass diese Studiengang ermöglicht man um ein Arbeit in dem europäischen Arbeitsmarkt zu finden, aber anderen Studenten sagen auch, dass es eine gute Chance ist, um neue Freunden von der ganzen Welt zu treffen, oder um seine Sprache fließent zu beherrschen.

Zwar wird es willeicht die ersten Jharen schwierig mit der Sprache sein, aber wird es schnell ein wichtigste Erfahrung, wherend das Sie anpassen zu lernen, und Ihre Horizon zu erwarten. Zum schluss wollte ich erklären, dass diese Studeingange für mich ein schöneres Lebenserfahrung ist, das hat mir geholfen, am mich zu erhoffnen.

(165 mots)

3 – Production orale de l'élève 1 : fichier son DDA2 – Elève 1

4 – Production orale de l'élève 2 : fichier son DDA2 – Elève 2

Session 2015

DPH2

CAPEB 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 intitulé « Document sonore DPH-2 » en présentant son contenu et en mettant en évidence son intérêt d'un point de vue culturel et/ou civilisationnel.

Ce document est à écouter 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 deux élèves (fichiers son) sont disponibles, elles aussi, sur le poste informatique.

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

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

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

Document A

Situation d'enseignement et séquence pédagogique

Les productions écrites et orales jointes à ce dossier (sans correction ou modification) ont été réalisées par des élèves de Terminale ES/S qui apprennent l'allemand comme LV1 ou LV2. Le groupe comporte 24 élèves.

Le professeur a conduit une séquence sur la notion culturelle « L'idée de progrès » autour de la problématique „*Inwiefern können erneuerbare Energien die Atomkraft ersetzen?*“. Il s'est appuyé sur un document sonore (court documentaire vidéo sur la politique énergétique de l'Allemagne) et sur des documents écrits (statistiques et courts articles de presse). Un des textes de base du baccalauréat blanc était „*Die Umwelt-AG*“, reproduit ci-dessous. (*Ce texte est fourni ici à titre d'information et ne doit pas faire l'objet d'une analyse par le candidat.*)

Die Umwelt-AG des Gymnasiums Erftstadt-Lechenich

„Es sollte noch viel mehr in Sachen Umwelt getan werden“, meint die zehnjährige Katharina Teuber, und der elfjährige Florian Becker stimmt ihr zu: „Deshalb interessiere ich mich auch sehr für die Umwelt.“ Die beiden sind die jüngsten Teilnehmer der insgesamt 30-köpfigen Gruppe der Umwelt-AG des Gymnasiums Erftstadt-Lechenich, die den ersten Platz beim „Kleinen Umweltpreis“ belegten. Bürgermeister Ernst Dieter Bösche überreichte ihnen den Preis im Rathaus. Ausschlaggebend war die an die Wetterstation des Gymnasiums gekoppelte Fotovoltaikanlage für Solarstrom. Sie wurde von einer Schüler-Arbeitsgruppe geplant und gemeinsam mit einer Fachfirma installiert. Damit werden jedes Jahr etwa 1.200 Kilowattstunden abgas- und schadstofffreier Strom produziert. Aus den Daten der Wetterstation können Aufgaben für die Mathematik, Informatik, Geografie oder Physik entwickelt werden, damit der Unterricht für die Schüler praxisnäher wird. Doch nicht nur für die umweltfreundliche Erzeugung von Strom wurde die Umwelt-AG, die Mitglieder von der fünften bis zur 13. Klasse hat, ausgezeichnet. Das „Kiss-Projekt“ (= „Kids sparen Strom“) brachte der Schule insgesamt rund 25.000 Euro ein. „Aus diesen Einsparungen können wir dann wiederum Schülerübungsgeräte kaufen oder Ausflüge in Umweltzentren organisieren“, freut sich Peter Bastgen, Lehrer am Gymnasium Erftstadt-Lechenich. In jeder Klasse gibt es zwei Energie-Beauftragte, die sich um Licht, Heizung oder die Belüftung der Räume kümmern. „Die Kleinen wachsen über sich hinaus. Es gibt mehr Wünsche, Energieberater zu werden, als wir Plätze haben“, berichtet Peter Bastgen stolz. Denn es lohne sich für die kleinen Experten. Sie hätten eine angesehene Sonderstellung und dürften an den Besprechungen auch dann teilnehmen, wenn die anderen Unterricht haben. Zudem gibt es Fahrten, wie kürzlich zum Umweltzentrum in Leverkusen.

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

Production écrite

Dans la partie expression écrite du bac blanc, le professeur a demandé à ses élèves de réaliser la tâche suivante :

Sie wollen in Ihrem Gymnasium auch eine Umwelt-AG gründen. Sie schreiben einen Artikel für die Schülerzeitung und erklären Ihr Projekt. (150 Wörter)

Production orale

A la fin de la séquence, le professeur a demandé aux élèves de produire en salle multimédia l'enregistrement de la synthèse de la notion « L'idée de progrès » dans l'objectif de l'épreuve d'expression orale du baccalauréat, à l'aide de notes préparées à la maison. Les productions orales annexes sont des extraits de cette synthèse.

--

Document B

Productions d'élèves

1 – Production écrite de l'élève 1

Das Gymnasium A.F. und die Energie erneubaren
Für die Ökologie das Gymnasium A.F. will das Fotovoltaik installieren. Das project ist ein sehr gut projet für das Gymnasium. Das Rathaus ist interessieren. ein Gruppe Schüler ist da für der Beitrag und viel Bürger auch. Der Schuler sind der Beauftragte mit Spezialisten. Das project ausschlaggebend jetzt. Das question ist Wann war sie da? Und Wo?

Viele Gymnasium sind jetzt interessieren, heute, die Energie erneubaren sind die Modernität und das ist mustergültig. Also, was ist die datum?

Die Experten sagen lohne, alles ist mutig für gründen das projet.

La nouvelle République – Yasmina

(100 mots)

2 – Production écrite de l'élève 2

Eine Umwelt-AG gründen ?

Guten tag ! In dieses Artikel erklären wir ein Projekt um eine Umwelt-AG zu gründen. In unsere Gymnasium, haben wir noch nicht eine Umwelt-AG! Warum nicht?

In Frankreich, haben wir vielen Atomreaktor und wir haben drei Atomkraftwerke in unsere Bundeslander! Wissen wir die Gefahren für die Atomenergie? Ich glaube nicht.

Die Atomenergie produziert vielen CO₂ Emissionen, sie ist umweltschädlich und sie ist nicht erneuerbar. In Deutschland, die Regierung einen Plan für die Atomausstieg geplan. Wir können nicht eine nationale Aktion um einen Plan für die Atomausstieg zu imponieren aber wir können eine lokale Aktion in unsere Gymnasium machen. Wir können eine Umwelt-AG gründen. Was ist eine Umwelt-AG? Das ist eine Gruppe mit Schüler, das einige Aktionen für die Umwelt in ihren Gymnasium machen, Es kann ein Solarpanel zu installieren sein zum Beispiel. Wir wollen dieses Projekt zu realisieren, weil wir nicht ein Welt mit vielen Pollution wollen. Das ist unsere Welt. Das ist unsere Probleme und das ist unsere Leben.

(164 mots)

3 – Production orale de l'élève 1 : fichier son DPH 2 - Elève1

4 – Production orale de l'élève 2 : fichier son DPH 2 – Elève2