



Concours : CAPES et CAFEP-CAPES externe

Section : Langues vivantes

Option : ALLEMAND

Session 2017

Rapport de jury présenté par :

Fabienne PAULIN-MOULARD
Présidente du jury

SOMMAIRE

| | |
|--|------|
| Avant-propos..... | p.2 |
| Rappel des épreuves..... | p.6 |
| Rapport sur les épreuves d'admissibilité | |
| - Composition..... | p.8 |
| - Traduction | |
| o Version..... | p.17 |
| o Thème..... | p.24 |
| o Éléments soulignés..... | p.31 |
| Rapport sur les épreuves d'admission | |
| - Mise en situation professionnelle..... | p.35 |
| - Entretien à partir d'un dossier | |
| o Première partie de l'épreuve..... | p.43 |
| o Seconde partie de l'épreuve..... | p.47 |
| Épreuve facultative d'alsacien..... | p.52 |
| Annexes..... | p.55 |
| - Exemple de corrigé de composition | |
| - Sujet d'alsacien | |
| - Sujets de mise en situation professionnelle (MSP8, 13, 14) | |
| - Sujet d'entretien à partir d'un dossier (ED 10) | |

Avant-propos

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

Depuis les trois dernières années, le nombre de postes au Capes et au Cafep-Capes est élevé et nous nous en réjouissons. Ce nombre élevé de postes nous a permis de convoquer à l'oral 65% des candidats présents aux deux épreuves de l'écrit, comme le montrent les chiffres ci-dessous.

| | Capes | Cafep-Capes |
|---|--------------|--------------------|
| Nombre de postes | 345 | 48 |
| Candidats inscrits | 588 | 167 |
| Candidats présents aux deux épreuves | 345 | 80 |
| Candidats admissibles | 221 | 49 |
| Candidats présents aux deux épreuves orales | 208 | 48 |
| Candidats admis | 125 | 31 |

Pour autant, la lecture attentive du tableau appelle diverses remarques.

Tout d'abord, nous regrettons qu'un nombre important de candidats s'inscrivent mais ne se présentent pas aux épreuves.

Nous déplorons également l'abandon de certains candidats entre les deux épreuves d'écrit ainsi que l'absence sans motif d'une dizaine de candidats à l'oral. Nous apprécions que les candidats empêchés nous en informent afin de nous éviter des complications inutiles dans l'organisation du concours.

Nous ne saurions qu'encourager tous les candidats à aller jusqu'au bout de la démarche qu'ils ont entreprise, même s'ils estiment être insuffisamment préparés, ne serait-ce que pour pouvoir se confronter à toutes les exigences du concours.

Nous avons besoin de professeurs d'allemand et souhaitons vivement, à l'avenir, pouvoir en recruter davantage. Le présent rapport a pour unique objet d'aider les candidats à mieux cerner les attendus du concours afin de s'y préparer au mieux en vue de la session prochaine.

Dans cet avant-propos, nous attirons l'attention des candidats sur des points de vigilance qui seront ensuite développés dans les différentes parties et nous annonçons quelques modifications pour la session 2018.

Le point de vigilance sur lequel nous voulons tout d'abord insister peut relever de l'évidence, mais il mérite toutefois d'être rappelé, compte tenu des constats du jury.

Enseigner l'allemand exige que les compétences en langues allemande et française permettent de remplir les différentes missions qui recouvrent le métier de professeur d'allemand. Cela implique donc, dans la perspective du concours, de s'entraîner régulièrement en expression écrite et orale, en français et en allemand, et d'approfondir la connaissance des deux systèmes linguistiques. Car il ne s'agit pas uniquement de parler ou de comprendre les langues française et allemande. Il faut aussi être capable d'en comprendre le fonctionnement et de pouvoir le décrire et l'analyser. En effet, même si une

épreuve de grammaire n'est pas prévue dans la maquette du CAPES externe, il n'en reste pas moins que les candidats doivent, à l'écrit comme à l'oral, mobiliser leurs connaissances en linguistique. En traduction par exemple, les candidats pourraient améliorer très sensiblement leurs résultats en améliorant leurs performances dans la partie dédiée à l'analyse et au commentaire de segments soulignés. Dans cette épreuve, il convient de décrire et analyser clairement, grâce à un langage adapté, les passages soulignés.

Rappelons que cette partie correspond à environ un quart de la note de traduction, proportion qui sera portée à **environ un tiers à la session prochaine**.

À l'oral aussi, le candidat doit faire preuve d'une bonne maîtrise de la grammaire pour analyser les prestations des élèves dans l'épreuve d'entretien sur la base d'un dossier. Il doit être capable d'identifier clairement les points forts et les points faibles des productions afin de définir l'aide à apporter aux élèves. Lorsqu'un candidat confond le passif et le subjonctif II, nous pouvons douter de l'efficacité de son enseignement et préférons attendre qu'il clarifie les concepts linguistiques avant de le recevoir au concours.

Nous encourageons donc les futurs candidats à renforcer leur préparation en linguistique, ce qui est tout à fait à la portée de qui s'en donne les moyens. Un travail systématique, à l'aide des cours dispensés à l'université, de grammaires et autres ouvrages, se révèle rapidement efficace.

Mais si la maîtrise de l'allemand et du français est indispensable, elle ne suffit pas. Certains candidats, maîtrisant très bien les deux langues, devront encore affiner leur compréhension des enjeux des différentes épreuves qui visent à évaluer également la connaissance des pays de langue allemande, de leur culture au sens large et à apprécier la réflexion pédagogique des candidats.

Nous renvoyons ici aux pages suivantes, notamment à celles consacrées à l'épreuve de mise en situation professionnelle, qui montrent parfaitement combien les connaissances acquises tout au long d'un parcours universitaire nourrissent la réflexion pédagogique.

En ce qui concerne la **session 2018**, nous procéderons à quelques aménagements pour les deux épreuves d'écrit. En voici les détails :

Pour l'épreuve de traduction :

La consigne introduisant la partie concernant le commentaire de segments sera la suivante :

Vous présenterez en français une description et une analyse linguistique précise des éléments soulignés. Vous expliquerez ensuite les raisons pour lesquelles vous avez retenu la traduction proposée, en ayant soin de rendre compte des spécificités des deux systèmes linguistiques. Segment souligné et traduction retenue doivent être rappelés dans la copie.

Avec cette légère modification, nous souhaitons encourager les candidats à être plus méthodiques et à fournir des commentaires plus complets.

Pour l'épreuve de composition :

- La notion ou la thématique à laquelle se réfère le dossier sera dorénavant indiquée explicitement au début du sujet.
Nous constatons en effet que de trop nombreux candidats perdent un temps précieux en conjectures qui les déstabilisent inutilement. Nous espérons que le temps ainsi gagné pourra être mis à profit pour une relecture minutieuse qui fait souvent défaut.
- Dans le but d'aider les candidats dans leur démarche, la consigne pour cette partie sera désormais formulée ainsi :

Composition

Présentieren Sie eine kritische Analyse des Dossiers, die die Besonderheiten der einzelnen Materialvorlagen berücksichtigt. Ausgehend von dem Thema, das dem Dossier zugrunde liegt, erläutern Sie das Verhältnis der Dokumente zueinander. Arbeiten Sie dazu eine Problematik heraus, die als Leitfaden Ihrer Analyse fungiert.

Es wird hier erwartet, dass Sie ausgehend von dieser Problematik einen zusammenhängenden Text verfassen.

- La 2^{ème} partie de l'épreuve de composition, partie plus professionnelle, fera l'objet d'un léger infléchissement.

Elle sera clairement circonscrite à la mise en relief et l'explicitation des éléments culturels majeurs d'un des documents du dossier dont une mauvaise compréhension par les élèves pourrait compromettre la compréhension du document lui-même ainsi que de l'ensemble d'une séquence sur le même thème.

Ainsi, les candidats se concentreront désormais sur le document (parmi les trois que propose le dossier) qui leur sera indiqué, ils en relèveront les contenus culturels qu'un élève francophone doit comprendre mais ne peut y parvenir sans aide et expliciteront leur choix. L'ensemble de cette partie correspondra, comme dans le passé, à environ un quart de la note globale.

Soulignons que le choix de restreindre l'analyse à un seul document n'annonce en rien le retour en classe au « document de base » des années 1980, mais vise simplement à favoriser l'accomplissement de l'épreuve dans le temps contraint du concours.

La consigne sera la suivante :

Question complémentaire

Heben Sie anschließend die kulturellen Inhalte der Materialvorlage A / B / C hervor, mit denen SchülerInnen einer französischen Klasse vertraut sein müssten, um den Sinn der Materialvorlage A / B / C (oder des Dossiers) zu verstehen.

Begründen Sie Ihre Wahl.

Es wird keine Didaktisierung der Materialvorlage erwartet.

Comme le précise le texte officiel définissant les épreuves, il s'agit ici d'une « question complémentaire sur l'exploitation dans le cadre des enseignements de la problématique retenue ».

Dans un enseignement des langues vivantes en constante articulation avec la culture des pays concernés, dans un environnement européen où les germanistes seront très souvent conduits à travailler avec des partenaires allemands et à être des médiateurs interculturels, il est indispensable que les professeurs soient en mesure de repérer les marqueurs culturels afin d'y sensibiliser les élèves.

Cette partie de l'épreuve s'inscrit dans la continuité de la question posée lors des sessions précédentes tout en lui donnant des contours plus précis.

Il ne s'agira pas de faire des propositions de didactisation d'un document (du dossier ou autre).

Si le jury a regretté cette année de n'avoir pu admettre davantage de candidats, il s'est en revanche réjoui des très bonnes prestations de ceux qui s'étaient bien préparés et dont les compétences académiques tout autant que la posture adoptée et le langage employé montraient qu'ils avaient pleine conscience des enjeux (passionnants !) de leur futur métier – preuve, s'il en est, qu'il est tout à fait possible de réussir pour qui se prépare sérieusement et utilise tous les moyens mis à disposition. Le présent rapport, les précédents, les nombreux conseils et sujets d'oral qu'ils contiennent en font notamment partie et nous souhaitons qu'ils soient pour les candidats un fil conducteur précieux dans leur préparation.

Nous encourageons pour finir les futurs candidats à lire de manière positive et constructive toutes les remarques formulées dans les pages qui suivent et leur souhaitons pleine réussite pour la session 2018.

Fabienne Paulin-Moulard
Présidente

Pascal Grand
Vice-président

RAPPEL DES EPREUVES

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.

L'épreuve consiste, au choix du jury, en la traduction en français d'un texte en langue étrangère et/ou la traduction en langue étrangère d'un texte en français, accompagnée(s) 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 doit permettre au candidat 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

Épreuve d'admissibilité : Composition

Rapport présenté par monsieur Lucien BOULAIRE

Notes obtenues par les candidats

| | Capes externe | Cafep-Capes |
|--------------------|---------------|-------------|
| de 0,5 à 3,75 / 20 | 95 | 25 |
| de 4 à 7,75 / 20 | 136 | 25 |
| de 8 à 11,75 / 20 | 59 | 11 |
| de 12 à 15,75 / 20 | 38 | 15 |
| de 16 à 19,5 / 20 | 22 | 4 |
| moyenne sur 20 | 6,87 | 7,07 |

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.

Notions des programmes de collège et de lycée retenues pour 2017 :

- Lieux et formes du pouvoir
- Sentiment d'appartenance : singularités et solidarités (nouveau)

Thématiques du programme de littérature étrangère en langue étrangère retenues pour 2017 :

- L'imaginaire
- Le personnage, ses figures et ses avatars (nouveau)

1. NATURE DE L'ÉPREUVE

Il semble nécessaire de renvoyer une nouvelle fois au principe de l'épreuve tel qu'il figure dans l'arrêté du 19 avril 2013, rappelé au début du présent rapport.

Le programme (mentionné pour rappel ci-dessus) a pour but d'orienter le travail des candidats et de rendre la préparation plus aisée en restreignant le champ d'investigation. Il est également l'occasion d'approfondir certaines notions figurant dans les programmes officiels et de permettre aux candidats de se familiariser avec une démarche qui déterminera ultérieurement leur pratique d'enseignant.

Au-delà de la dimension pédagogique du concours, la composition est une occasion offerte aux candidats de faire valoir l'ensemble des compétences académiques et linguistiques, dont l'acquisition joue un rôle essentiel dans leur cursus de formation initial et dans leur culture. S'agissant d'une épreuve dont les documents ne se limitent pas à une période définie, leur attention doit se porter sur les grands enjeux de l'histoire culturelle et littéraire de l'aire germanique en veillant à la cohérence du propos. Il s'agit avant tout d'acquérir une culture généraliste.

La composition a en outre pour but de mettre à l'épreuve les capacités d'analyse et de synthèse des candidats. L'épreuve prend la forme d'une comparaison entre plusieurs documents – généralement trois –, à caractère civilisationnel ou littéraire au sens large, de nature et de genre très divers,

susceptibles de comporter des extraits de romans, d'essais, de discours, de journaux, ainsi que des graphiques ou des documents iconographiques.

La difficulté principale consiste à établir des liens entre des supports dont la confrontation peut parfois être inattendue. La définition d'une problématique est une phase décisive puisqu'elle détermine l'élaboration du plan, ainsi que le traitement de la deuxième partie de l'épreuve.

Le présent rapport se compose de conseils méthodologiques à l'attention des futurs candidats. Si l'attention se porte sur le dossier proposé au concours cette année, les principes généraux qui guident la lecture et l'analyse du dossier constituent une trame susceptible de s'appliquer à d'autres dossiers. Une proposition de corrigé figure en annexe du présent rapport. Il s'agit simplement de donner un exemple concret qui n'a aucunement valeur de modèle.

2. LECTURE ET ANALYSE DU DOSSIER

Le double principe de l'épreuve reposant sur un dossier composé de documents et supports variés semble encore dérouter bon nombre de candidats. Le jury prend soin de choisir des documents en rapport avec une des notions du programme ou une des thématiques spécifiques à la littérature et attend des candidats qu'ils prennent appui sur elle pour appréhender les documents et mener leur réflexion. Toutefois, ainsi qu'il a été rappelé dans les différents rapports, elle ne saurait se substituer à la problématisation spécifique du dossier.

Avant de se lancer dans une analyse de détail du dossier, il convient d'en cerner le thème à travers une lecture cursive de celui-ci, qui permettra d'élaborer des stratégies d'analyse. Elle rendra la lecture approfondie du dossier plus aisée à travers l'identification de sèmes communs permettant de déterminer les aspects à étudier en priorité. Le dossier qui était proposé cette année s'inscrivait dans la thématique « Formes et lieux de pouvoir » du cycle terminal. Elle permettait d'identifier aisément le thème du dossier qui s'organisait autour de **l'autorité et ses manifestations**. Les documents mettaient en scène différentes formes d'autorité : *militaire, politique et spirituelle*, ainsi que ses modalités : commandement, obéissance, légitimité. Il était nécessaire de définir la notion afin d'en saisir précisément les enjeux : l'autorité comme *pouvoir de commander, de se faire obéir sans recours effectif à la force*.

Dans le cadre militaire, immédiatement apparent dans la saynète et la lithographie, cette obéissance résulte du caractère institutionnalisé de la relation hiérarchique. La contextualisation historique est relativement aisée :

- le *wilhelminisme*, qui se réfère moins à un état de la société qu'à l'image que l'empereur Guillaume II cherche à donner de son règne, notamment à travers le *décorum*, dont la lithographie militaire est une illustration ;
- critique du *militarisme prussien* qui a conduit à la guerre et de ses résurgences suite à la défaite de 1918 dans le texte de Tucholsky ;
- critique du rapport des masses au pouvoir, enfin, à travers le thème de la disparition du sujet résultant de la soumission qui pose la question de la responsabilité, faisant, malgré la date – Canetti ayant mis plus de 20 ans à écrire cet ouvrage –, écho au *national-socialisme*.

Il était possible d'approfondir ces aspects pour étayer l'analyse du dossier.

Sur le plan *littéraire*, le dossier offrait également une multiplicité d'entrées : registres de langue, injonction, théâtralité, satire, ornement, perspective, grâce auxquelles il était possible de dresser des ponts entre les différents documents.

Enfin, le *lexique* en jeu permettait également d'amorcer la réflexion, le sémantisme des termes étant différent en allemand. Ainsi la notion de pouvoir peut se traduire en allemand par « *Macht* » ou « *Gewalt* », qui sont également des traductions possibles pour autorité et possèdent leurs connotations propres, ou encore « *Herrschaft* », tandis que « *Befehl* » renvoie aussi bien à l'ordre qu'au

commandement. Il fallait par conséquent veiller à un usage rigoureux des termes afin de ne pas s'égarer.

La démarche à adopter consiste moins dans le traitement exhaustif des multiples aspects, parfois divergents, des documents, que dans l'élaboration d'une lecture cohérente du dossier, en opérant des choix permettant d'illustrer son propos. Il convient d'insister sur le fait que l'analyse des documents est un travail préalable à la rédaction, mais ne fait pas partie de la synthèse elle-même. La contextualisation jouait un rôle important, mais celle-ci ne saurait se passer d'une analyse de détail des documents. Le jury a particulièrement apprécié les copies qui s'appuyaient sur des références précises pour étayer l'analyse.

Kaiser Wilhelm II., Carl Röchling

Cette chromolithographie est issue de la période que l'on peut considérer comme un « âge d'or » de la *peinture militaire*. Il s'agit pour l'empereur Guillaume de pérenniser le mythe de la suprématie militaire de la Prusse, forgé grâce à la victoire de 1870 contre la France, tout en confortant l'image de l'empereur, en particulier une fois évincé le chancelier Bismarck en 1890. L'empereur va se transformer en mécène en multipliant les œuvres de commande. La lithographie, une technique développée en Allemagne au début du siècle, facilite la diffusion des images. Le *choix du support*, alors que la photographie existait déjà, s'explique notamment par l'utilisation qu'il permet de la couleur, et par la possibilité, sous une apparence de réalisme, d'amender la composition, tout en permettant sa reproductibilité.

Le sujet est la *revue militaire*, l'empereur à cheval passant ses troupes en revue, sabre au clair et panache au vent, sur fond de ciel gris et d'arbre dénudé, comme pour signifier qu'il brave les éléments. Les troupes sont alignées, statiques, têtes tournées vers l'empereur qui s'avance par la gauche pour arriver au niveau du porte-étendard du régiment, alourdissant encore la charge symbolique. La composition du tableau permet de mettre en avant la *discipline* militaire, les têtes tournées à l'unisson vers l'empereur. On note également la présence d'un *enfant*, dont l'écharpe orange semble indiquer sa parenté avec l'empereur et dont on peut supposer qu'il s'agit du prince héritier, représenté comme officier d'un des régiments les plus prestigieux de l'empire.

Le *choix du lieu* : un des plus anciens jardins de Potsdam, c'est avant tout un haut-lieu de la réforme militaire entreprise par Frédéric Guillaume I^{er}, le Roi-Soldat, qui en avait transformé une partie en champ de manœuvre. Les arches à l'arrière-plan, dénommées « *Ringerkolonnaden* » et encore partiellement visibles aujourd'hui, délimitaient l'espace. Dédiées comme leur nom l'indique aux combattants, elles s'apparentent à un arc de triomphe, la présence du monument conférant un caractère *hiératique* à la revue. Le monument accentue en outre l'ordonnement linéaire de la composition, dans laquelle la *verticalité* est omniprésente : l'empereur, les soldats du régiment, les colonnes, l'arbre, donnent l'impression d'une masse compacte et indénombrable, accentuée par l'écrasement des perspectives dont le point focal se situe au niveau de la fontaine et renvoie les spectateurs à l'arrière-plan.

L'empereur semble faire corps avec son régiment, ce qui est d'autant plus marqué qu'il porte l'uniforme de la garde, dont seuls l'écharpe et le panache le distinguent, outre le fait qu'il est à cheval. Ce tableau rappelle d'ailleurs le goût prononcé de l'empereur pour les *uniformes*. Les soldats portent le casque des grenadiers prussiens du 18^e siècle, dont la hauteur était censée accentuer la taille déjà remarquable de ceux qui les portaient, puisque qu'il s'agissait d'un corps d'élite sélectionné pour ses qualités physiques, leur permettant de supporter la charge des grenades. Ce casque, selon la légende, devait susciter l'effroi chez l'ennemi en les faisant paraître plus grands encore. Ce renvoi au *passé militaire de la Prusse* fait de l'empereur et de son régiment les héritiers de cette tradition.

La fermeture des formes, le caractère compact du régiment, accentué par les couleurs sombres des uniformes, les personnages occupant toute la moitié inférieure du tableau, confèrent à cette revue une *atmosphère menaçante*, que viennent renforcer les teintes grisâtres du ciel, du monument et de

l'arbre. Les soldats, dont les traits sont à peine distinguables et la taille identique, sont *dépourvus d'individualité*, le regard figé sur l'empereur, tandis que celui-ci regarde au loin – fait qui peut paraître étrange, si l'on songe qu'il s'agit d'une revue – donnant l'impression d'un chef visionnaire, d'une revue *pro forma* au regard de la discipline établie, destinée avant tout à manifester la *supériorité* de celui qui détient le commandement.

***Der preußische Himmel, Kurt Tucholsky*¹**

Le choix de la forme théâtrale dans ce texte satirique de Tucholsky s'impose tout naturellement. On pourrait dire que d'une certaine manière, le contexte militaire est le lieu de la *théâtralité* par excellence : des personnages en costume s'affrontent lors de mises-en-scène réglées par la tradition militaire et se donnent en représentation sur fond de fanfare. En ce sens, il est possible de parler de saynète – « *Zwischenspiel* » –, qui dans la tradition littéraire renvoie à une courte pièce comique, voire burlesque, et souligne l'intention critique du morceau, qui s'apparente à une satire sociale et politique. Il convient néanmoins de souligner qu'il s'agit d'une scène isolée, ayant davantage vocation à être lue, ainsi qu'en témoignent certaines didascalies dépourvues de finalité pratique, qu'à être représentée. L'absence de titre d'ouvrage, de numéro d'acte ou de scène dans les paratextes permettait de confirmer cela.

Le titre *Der preußische Himmel*, souligne d'emblée le double jeu de renvois qui va s'imposer tout au long du texte : l'évocation du Ciel, le qualificatif dénotant, sinon une appartenance, du moins une continuité territoriale entre la Prusse et le Paradis, et l'évocation de la Prusse comme Paradis sur terre. L'essence divine des personnages nous place d'emblée dans le genre *burlesque*, marqué également par le langage familier, ainsi que les multiples références au jargon militaire et au dialecte. La toile de fond est une revue militaire, Dieu campé en commandant et Saint Pierre en aide de camp.

Le passage se présente comme une scène à part entière, avec l'alternance des noms des personnages et les didascalies. Le *caractère satirique* de la scène s'impose d'emblée : « *Petrus* » sans qualificatif, tandis que Dieu est affublé d'un hypocoristique, « *Der liebe Gott* », renvoyant à la tradition orale et populaire, et l'on peut apprécier le paradoxe qu'il y a à régir un tel personnage par des didascalies. À cela s'ajoute le fait que le discours théâtral se caractérise par le caractère non individuel de l'énonciation, au sens où il prête des propos aux personnages qui seront joués par des acteurs, contribuant à une forme de mise à distance. La hiérarchie céleste se prête parfaitement à une transposition dans un contexte militaire, ce qui va donner lieu à une répartition doublement codifiée des rôles. Les anges constituent les troupes, tandis que Saint Pierre devient « *Wachtmeister* », un simple gendarme jouant le rôle d'officier, conférant un caractère comique à la scène.

Le *cadre référentiel* est bien entendu le militarisme prussien que Tucholsky dénonce dans le contexte de l'après-guerre. Et si l'on songe que Guillaume II était monarque « par la grâce de Dieu » et que sa devise était « *Gott mit uns* », on voit bien que c'est le fondement même du régime et la légitimité de l'empereur qui sont visés. Ici, c'est Dieu lui-même qui se voit appointé par l'empereur, tandis que les troupes célestes reprennent le drapeau « noir-blanc-rouge » de l'Empire. Le travailleur assassiné est mis à la porte tandis que l'officier qui a du sang sur les mains² est accueilli à bras ouverts, soulignant également la dimension politique du texte. L'arbitraire apparent trouve sa double justification dans l'autorité divine absolue, et dans le militarisme, valorisant les actes guerriers, voire sanguinaires.

Les rôles demeurent *archétypiques*, au-delà même des personnages : le souverain en apparence débonnaire, le second quelque peu falot qui aboie les ordres, le travailleur bon et modeste, le lieutenant bravache. La connotation axiologique propre à chacun des rôles, qui se trouvent réduits à

¹ Si le jury avait, par acquis de conscience, mentionné le pseudonyme sous lequel le texte a été publié, il convenait néanmoins de se référer au nom de l'auteur.

² Le 21 février 1919, le comte Arco Valley assassina Kurt Eisner, premier ministre-président de Bavière (SPD) suite à l'abolition de la monarchie. Cette référence n'était néanmoins pas indispensable pour comprendre et étudier le texte.

de simples fonctions, renforce la dimension satirique en faisant perdre toute individualité aux personnages. C'est bien ici la fonction qui détermine l'autorité et l'obéissance, Dieu étant tout à la fois métonymie textuelle du commandant et de l'empereur, le texte parvenant ainsi à conjuguer le blasphème au crime de lèse-majesté – du moins symboliquement, la monarchie ayant été abolie à la date de publication.

On observe également une autonomisation du *langage*, qui agit indépendamment des personnages dans le passage, à la fois *jargon militaire* et *dialecte prussien*, caractérisés respectivement par le registre injonctif et oralisé. Le registre familier, marqué par les syncope récurrentes, l'usage du dialecte et de locutions – l'interjection « *mojn* » issue du bas-allemand et signifiant « bon » comme dans bonjour ; la palatalisation des [g] en début de mot également typique du Nord de l'Allemagne ; « *Gardemaß haben* » se dit de quelqu'un qui dépasse ses semblables et fait référence à l'origine au roi de Prusse Frédéric Guillaume I^{er} – caractérisent un usage populaire de la langue et accentuent la *germanisation* du Paradis comme le caractère burlesque de la scène, d'autant plus que les travailleurs emploient un langage plus châtié, ce qui renforce encore le contraste. Du point de vue de la norme enfin, l'officier peut se contenter d'un simple « *Wachtmeister* », contrairement au travailleur, qui se voit rappeler à l'ordre lorsqu'il ne respecte pas les formes, ce qui souligne la supériorité du rang militaire sur la hiérarchie céleste.

L'*espace théâtral* subit également une fragmentation importante. La scène se déroule dans les Cieux, et la distinction entre le haut et le bas apparaît dans le corps du texte, ainsi que dans les didascalies, ce qui accentue le caractère hiérarchique et la dichotomie symbolique entre celui qui commande et ceux qui obéissent. Mais les travailleurs se trouvent de plus rejetés aux marges à travers l'opposition entre intériorité et extériorité matérialisées par l'espace scénique. Le caractère ordonné de la scène laisse donc en réalité apparaître une forme de confusion en faisant exister des espaces en dehors de la scène et en permettant à des personnages hors-champ de se manifester à la manière d'un chœur de la tragédie classique, pour donner la réplique à Dieu. Cette réplique ne peut se comprendre que comme antiphrase, ce qui montre le détournement du code par les travailleurs.

***Masse und Macht, Elias Canetti*³**

Sans doute le plus difficile des trois documents à traiter du fait de sa nature, de son sujet et de la langue employée. Intitulé *Masse et pouvoir* en français, il s'agit de l'œuvre principale de Canetti, qui lui vaudra le prix Nobel de littérature en 1981. Il s'agit d'un essai d'anthropologie sociologique, faisant notamment appel à la psychologie collective, qui s'interroge, ainsi que le laisse entendre le titre, sur les mouvements de masse et les raisons qui poussent celles-ci à obéir à un chef, au travers d'un processus d'effacement de l'individu.

L'extrait qui en était proposé porte en particulier sur l'altérité radicale de l'ordre reçu et exécuté dont l'*exécutant* garde en lui la *trace indélébile*, telle une « épine ». Le texte opère un déplacement par rapport aux deux autres documents : si l'articulation entre celui qui commande et l'exécutant est instaurée par l'ordre donné, le clivage entre l'exécutant et la victime repose sur sa mise en œuvre, autrement dit, le *passage à l'acte*, qui concrétise l'autorité. Il est d'autant plus paradoxal que ce soit l'ordre, une fonction langagière, qui joue le rôle déterminant et non l'usage de la force, conférant ainsi un caractère absolu à l'autorité. L'ordre, qui revêt de ce point de vue une valeur *performative* ou *illocutoire*, confine ici à la formule magique et explique également l'opposition entre la mémoire des victimes et l'amnésie des bourreaux.

Le texte procède de manière allusive quant à la nature de l'ordre, ce qui invitait à s'interroger sur celle-ci. L'ordre constitue bien un acte *illocutoire*, au sens où il correspond à une action. Sa valeur repose

³ La présence des deux dates dans la référence bibliographique renvoie d'une part à l'édition dont a été tiré l'extrait, d'autre part à la date de publication originale, qui constitue une information importante pour comprendre le contexte dans lequel un texte a été porté à la connaissance d'un large public.

non pas sur la coercition, mais bien sur l'*autorité* du donneur d'ordre sur l'exécutant. Le caractère mystérieux du comportement de ce dernier aux yeux des victimes repose par conséquent non pas sur l'action elle-même, mais bien sur le *mobile* qui le pousse à agir, qui demeure incompréhensible à ceux qui se contentent d'en subir les répercussions. L'exécutant devient un simple *agent*, de même façon que la victime est *patient*.

Du fait de la *médiatisation* des acteurs, c'est à l'ordre que revient la *fonction ordonnatrice* : c'est lui qui fait advenir la relation entre eux, par sa valeur performative. Le donneur d'ordre, l'exécutant et la victime ne sont unis que par celui-ci, qui fonde également la mémoire – « *témoin éternel* » –, tout en restant étranger à eux. Cela aboutit à une *dépersonnalisation* des acteurs réduits à de simples fonctions, voire à leur *déshumanisation*, du fait de l'absence de sentiment et de culpabilité.

Les exécutants sont eux-mêmes comme « *sous l'emprise de l'ordre* » et la prise de conscience n'intervient que rétrospectivement, du fait d'une *extériorité*, autrement dit de la victime, dans la mesure où l'ordre, par définition, ne peut être contesté. Il n'est pas susceptible de faire l'objet d'une remise en question sur son contenu ou ses conséquences sans remettre en cause sa nature : l'ordre s'exécute. Cette *absence de réflexivité*, soulignée par l'idée d'*aveuglement*, qui traduit l'absence d'un véritable sujet, fait que l'ordre est susceptible de se répéter à l'infini.

L'ordre représente par conséquent un véritable *danger*, dans la mesure où il fonde en un seul mouvement, la légitimité d'une autorité, l'accomplissement d'une action susceptible de nuire, tout en niant le sujet. Il existe par conséquent indépendamment des individus ou du contexte social dans lequel il s'inscrit. D'où la nécessité de s'y opposer, de réaffirmer le sujet pour *s'émanciper* de son emprise, d'être responsable, c'est-à-dire de répondre de ses actes.

3. SYNTHÈSE ET PROBLÉMATIQUE

Dans la mesure où l'exercice proposé est une synthèse, il est indispensable de se poser la question des relations entre les documents, étant entendu que l'ordre proposé n'est aucunement contraignant. La lithographie et la saynète se complètent de manière manifeste, et il semble par conséquent logique de partir de ces documents pour construire le commentaire. La thématique commune du militarisme permet de les articuler l'un à l'autre selon leurs perspectives respectives, le premier document ayant pour objectif de légitimer et de magnifier la grandeur militaire de l'empereur à son apogée, tandis que le second adopte une perspective critique suite à la défaite de la Grande Guerre, en dénonçant l'arbitraire du régime qui a conduit à ce conflit.

Cette dénonciation se prolonge par la réflexion de Canetti sur la question de la responsabilité des exécutants, mais aussi de leurs victimes, en refusant le processus de *désindividualisation* sur lequel repose l'*arbitraire* de l'autorité. Il fait ainsi écho aux deux autres documents dont il reprend certains aspects tout en les inscrivant dans une perspective non plus historique, mais anthropologique. Il accorde également une importance toute particulière aux actes de langage comme fondement de l'autorité et contraste de ce fait avec les manifestations non verbales de celle-ci, comme dans le cadre de la revue militaire dans laquelle la hiérarchie s'affirme de manière ostentatoire. Mais au-delà de cette ostentation, le trait commun aux différents documents est l'intériorisation de l'autorité au détriment de l'individualité.

Si la contestation de l'autorité paraît moins évidente dans la lithographie, dans la mesure où elle est à l'opposé de l'intention qui sous-tend cette dernière, le caractère hyperbolique de la glorification résultant notamment d'un symbolisme omniprésent dénué de tout effet de réel est ambigu. Il rejoint de ce fait les aspects caricaturaux de la satire, renforçant d'une certaine façon son propos. De plus, la position ancillaire de ce type d'œuvre d'art lui fait subir le même sort historique que le régime au lendemain de la Grande Guerre et contribue à la désavouer rétrospectivement. La défaite peut se percevoir comme la conséquence ultime du goût prononcé de cette époque pour les manifestations de la puissance militaire du régime.

Au-delà de la réflexion sur les mécanismes qui fondent l'autorité, c'est donc bien autour de la *dé légitimation* de celle-ci que s'articule le dossier. L'idée de discipline a également donné lieu à des mises en perspective intéressantes chez certains candidats. De trop nombreuses copies se sont toutefois contentées d'une problématique trop générale, qui ne résultait pas d'une analyse initiale suffisamment solide du dossier. Celle-ci doit permettre de hiérarchiser les différents aspects du dossier : discipline, obéissance, hiérarchie... pour les articuler entre eux.

4. DIDACTISATION

ATTENTION : Se reporter à l'avant-propos car des changements interviendront pour la session 2018.

Ainsi qu'il est indiqué dans le chapeau de l'épreuve, la seconde partie consiste à prolonger la réflexion à partir de la problématique traitée en vue d'une didactisation, en l'inscrivant dans l'une des thématiques des programmes officiels. Si « lieux et formes de pouvoir » est ici incontournable, il n'est pas interdit d'évoquer des thématiques secondaires, mais qui doivent être signalées comme telles, permettant d'envisager des prolongements.

Dans cette partie, il s'agit d'évaluer les possibilités qu'offre une éventuelle exploitation de la problématique retenue par le candidat dans l'analyse du dossier. Une problématique mal posée au départ ainsi qu'une lecture trop superficielle des documents auront dès lors inévitablement une incidence sur la pertinence de cette dernière partie.

L'autorité et ses limites offrant par ailleurs d'innombrables potentialités, on pouvait s'attendre à ce que les candidats soient inspirés.

C'est avant tout la cohérence de la démarche qui a été valorisée, d'autant plus si elle témoignait d'un certain recul, sans préjuger des contenus.

5. RÉDACTION

Gestion du temps

En raison des nombreuses copies inabouties, le jury souhaite revenir sur le problème de la gestion du temps par les candidats. Pour une épreuve de cinq heures, il s'agit là d'un aspect essentiel pour mener à bien le travail attendu. S'il n'existe pas de règle en la matière, il semblerait raisonnable de consacrer environ une heure et demie à l'analyse du dossier, deux heures et demie à la rédaction, dont un quart d'heure de relecture et enfin une heure à la didactisation, le candidat n'étant plus contraint de se référer aux documents, mais faisant appel à ses propres connaissances. Il revient bien entendu à chacun d'expérimenter avec ces suggestions, en fonction des facilités de rédaction notamment.

La langue

Concernant la rédaction, le jury déplore un important écart entre des candidats ayant une maîtrise approximative de la langue et d'autres qui ont su, malgré des erreurs ponctuelles, formuler leur propos dans une langue riche et variée. L'apprentissage du lexique constitue une étape indispensable dans la formation des futurs enseignants, qui se doivent de connaître les règles régissant le genre et le pluriel des noms. De même, la maîtrise des conjugaisons des verbes forts comme faibles, ainsi que de la rection prépositionnelle et casuelle des verbes constitue un socle indispensable à leur future pratique. Il convient également de veiller au registre de langue employé dans la copie en évitant les tournures familières. Afin d'éviter les erreurs grossières, il est vivement conseillé aux candidats de se ménager un temps non négligeable pour la relecture.

Au-delà du lexique de base, qui sera exploité devant les élèves, la maîtrise du vocabulaire technique lié aux exercices qui leur sont proposés est également nécessaire. Le vocabulaire littéraire et linguistique est un outil indispensable à l'analyse de textes. En revanche, l'utilisation gratuite de termes techniques qui ne servent pas l'argumentation est à proscrire. Si certaines copies ont su faire usage avec pertinence de ces outils pour commenter les registres de langue dans le texte de Tucholsky, d'autres ont eu peine à décrire le tableau, qui ne présentait pas de difficulté majeure. L'élucidation du genre et de la nature des documents pose encore parfois de grandes difficultés, alors même que les candidats savent d'emblée qu'ils seront amenés à le faire durant l'épreuve.

Les candidats pourront se reporter, dans la perspective de la préparation du concours, aux nombreux livres de vocabulaire et de grammaire qui existent. Cet apprentissage leur permettra de structurer et de systématiser leur usage de la langue, afin de la transmettre aux élèves. De plus, il leur permettra également d'affronter plus sereinement l'ensemble des épreuves du concours.

Présentation

Ainsi qu'il est indiqué dans le texte officiel, il s'agit d'une *composition*, autrement dit d'un texte constitué d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion. La copie doit être présentée de manière aérée, en faisant des retraits en début de paragraphe et en sautant des lignes entre les parties pour en rendre la lecture agréable. L'écriture doit également être soignée, en évitant les ratures et les renvois, afin de donner une bonne impression au correcteur. La vocation de ces contraintes est avant tout d'aider à construire un raisonnement. Les candidats seraient sans doute mieux inspirés de les considérer comme une forme de didactisation à l'attention du lecteur que comme une contrainte véritable.

L'*introduction* doit présenter brièvement les documents en évitant une simple reprise maladroite des paratextes, afin de mettre d'emblée en valeur leur spécificité, sans pour autant anticiper sur le développement à venir, suivie d'une formulation du problème posé par le dossier, puis d'une annonce de plan. Le jury a pu apprécier la qualité de certaines accroches partant d'une contextualisation ou d'une perspective plus contemporaine. L'introduction donne le ton du commentaire et se doit par conséquent d'être soignée. Il convient de manière générale d'éviter les tournures personnelles.

Le *développement* doit suivre le cheminement annoncé en introduction. Si le jury n'a pas d'attente formelle en matière de plan, force est de constater que les plans en deux parties sont souvent déséquilibrés, quand ils ne laissent pas tout simplement le soin au correcteur de trancher entre deux propositions contradictoires. Ainsi les plans du type avantages/inconvénients, pour/contre sont à proscrire, puisqu'ils se résument à une simple approche quantitative dressant une liste d'arguments de part et d'autre, sans les analyser sur le plan qualitatif. Si les plans binaires ne sont pour autant pas à bannir, il convient cependant de les manier avec une extrême précaution.

Chaque *partie* doit faire état des trois documents pour étayer son propos, en se livrant tantôt à des micro-analyses portant sur des passages, des détails ou des faits de langue précis, tantôt à des analyses contrastives. Le jury a particulièrement apprécié les analyses sur les registres de langue dans le texte de Tucholsky, ou sur le caractère impersonnel de l'énonciation chez Canetti. Concernant les citations, celles-ci doivent être mise entre guillemets „à l'allemande“ et renvoyer au texte dont elles sont extraites, dont le titre doit être souligné, ou à l'article, dont le titre est entre guillemets.

Si le jury a observé moins de copies présentant une simple analyse successive des documents cette année, certaines copies se contentent encore trop souvent d'un simple respect formel de ces principes, alors qu'ils sont là pour faciliter l'élaboration d'un raisonnement et rendre la lecture de la composition plus aisée. Le plan retenu doit également permettre une progression dans l'analyse du dossier, du plus explicite au plus implicite. Il est indispensable de souligner les étapes du raisonnement par des phrases de *transition*.

La *conclusion* constitue une étape indispensable du raisonnement, puisqu'elle va permettre de dresser un bilan du travail effectué et de suggérer des prolongements possibles. Certaines copies omettent

ainsi de dire dans quelle mesure le problème initialement posé a pu être résolu, lorsque la conclusion ne fait pas intégralement défaut. Il convient également de souligner que c'est la dernière impression que la composition laisse sur le correcteur et qu'elle joue un rôle déterminant.

La seconde partie de l'épreuve

Il s'agit d'identifier des contenus culturels susceptibles d'être traités dans le cadre d'un cours face à des élèves portant sur la problématique élaborée par le candidat qui constitue le lien entre les deux parties de l'épreuve. Le jury souhaite insister une nouvelle fois sur le fait que cet exercice fait l'objet d'une évaluation à part entière.

Trop souvent, les candidats ont peiné à définir les termes employés : une approche définitoire de « Formes et lieux de pouvoir », dans la mesure où il s'agissait d'une des notions au programme, constitue un point de départ indispensable de toute réflexion liée à une éventuelle mise en œuvre en classe. S'il est inutile de rappeler toutes les acceptions possibles de ces différents termes, ils sont susceptibles de prendre selon le contexte donné des connotations diverses qu'il convient d'élucider. Il est donc recommandé de proposer une définition « de travail » en lien avec les contenus que le candidat se propose d'étudier. Nous ne revenons pas ici sur le croisement avec l'allemand qui a été évoqué plus haut.

Si l'exercice ne repose pas, au contraire de la composition, sur un format « classique », il ne peut pour autant s'affranchir des contraintes de rédaction évoquées précédemment : présentation aérée, structuration du propos. Il conviendra, ici encore, de faire preuve de capacités d'analyse et de prise de recul, fondamentales pour de futurs enseignants.

6. BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

Malgré les nombreuses lacunes, nous ne pouvons que renvoyer à l'ébauche de bibliographie proposée dans la partie consacrée à la mise en situation professionnelle du Rapport d'oral du concours du Capes 2015, qui sera utilement complétée par des manuels de grammaire et de vocabulaire.

Épreuve d'admissibilité : Traduction

Notes obtenues par les candidats

| Notes entre | Capes externe | Cafep-Capes |
|-------------|---------------|-------------|
| 0,5 – 3,75 | 50 | 11 |
| 4 – 7,75 | 146 | 26 |
| 8 – 11,75 | 103 | 28 |
| 12 – 15,75 | 39 | 13 |
| 16 – 19,5 | 7 | 2 |
| Moyenne | 7,75 | 8,08 |

Version

Rapport présenté par madame Susanne SEEWALD

Remarques liminaires

Le jury incite les futurs candidats à se référer aux rapports précédents et répète les observations et conseils suivants :

Rappelons d'abord que la traduction proposée doit résulter d'une réflexion approfondie sur le texte original. Plusieurs lectures sont nécessaires afin de pouvoir l'appréhender dans sa globalité, d'en dégager les idées principales et de pouvoir visualiser les scènes décrites. Ce n'est qu'après ce travail d'analyse préalable que le candidat doit commencer à rédiger la traduction, tout en gardant à l'esprit qu'il ne s'agit pas seulement de traduire phrase par phrase mais bien d'obtenir un texte lisible dans son ensemble. Les correcteurs déplorent un trop grand nombre de productions qui manquent de réflexivité et de cohérence interne. De même, une dernière relecture attentive de la traduction proposée, dissociée du document source, est indispensable pour vérifier encore une fois le sens et la correction linguistique. De nombreuses fautes d'orthographe, incohérences syntaxiques et omissions pourraient ainsi sans doute être détectées et corrigées par les candidats. La traduction de « Marlenes sechzigster Geburtstag » par « les seize / six ans de Marlene » fait partie de ces erreurs facilement évitables et pouvant même conduire à un contre-sens. En s'entraînant régulièrement à travailler dans les conditions du concours, les candidats parviendront mieux à gérer efficacement le temps imparti et sauront réserver quelques minutes à la fin de l'épreuve à cette relecture.

Une bonne gestion du temps permettra également aux candidats d'écrire d'abord sur un brouillon avant de recopier le texte final. Une recommandation qui peut sembler futile à ce niveau d'études, mais plusieurs correcteurs ont signalé le manque de soin apporté aux copies. Il nous paraît indispensable que de futurs enseignants exigent d'eux-mêmes comme plus tard de leurs élèves un travail propre et sans ratures, rédigé dans une écriture lisible et présenté de manière claire et structurée. Reprécisons aussi que les notes de bas de page commentant la traduction donnée ou se permettant de corriger la note d'explication fournie (un candidat a, par exemple, émis des doutes sur l'équivalent français de « Masuren ») sont absolument à proscrire, de même que la proposition de plusieurs possibilités de traduction. L'explication détaillée du contexte historique et culturel, aussi juste et intéressante soit-elle, ne fait aucunement partie des tâches à effectuer et révèle une regrettable méconnaissance des modalités de l'épreuve.

Il va de soi néanmoins que l'on attend des candidats une certaine culture générale relative au monde germanique. L'épreuve de traduction est censée mobiliser les connaissances linguistiques et culturelles susceptibles d'explicitier le passage d'une langue à l'autre, et ce dans une perspective d'enseignement. Le texte de version proposé cette année ne présentait pas de difficulté lexicale ou grammaticale majeure. Une traduction fine et habile supposait cependant que le candidat ait conscience de la forte dimension historique et géographique de cet extrait de roman. Il devait pouvoir établir un lien entre ces réfugiés, principalement des femmes et des enfants, qui avaient fui la Prusse-Orientale devant l'arrivée de l'Armée Rouge durant l'hiver 1945 en traversant la lagune de la Vistule gelée, et ces personnes aujourd'hui âgées qui depuis la chute du Mur et le développement d'un tourisme dit « nostalgique » peuvent enfin se rendre sur le lieu de leur enfance ou la terre de leurs ancêtres. Les candidats au concours sont bien naturellement tenus de connaître cette page de l'histoire allemande. Ainsi, réussir à traduire correctement le terme « das Gutshaus », la demeure du propriétaire terrien, présupposait des connaissances civilisationnelles, et pas seulement lexicales, qui auraient pu éviter des propositions fausses ou très maladroitement comme on a pu en trouver sur certaines copies, par exemple « auberge », « magasin » ou « épicerie ». Il existe un grand nombre d'œuvres littéraires et cinématographiques traitant de tels sujets, et d'un point de vue plus général le jury ne peut qu'inviter les futurs candidats à des lectures très régulières et diversifiées qui ne contribuent pas seulement à l'acquisition et à la mémorisation d'un lexique riche et varié mais qui leur permettront aussi d'élargir leurs compétences culturelles indispensables à l'exercice de leur futur métier.

Ces lectures doivent par ailleurs s'accompagner de l'apprentissage rigoureux, systématique et raisonné d'un vocabulaire couvrant des champs lexicaux les plus vastes possible. Trop peu de candidats ont su traduire le mot « Storch » qui relève certes d'un domaine de spécialité mais est quand même ancrée dans la réalité quotidienne. Le travail de mémorisation du lexique requiert la maîtrise d'une technique sans laquelle le candidat ne saura réussir l'exercice de traduction, et qui trouvera une application toute pratique lorsqu'il s'agira de développer des stratégies d'apprentissage pour ses futurs élèves. Afin de mémoriser non seulement la signification, l'orthographe et la prononciation d'un mot mais également son utilisation, il est important de placer son acquisition au sein de contextes authentiques, ce qui nous renvoie à la nécessité de s'exposer très régulièrement à tous types de supports langagiers, aussi bien en langue allemande qu'en langue française.

La bonne maîtrise des deux langues est la condition sine qua non pour exercer correctement le métier de professeur d'allemand. De nombreux candidats, et pas uniquement parmi les germanophones, doivent absolument consolider leurs connaissances des règles de base de la grammaire française. Ainsi, de nombreuses erreurs ont été relevées quant à la maîtrise des temps du passé. Nous ne pouvons qu'inciter les futurs candidats à relire attentivement toutes les remarques concernant ce point qu'ils trouveront dans le rapport de l'épreuve de traduction pour la session 2016. Nous recommandons également le recours aux manuels de grammaire, aide précieuse s'il en est. Le texte allemand contenant presque uniquement des prétérits, il fallait se poser la question du choix, en français, entre l'imparfait et le passé simple. Dans notre extrait, il s'agit très clairement de la description d'actions habituelles, répétitives, qui ne peut se traduire que par un imparfait. La conjonction de subordination dans la phrase « **wenn** sie in deutschen Bussen durch Masuren reisten » nous l'indique: à chaque voyage d'un groupe de touristes allemands en Mazurie, le programme se déroule selon le même scénario – la visite de la lagune et d'autres lieux chargés de souvenirs, les larmes et les chants dans le bus, la rencontre avec les nouveaux propriétaires polonais. Il est donc primordial de savoir opérer ce choix du temps. On attend aussi de la part d'un candidat au Capes qu'il maîtrise parfaitement la conjugaison des verbes français. Ainsi, certains correcteurs ont exprimé leur étonnement face à des erreurs opérées entre les terminaisons «-er», «és», «-ait » ou «-aient ». Dans un même ordre d'idées, les règles présidant à l'utilisation des différentes marques de la ponctuation se doivent d'être connues et maîtrisées par de futurs professeurs.

Pour conclure ces remarques liminaires, qu'il soit précisé que le jury a eu le plaisir de lire d'excellentes copies qui témoignaient d'une préparation rigoureuse et sérieuse, ainsi que d'une culture générale riche et variée, pré-requis indispensables à l'exercice du métier de professeur.

Situation de l'extrait et analyse préliminaire

Le texte de la version proposée cette année au concours était tiré d'un roman de Dörte Hansen, *Altes Land*, paru en 2015 en Allemagne et traduit en France en 2016 sous le titre « A l'ombre des cerisiers ». C'est au printemps 1945 que la petite Vera voit pour la première fois la vieille ferme perdue au cœur d'un immense verger. Sa mère et elle viennent de traverser à pied une Allemagne en ruines. Soixante-dix ans plus tard, Vera, qui occupe toujours la maison, voit débarquer à son tour sa nièce, Anne, en pleine rupture amoureuse, et son jeune fils Leon. Les deux femmes, fortes têtes et solitaires, vont affronter ensemble une histoire familiale traversée de douloureux secrets.

Le roman de Dörte Hansen traite avec émotion et retenue un traumatisme sans aucun doute toujours présent dans l'histoire allemande contemporaine : l'abandon pour beaucoup de leurs terres de naissance et de toute leur vie quand, en 1945, ils durent fuir devant l'arrivée de l'Armée rouge. Presque du jour au lendemain, des femmes, des enfants et des vieillards furent obligés de laisser précipitamment derrière eux leurs maisons, leurs propriétés, les tombes de leurs ancêtres et cette fuite, quand elle fut réussie, les mena la plupart du temps dans une Allemagne vaincue et méfiante. Pour tous, ce furent alors des décennies passées loin de toute leur histoire et c'est seulement après la chute du Mur et l'ouverture à l'Est qu'ils purent enfin retrouver leurs racines. Se développèrent alors ces voyages « nostalgiques » qui conduisaient des personnes, souvent âgées, dans leurs régions désormais polonaises pour tenter de retrouver ce qui avait disparu.

S'il n'était, bien sûr, pas nécessaire de connaître le roman de Dörte Hansen pour pouvoir traduire correctement l'extrait proposé, en revanche, une connaissance, même fugitive, de cette épisode douloureux de l'histoire allemande, semblait indispensable. Ainsi, la compréhension de la scène montrant des Allemands âgés venant frapper à la porte de familles polonaises et accompagnés d'un interprète ne prenait toute sa signification qu'à la lumière d'une telle histoire. La méconnaissance était, à coup sûr, un handicap que certains n'ont pas su surmonter.

Dans l'extrait proposé, nous suivions, lors d'un de ces voyages « nostalgiques », Marlene qui, bien que née après la guerre et n'ayant donc pas connu ces régions, souhaite retourner visiter les villes et villages que sa mère avait décrits dans ses lettres. Les organisateurs savent mettre en place tout un cérémonial qui va déclencher chez leurs clients des vagues d'émotions et qui trouve son point d'orgue lorsqu'ils entonnent tous ensemble la chanson « Land der dunklen Wälder ».

Le style de l'auteur ne présentait aucune difficulté majeure pour des candidats au Capes. Essentiellement descriptif, le texte se distinguait par des difficultés d'ordre lexical et contextuel et ne présentait pas les problèmes les plus complexes de l'exercice de traduction. Cependant, il fallait être capable de choisir habilement entre le passé simple et l'imparfait pour pouvoir être à même de traduire correctement certains passages.

Texte à traduire

„Mein großer Wunsch, mein einziger.“ Es war Marlenes sechzigster Geburtstag. (...) Masuren im Minibus, schon Marlene war eigentlich zu jung für diese Reise, nach dem Krieg geboren, sie konnte gar kein Heimweh haben nach dem *Land der dunklen Wälder* (...).

Marlene machte eine Liste mit Dörfern und Städten, die ihre Mutter beschrieben hatte in ihren Briefen (...), sie wollte suchen nach dem Gutshaus der von Kamckes (...). Und dann ans Haff, natürlich, alle wollten das, wenn sie in deutschen Bussen durch Masuren reisten. Sie wollten dann am Wasser stehen in ihren sandfarbenen Windjacken, Flüchtlinge mit weißen Haaren, die hier schon mal gestanden hatten, verfroren und verjagt, mit ihren Müttern.

Der Reiseleiter kannte seine Kundschaft, die betagten Herrschaften mit ihren wunden Seelen, die auf ein bisschen Heilung hofften. Er fuhr sie zu den Seen und den Störchen und den Bernsteinstränden (...). Er wusste, dass irgendwann in den zehn Tagen, an irgendeinem See, vor einem alten Haus, in einer Kirche, eine wackelige Stimme singen würde. *Land der dunklen Wälder*, auf jeder Fahrt fing einer damit

an. Er teilte dann die Zettel aus, fünf Strophen, sang auch immer mit, (...) dann sang der ganze Bus, dann weinten alle.

Er fuhr sie zu den Häusern, in denen sie geboren waren, manche waren zu erschüttert, um aus dem Minibus zu steigen, andere fassten sich ein Herz und klopfen, der Übersetzer ging dann mit. Die polnischen Familien waren meistens freundlich, baten sie hinein, zeigten ihnen alles, stellten sich lächelnd in die Haustür für ein Foto, schüttelten die Hände und winkten den Fremden nach, wenn sie zurück in ihre Busse stiegen. (...)

Dörte Hansen, *Altes Land*, 2015

Traduction et alternatives retenues par le jury

« Mon plus grand souhait, mon unique souhait / mon vœu le plus cher. » // « Mon seul souhait, le plus grand. » C'était le soixantième anniversaire de Marlene. // Marlene fêtait ses soixante ans. La Mazurie en minibus, Marlene elle-même était en réalité / au fond trop jeune pour ce voyage. (Etant) née après (la) guerre, elle ne pouvait (pas vraiment / guère) avoir la nostalgie du « pays des / aux forêts sombres / aux sombres forêts. »

Marlene fit / dressa une liste de villages et de villes que sa mère avait décrits dans ses lettres, elle voulait rechercher / retrouver la propriété / le domaine des von Kamcke. Et ensuite, évidemment / bien entendu, aller / se rendre à la lagune (de la Vistule), c'est ce que voulaient tous ceux qui parcouraient / sillonnaient la Mazurie dans des bus allemands. Ils voulaient alors se tenir au bord de l'eau, dans leur coupe-vent couleur sable, ces réfugiés aux cheveux blancs, à l'endroit même où, jadis, ils avaient attendu / s'étaient tenus avec leur mère, frigorifiés / transis de froid et chassés / expulsés. Le guide connaissait sa clientèle / ses clients, ces dames et ces messieurs âgés aux âmes meurtries / blessées, qui espéraient un peu d'apaisement / avaient l'espoir de guérir un peu. Il les emmenait voir les lacs, les cigognes et les plages d'ambre. Il savait qu'à un moment ou (à) un autre / tôt ou tard pendant / durant ces dix jours, au bord d'un de ces lacs, devant / face à une vieille maison, dans une église, une voix chancelante / tremblotante / tremblante / hésitante / chevrotante / vacillante s'élèverait. « *Le pays des / aux forêts sombres* », à chaque voyage il y en avait un / il s'en trouvait un qui commençait à (la) chanter / l'entonner. Le guide distribuait alors les feuilles / les paroles, cinq strophes / couplets, il chantait toujours avec eux / il se joignait toujours au chant / il les accompagnait à chaque fois, puis le bus entier s'y mettait, et (puis) tout le monde pleurait / finissait par pleurer.

Il les conduisait (jusqu')aux maisons dans lesquelles ils étaient nés / il les emmenait voir les maisons dans lesquelles ils étaient nés, certains étaient trop bouleversés / secoués / ébranlés pour (pouvoir) sortir / descendre du minibus, d'autres prenaient leur courage à deux mains et allaient frapper (à la porte), dans ce cas, l'interprète les accompagnait / l'interprète venant alors avec eux. En général, les familles polonaises étaient aimables / pour la plupart (d'entre elles), les familles polonaises étaient sympathiques / accueillantes / avenantes, les priaient d'entrer / leur proposaient d'entrer / les invitaient à entrer, leur faisaient visiter (la maison) / leur faisaient faire le tour de la maison / leur montraient tout, posaient en souriant sur le seuil de la maison / sur le pas de la porte, le temps d'une photo, serraient les mains des étrangers et leur faisaient des signes d'adieu quand / lorsqu'ils remontaient dans leur bus.

Commentaire des difficultés du texte

- **schon Marlene** : la plupart des candidats a traduit « schon » par « déjà ». Cependant « schon » ne joue pas ici le rôle d'un adverbe temporel mais plutôt celui d'une particule de focalisation placée à gauche du constituant auquel elle est incidente et qui porte l'accent principal. Même sans connaître tous les détails du contexte (Marlene entreprend ce voyage avec sa fille, Anne, encore moins en mesure d'éprouver de la nostalgie que sa mère), les candidats auraient pu appréhender cette fonction de mise en relief. Nous proposons la traduction « Marlene elle-même » et signalons

que les noms propres des personnages ne doivent pas être modifiés, il ne fallait donc pas ajouter d'accent à Marlene (Marlène).

- **gar kein Heimweh haben** : la traduction de « gar kein » par « pas du tout » excluerait totalement l'idée que Marlene puisse être nostalgique. L'auteur veut cependant exprimer l'idée que sa nostalgie semble certes improbable mais finalement possible. L'accent n'est pas mis sur la négation, mais sur le verbe « konnte », « gar » est ici proche de « eigentlich » et a une fonction de modalisateur qui sert à corriger l'opinion émise. Peu de candidats ont su saisir et restituer cette nuance en proposant la traduction « ne pouvait guère / pas vraiment avoir la nostalgie ». Attention à traduire correctement l'expression « Heimweh haben nach » en utilisant la bonne préposition (« avoir la nostalgie de » au lieu d' « avoir la nostalgie pour / après », faute commise par plusieurs candidats germanophones).
- **Land der dunklen Wälder** : il est nécessaire d'utiliser des guillemets pour « le pays aux sombres forêts » dans la mesure où il s'agit d'une citation de la chanson du même nom. Il ne fallait pas souligner cette expression car elle n'est pas utilisée comme titre, la souligner reviendrait à faire un faux-sens : avoir la nostalgie de cette chanson.
- **das Gutshaus der von Kamckes**: ce groupe nominal a constitué une difficulté importante pour de nombreux candidats. Le premier écueil a été de traduire correctement le mot « Gutshaus » dont le premier composant « das Gut » ne signifie pas « le bien » ou « la marchandise » mais désigne l'une des grandes propriétés agricoles de la noblesse foncière en Prusse orientale. Par « Gutshaus » il fallait donc comprendre la maison de maître, la villa du grand propriétaire terrain, mais la traduction plus générale par « le domaine » ou « la propriété » a semblé tout a fait satisfaisante au jury. Rappelons ici l'une des remarques liminaires : les connaissances culturelles et historiques sont indispensables. Le groupe « der von Kamckes » est une extension à droite de « Gutshaus » et joue le rôle de complément du nom, d'où la marque du génitif pluriel « der » et le « -s » ajouté au nom de famille. Beaucoup de candidats, et également chez les germanophones, ont confondu la préposition « von », exprimant une possession et la particule de noblesse « von », indissociable du nom de famille « von Kamcke ».
- **ans Haff / am Wasser stehen** : un candidat au Capes doit bien naturellement savoir que l'emploi de l'accusatif dans « [alle wollten] ans Haff » exprime la direction effective de ce dont on parle (les touristes) vers ce que représente le syntagme nominal introduit par la préposition (la lagune). La traduction en français doit avoir recours à un verbe de mouvement, qui n'est pas présent dans la phrase allemande. Les prépositions allemandes ayant une puissance d'expression plus forte que leurs homologues françaises, le groupe prépositionnel suffit dans de nombreux cas à exprimer un contenu spatial. Associé à une préposition, l'accusatif traduit très souvent à lui seul la relation directionnelle là où le français a besoin d'un verbe de déplacement. Maîtriser l'emploi des « prépositions mixtes » qui régissent soit l'accusatif, soit le datif, fait partie des connaissances fondamentales. Le jury a par conséquent été très surpris de voir des candidats proposer « aller dans l'eau » pour « am Wasser stehen » alors que le datif indique clairement l'absence de mouvement et que la confusion entre « in » et « an » et « gehen » et « stehen » ne devrait pas avoir lieu à ce niveau de concours. Soulignons encore une fois qu'une relecture attentive est nécessaire afin d'éviter des traductions erronées et incohérentes.
- **durch Masuren reisten** : il était ici plus élégant de traduire le groupe prépositionnel « durch Masuren » et le verbe de déplacement « reisten » par un seul verbe (« parcourir / sillonner la

Mazurie ») au lieu d'avoir recours à la même structure en français (« voyager à travers la Mazurie »).

- **Flüchtlinge** : le sujet de la politique migratoire en Europe et plus particulièrement en Allemagne se trouve au cœur de l'actualité depuis plusieurs années déjà. Ainsi, il paraît inconcevable qu'un candidat au Capes, de même qu'un élève du secondaire d'ailleurs, méconnaisse le nom « der Flüchtling ». Ici encore, il fallait prendre en considération le contexte historique pour pouvoir trouver la traduction adéquate. Le jury n'a pas accepté le terme « les immigrés » qui désigne des personnes venues dans un pays étranger pour s'y établir. La traduction « les fuyards » est également inadaptée à la situation du texte. Certains candidats ont fait preuve de réflexion en proposant l'expression « les déplacés », tenant ainsi compte de la réalité des expulsions planifiées de l'après-guerre. L'exode ayant commencé bien plus tôt, il convenait néanmoins de trouver un terme plus général. Le choix sémantique entre « migrants » et « réfugiés » fait débat actuellement, le premier terme est fustigé pour ne pas refléter la détresse de ceux qui, le plus souvent, fuient un conflit et ne cherchent pas tout simplement une meilleure existence. Dans notre contexte, seul le mot « réfugiés » traduit le statut de ces personnes qui ont fui par peur pour leur vie.
- **hier schon mal gestanden haben**: une traduction littérale pouvait poser problème pour ce segment. Ainsi, le verbe « stehen », verbe qui pose encore beaucoup de difficultés à bon nombre de candidats, définit-il une position, certes, mais qu'il convient, en français, de traduire très souvent par une autre image. Dans le segment qui nous occupe, le choix s'est porté sur le verbe « se tenir » ou bien encore « attendre ». La locution adverbiale « schon mal » a, elle aussi, posé problème. Il fallait faire référence au moment précis où ces femmes et ces enfants s'étaient tenus à cet endroit. La traduction par « jadis » permettait de rendre compte de ce moment du passé tout en respectant le registre littéraire du texte.
- **verfroren und verjagt** : les difficultés étaient ici clairement d'ordre lexical. Le jury tient à noter les très bonnes propositions qu'il a pu être amené à relever comme « transis de froid » par exemple.
- **in ihren Windjacken / mit ihren Müttern / in ihre Busse** : rappelons que, en français, dans les noms formés d'un verbe et d'un complément d'objet direct, seuls les noms peuvent se mettre au pluriel, à moins que le sens ne s'y oppose comme c'est le cas pour « les coupe-vent ». Lorsqu'un nom désigne une réalité dont plusieurs possesseurs possèdent UN exemplaire, ce nom et le possessif qui le détermine se mettent au singulier, d'où la traduction de « mit ihren Müttern » par « avec leur mère ». Le problème se posait également avec le groupe « in ihre Busse ». Dans la scène décrite, il s'agit bien d'un seul bus (« Minibus »), la traduction par un pluriel, « leurs bus », indiquerait la présence de plusieurs bus, ce qui n'est pas le cas. Le jury n'a donc pas validé cette proposition.
- **die betagten Herrschaften**: ce groupe nominal a posé un problème à une très grande majorité des candidats, qu'une mauvaise interprétation du terme « Herrschaft », dont le pluriel ne signifie pas seulement « règnes », « dominations » ou « seigneureries » mais également « ces dames et ces messieurs », a pu induire en erreur. On trouve cette expression surtout en association avec l'adjectif « alt » ou, comme dans l'extrait proposé, « betagt », deuxième difficulté lexicale qui a donné lieu à des traductions assez fantaisistes.
- **irgendwann in den zehn Tagen / an irgendeinem See**: il fallait veiller à la qualité de la traduction de l'adverbe « irgendwann », « n'importe quand » étant une traduction pour le moins maladroite. De même pour « an irgendeinem See ». L'idée exprimée ici est qu'il ne s'agit pas d'un lac en particulier mais de n'importe quel lac de la région. Le traduire alors par « quelconque » révèle une

méconnaissance du registre de langue en français, méconnaissance préjudiciable à une bonne restitution du texte.

- **fing einer damit an:** il fallait ici veiller à ne pas oublier de traduire le démonstratif adverbial à valeur anaphorique « damit ». Anaphorique signifie qu'il reprend un élément précédent, dans le cas de notre segment la chanson « das Land der dunklen Wälder ». Il n'était pas possible, par conséquent, de se contenter de traduire le verbe « anfangen » sans complément. Ici, la solution la plus simple était de reprendre le groupe « das Land der dunklen Wälder » par le pronom « la » qui accompagnait le verbe « entonner » ou « chanter ».
- **dann:** sie wollten dann am Wasser stehen / er teilte dann die Zettel aus / der Übersetzer ging dann mit: dans ces trois cas, le « dann » n'exprime pas une succession d'événements mais plutôt un lien de concomitance avec la phrase précédente, de sorte qu'il est bien plus judicieux de le traduire par « alors » ou « à ce moment-là » que par « puis » ou « ensuite ». Nous rappelons aux candidats qu'il s'agit bien de traduire un texte et un réseau de sens plutôt que des phrases les unes après les autres. Les choix de traduction doivent par conséquent être réfléchis dans un ensemble.
- **fasten sich ein Herz:** il s'agit d'une expression idiomatique qui devrait faire partie du vocabulaire de base d'un candidat au Capes et dont l'équivalent en français est « prendre son courage à deux mains ». De telles locutions sont particulières à une langue. Le fait de traduire ce passage mot à mot a amené plusieurs candidats à des propositions totalement incongrues. Ici encore, une relecture attentive aurait pu leur permettre de réaliser leur manque de cohérence. Ajoutons également qu'une bonne maîtrise de sa propre langue est indispensable afin d'éviter ces traductions fantaisistes.
- **baten sie hinein / winkten den Fremden nach:** voir le commentaire à propos des soulignements.
- **stellten sich lächelnd in die Haustür:** le verbe de déplacement « sich stellen » en association avec le groupe prépositionnel « in die Haustür » marque très clairement une relation directive. La traduction en français par un groupe marquant plutôt une relation locative n'est pas exclusive mais sans doute plus élégante. Vouloir utiliser un verbe de déplacement en français (« s'installer » ?, « aller se placer » ?) aurait alourdi la phrase sans nécessité. Qu'il nous soit permis, là-encore, de préciser que la traduction est un exercice global qui demande une réflexion sur l'ensemble du texte. Le participe I « lächelnd », membre du groupe verbal « stellten sich in die Haustür », remplit la fonction d'attribut inféré du sujet « die polnischen Familien ». Il convient de le traduire soit par un gérondif sous forme de participe présent précédé de « en » (forme adverbiale du verbe qui indique la circonstance accompagnant le procès) soit par le participe présent seul sous forme adjectivale du verbe en position d'incise. Il est alors séparé du verbe par des virgules (« elles posaient en souriant sur le pas de la porte / elles posaient, souriantes, sur le pas de la porte »).

Thème

Rapport présenté par monsieur Bertrand KLAEGER et madame Uta LAGRÈVE

Texte à traduire :

Les yeux des Allemands de la Baltique sont souvent d'un bleu clair très spécial. A l'Est, l'Histoire les a rendus plus mystérieux encore. Comme si une prudence apprise par la force des choses les avait habitués à vous scruter en profondeur sans rien vous révéler. Comme si à la réserve des gens du Nord s'était ajoutée cette méfiance acquise de ce côté-là du mur, du temps où le régime communiste réussissait son entreprise totalitaire de faire de tout camarade un espion, de tout confident un délateur en puissance.

Angela Merkel a ce regard singulier venu de la guerre froide. Une retenue souriante, par réflexe. Une détermination sans arrogance. Une force tranquille. Ce bleu clair qui vous transperce comme une lame et vous chuchote aimablement : « *Continue à faire ton numéro. Je vois bien qui tu es et tu ne m'auras pas.* »

On trouve le même genre de bleu chez son ancien professeur de mathématiques. Contrairement à son élève, ce grand monsieur maigre et souriant n'a pas quitté Templin, la petite ville du Brandebourg où la jeune Angela suivait ses cours dans les années 1960.

Hans-Ulrich Beeskow, 77 ans, teint bronzé et cheveux blancs, short et grosses sandales, est assis sur son balcon dans la chaleur de l'été. En faisant un petit tour de son passé, il en revient toujours à la même question : aurait-il pu deviner que cette élève un peu garçonne, toute sage avec sa coiffure à frange, deviendrait un jour la chancelière d'Allemagne et l'une des femmes les plus puissantes du monde ?

Marion Van Renterghem, *Angela Merkel : à l'Est, l'école de la prudence*
article paru dans Le Monde du 28.08.2016

Présentation du texte

Le texte proposé pour l'épreuve de thème de cette session était extrait du premier des six articles parus dans *le Monde* à l'été 2016 et consacrés à la personnalité de la chancelière allemande Angela Merkel : ***A l'Est, l'école de la prudence***. Ancré dans un contexte civilisationnel d'actualité, il devait permettre aux candidats, outre leurs capacités à rendre le texte dans une langue de qualité, de faire montre, dans la précision et pertinence de leurs choix lexicaux, de leur sensibilisation à l'état d'esprit et aux relations humaines que le régime est-allemand avait réussi à instaurer dans l'ex-RDA.

Si le jury a pu se réjouir à la lecture de bonnes copies proposant une traduction fidèle à l'esprit du texte et témoignant d'une bonne maîtrise de la langue allemande tout comme d'une expression idiomatique, celui-ci a néanmoins dû relever chez de trop nombreux candidats d'importantes lacunes lexicales, constater chez certains la non-maîtrise de principes morphosyntaxiques de base, rédhibitoires pour des candidats appelés à enseigner l'allemand dans le futur. Ce rapport étant destiné

à la lecture des candidats aux prochains concours ou aux candidats qui auraient échoué lors de cette session, il ne s'agit pas ici d'établir un relevé d'erreurs que le jury a pu rencontrer à la lecture des copies mais plutôt d'attirer l'attention des futurs candidats sur certains points jugés particulièrement importants. Les candidats ne manqueront pas d'apporter un soin tout particulier à la prise en compte des remarques ci-dessous concernant la maîtrise de la langue allemande, et à se reporter aux rapports de jury des années précédentes qui pourront compléter celui de la session écoulée.

Remarques d'ordre général

Le jury a eu à déplorer dans de nombreuses copies une présentation très souvent brouillonne, ponctuée de nombreuses ratures, d'une calligraphie parfois illisible laissant planer le doute sur la maîtrise orthographique et/ou grammaticale des termes proposés pour la traduction. On rappellera aux candidats que la lisibilité de leur graphie est indispensable au métier d'enseignant et qu'une attention particulière est à apporter en ce sens. En effet, l'inscription au tableau de la trace écrite du cours ne devra être source d'aucune ambiguïté auprès de leurs futurs élèves, notamment dans le marquage des désinences du groupe nominal ou dans la transcription écrite du vocalisme des formes verbales. De même que les futurs enseignants auront à cœur d'exiger de leurs élèves une présentation correcte de leurs travaux écrits, le jury est en droit d'avoir les mêmes attentes de la part des candidats.

Lexique

Des déficits lexicaux importants ont souvent été relevés dans les copies. L'apprentissage et la maîtrise du lexique est un travail de longue haleine qui nécessite un travail régulier et rigoureux. Des séjours prolongés en pays germanophone sont certes indispensables à l'acquisition et l'assimilation d'un vocabulaire de base mais un travail systématique à partir de lectures attentives – et ce quels que soient les ouvrages retenus (grands auteurs de langue allemande, presse, revues, romans policiers, BD, ...) –, l'écoute d'émissions de radio, de télévision qu'il est désormais possible de suivre à partir d'internet, doivent être effectuées régulièrement. D'autre part, on ne peut, à ce niveau, faire l'économie d'un travail rationnel de mémorisation à partir de l'un des nombreux manuels de vocabulaire disponibles sur le marché regroupant le lexique par centres d'intérêt. Ce travail d'acquisition du lexique qui devrait avoir été entamé dès le début des études supérieures est certes parfois fastidieux, voire décourageant, mais semble être le seul garant d'une maîtrise raisonnée et efficace du lexique, gage d'une expression à la fois pertinente et idiomatique.

Syntaxe et morphologie

De futurs enseignants se doivent de maîtriser les principes d'organisation du discours de la langue qu'ils sont appelés à enseigner. Une lecture attentive du texte devait – notamment dans sa première partie – permettre aux candidats d'analyser l'enchaînement et la nature des propositions afin d'opérer ensuite des choix pertinents. La longueur de certains énoncés a pu dérouter certains mais une rigueur d'analyse et une maîtrise des règles de la syntaxe allemande et de la place des formes verbales dans l'énoncé aurait dû permettre d'éviter bon nombre d'erreurs de syntaxe qui ont été fortement pénalisées. La maîtrise du genre des substantifs et du marquage du groupe nominal, s'appuyant sur une connaissance précise du lexique devait éviter également des erreurs qui, à ce niveau, ont été jugées réhivitoires.

Orthographe et ponctuation

Les précédents rapports ont déjà rappelé les grandes lignes des nouvelles règles consécutives à la réforme de l'orthographe entrée en vigueur depuis 2005. Nous ne pouvons qu'inviter les candidats à s'y reporter. Néanmoins il n'est pas inutile de mentionner des erreurs récurrentes apparues dans les copies qu'il serait fort souhaitable de voir disparaître lors des prochaines sessions. Contrairement à des propos encore trop répandus, l'usage du *ß* n'a pas disparu. Son emploi a été simplifié et s'impose désormais lorsque la voyelle précédant le son [s] est une voyelle longue ; lorsque la voyelle est brève, l'usage de *-ss-* s'impose. Aussi est-il erroné d'écrire *seine wissen* Haare* au lieu de *seine weißen Haare, ich weiss** pour *ich weiß*, tout comme sont considérées aujourd'hui comme incorrectes les anciennes formes de *daß, ein bißchen, Mißtrauen* au lieu de *dass, ein bisschen, Misstrauen*. De même,

le doublement ou non d'une consonne est lié en allemand à la longueur de la voyelle précédente. Aussi écrira-t-on *Entschlossenheit* et non *Entschloßenheit**, *Sandale* et non *Sandalle** comme on a pu le lire parfois. L'emploi ou l'absence du *Umlaut* s'avère parfois des plus fantaisistes comme par exemple *gewohnt* pour *gewöhnnt*, *gebraunt** pour *gebräunt*, *totalitar** pour *totalitär*, *erlärt** pour *erlernt* ce qui conduit souvent à des confusions lorsqu'il s'agit de formes verbales (*konnte/könnte*, *hatte/hätte* ...). Ces erreurs orthographiques laissent à penser que la maîtrise de la phonologie de l'allemand et de sa prononciation est loin d'être maîtrisée chez certains candidats. On rappellera également l'usage de la ponctuation en allemand qui obéit à des règles différentes de celles du français : l'emploi de la virgule en allemand a, entre autres, une fonction grammaticale. Toute subordonnée se voit précédée d'une virgule, laquelle se place avant l'élément subordonnant.

Commentaire séquentiel – Propositions de traduction

Les yeux des Allemands de la Baltique sont souvent d'un bleu clair très spécial. A l'Est, l'Histoire les a rendus plus mystérieux encore.

Un des éléments de ce segment devait ici inviter les candidats à s'interroger sur le sens que recouvrait le signifié *Baltique*. De nombreux candidats ont achoppé sur ce point : Il ne pouvait s'agir ici de la Mer baltique en tant que telle – *die Ostsee* (et non *das baltische Meer**, *die baltische See** ou *die Baltik**). Il était nécessaire de replacer cette particularité de certains Allemands évoquée par l'auteur dans l'aire géographique propre au contexte, à savoir la région dans laquelle a grandi Angela Merkel. Aussi le terme de *Baltikum* rencontré dans de nombreuses copies ne pouvait-il être retenu. En effet, ce terme désignait entre la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle un espace recouvrant aujourd'hui les territoires de la Lettonie et de l'Estonie actuelles. Le terme *Ostseeraum* semblait ici plus approprié, ne se limitant pas aux seules régions côtières de la Mer baltique (*Ostseeküste*) situées dans l'ancienne RDA. De même, concernant le choix des prépositions spatiales, de nombreuses erreurs ont été relevées par le jury. Les individus évoqués ici – dont Angela Merkel – sont originaires de cette région. On ne pouvait donc en aucun cas recourir à la préposition *in*, désignant l'intérieur d'un repère spatial mais bien plutôt la préposition *aus*, exprimant l'origine et non *von*, exprimant la provenance (cf l'opposition : *er kommt/stammt aus Templin // er kommt von Templin*). Des traductions telles que *in der Ostsee / aus der Ostsee* ne pouvaient évidemment pas être retenues et ont été pénalisées.

On rappellera également que les substantifs de couleurs sont en allemand du genre neutre et qu'en tant que tels prennent une majuscule, de même dans les composés : *ein helles Blau / das Hellblau ihrer Augen*. De nombreuses erreurs ont été relevées dans la maîtrise de la formation du comparatif : quelle que soit la forme de l'adjectif au degré zéro, le comparatif se forme par l'ajout du suffixe *-er*, une vingtaine d'adjectifs monosyllabiques prenant de surcroît l'inflexion.

Propositions de traduction : *Die Augen der Deutschen aus dem Ostseeraum sind oft (häufig) von (aus) einem ganz besonderen Hellblau (hellen Blau) / Die Augen der Deutschen aus dem Ostseeraum haben oft eine hellblaue Farbe ganz besonderer Art. Im Osten hat die Geschichte sie noch geheimnisvoller / mysteriöser gemacht.*

Comme si une prudence apprise par la force des choses les avait habitués à vous scruter en profondeur sans rien vous révéler.

Nombreux sont les candidats qui se sont révélés incapables d'identifier dans ce segment la structure d'une comparaison irréaliste et de la transposer correctement dans le respect des contraintes grammaticales propres à l'allemand. L'allemand dispose à cet effet de deux tournures possibles mais d'un fonctionnement syntaxique différent : *Als* + noyau verbal conjugué au subjonctif II en 2^{ème} position ou *Als ob* + noyau verbal conjugué au subjonctif II en dernière position. On rappellera que le substantif *Vorsicht* qui s'imposait ici pour la traduction du terme de *prudence* est comme tous les

substantifs allemands dérivés d'un lexème verbal se terminant en *-t* de genre féminin (cf. *Macht, Ankunft, Acht, Last, Flucht, Fahrt ...*)

La *force des choses* renvoyait ici au caractère du régime politique est-allemand qui avait instauré de fait une atmosphère de suspicion de tous les citoyens les uns à l'égard des autres. Des propositions telles que *Kraft der Sachen, Wucht der Ereignisse, den Umständen entgegen** ne pouvaient convenir ici et ont été pénalisées. Le jury a malheureusement constaté également de nombreuses confusions chez les candidats dans la maîtrise de la traduction de *être habitué à* : L'allemand dispose en effet de deux tournures de construction syntaxique et lexicale différente : *ich bin es gewohnt / ich bin an etwas (+ ACC) gewohnt*. Des traductions telles que *tief beobachten/angucken/überprüfen/anstarren* pour le verbe *scruter* n'ont pas été acceptées, de même des barbarismes tels que *ins Tiefe glotzen** ou *durchschauen* (déceler, deviner les intentions de qq'un par exemple) et qui dépasse le simple sens de *scruter* (regarder attentivement quelque chose ou quelqu'un en cherchant à déceler ce qui est peu visible ou caché).

Un des deux segments proposés à la réflexion des candidats en analyse était l'élément *vous*. On ne peut qu'attirer l'attention des candidats sur la nécessité de prendre le temps de réfléchir aux segments proposés en analyse avant d'en proposer une traduction. On constate en effet trop souvent à la lecture de ces analyses, des discordances importantes entre la réflexion sur les faits de langue proposée par les candidats et les traductions qu'ils retiennent. Le rapport du jury consacré à l'analyse des soulignements apportera plus de détails sur la réflexion à laquelle invitait cet élément souligné ; néanmoins, les formes de pronoms personnels *sie/Sie/Ihnen*, substitués d'individus identifiés ne pouvaient ici être envisagées. Ce *vous* désignait non pas une personne déterminée qui aurait pu être le seul lecteur mais désignait un ensemble de personnes indéterminées, voire non identifiées. Il fallait donc recourir ici au substantif pronominal indéfini que l'on trouve au nominatif sous la forme *man* mais qui, à l'accusatif et au datif, recourt aux formes correspondantes du quantificateur pronominalisé *einer*, et c'est donc les formes *einen/einem* qui s'imposaient ici.

Propositions de traduction : Als hätte eine durch Zwang (den Druck / den Zwang der Zustände) geprägte / zwangsläufig erlernte Vorsicht sie daran gewöhnt, einen tiefgründig zu durchleuchten / auszuforschen / zu erforschen / zu ergründen / ohne dabei einem (dem anderen / dem Gegenüber) etwas zu verraten/ und einem dabei nichts (nicht das Geringste) zu verraten / ohne etwas von sich zu enthüllen / ohne etwas (das Geringste) von sich preiszugeben.

Egalement : Als hätten sie sich eine Vorsicht zur Gewohnheit gemacht.

Comme si à la réserve des gens du Nord s'était ajoutée cette méfiance acquise de ce côté-là du mur, Concernant l'expression de la comparaison irréaliste dans ce segment qui s'enchaînait au précédent, nous renvoyons aux remarques ci-dessus. Les termes de *réserve* et *méfiance* relèvent d'un champ lexical usuel ; il est regrettable que de nombreux candidats aient éprouvé des difficultés à trouver les termes pertinents qui s'imposaient. Des impropriétés ou barbarismes tels *Schüchternheit* (timidité), *Rückhalt* (soutien moral ou financier), *Zurückhalten* (verbe substantivé), *Zurückhaltigkeit**, *Mißtrauigkeit**, *Unvertrauen**, *Mißvertrauen** n'ont pas été acceptés et ont été sanctionnés. La traduction de *ce côté-là du mur* devait amener les candidats à réfléchir à la perspective narrative du texte. En aucun cas, des traductions telles que *an dieser Seite / in dieser Seite** ne pouvaient être recevables. Compte tenu de la perspective française de l'auteur, le recours à la préposition *jenseits +G* bien que plus lourde semblait pertinent et a été acceptée par le jury.

Propositions de traduction: Als wäre zu der Zurückhaltung der Norddeutschen / der Menschen (Leute) aus dem Norden dieses auf jener Seite der Mauer erworbene Misstrauen / dieser jenseits der Mauer erworbene Argwohn hinzugekommen,

du temps où le régime communiste réussissait son entreprise totalitaire de faire de tout camarade un espion, de tout confident un délateur en puissance.

Ce dernier segment hypotaxique a, au vu des nombreuses erreurs lexicales et morpho-syntaxiques relevées dans les copies, semblé poser problème à de nombreux candidats : Le régime communiste est-allemand (*das kommunistische Regime* et non *Regim**) est communément désigné en allemand par le terme de *SED-Regime*. L'*entreprise* ne pouvait bien évidemment être traduit ici par le substantif *Betrieb* désignant une entreprise à but commercial ni *Unternehmung* (action d'entreprendre qchse). Le *camarade* dans le jargon politique communiste est-allemand était un *Genosse* qui comme tout substantif masculin se terminant en *-e* et désignant un animé est un masculin faible, un choix pertinent qui permettait d'évaluer la connaissance que les candidats avaient de la vie quotidienne en RDA. Le jury a toutefois accepté le substantif *der Kamerad* (*-en, -en*), également masculin faible. L'*espion* (*der Spitzel*) et non *Spitze* (la pointe) ne pouvait être rendu ni par le terme *Verräter* (le traître) ou *Verräter** ni par le terme *Petzer* (le rapporteur, le cafteur) ou *Verpetzer**. En référence au substantif *das Vertrauen* (la confiance) et au verbe *vertrauen* (faire confiance), le *confident* se traduit en allemand par *der Vertraute*, adjectif substantivé qui, à ce titre, se décline. Le substantif *Konfident*, dans la langue standard d'aujourd'hui suranné, n'a pas été accepté par le jury, a fortiori comme masculin faible lorsqu'il se trouvait mal décliné. Un *délateur en puissance* n'est pas un délateur puissant (*mächtig*) comme on a pu le lire mais un délateur potentiel (*potentiell*). Alors qu'il s'agit d'un terme du lexique de base, la traduction de *réussir* a posé problème à bon nombre de candidats ignorant les constructions allemandes du type *es dazu bringen, etwas zu tun / es schaffen, etwas zu tun / gelingen (a,u)*, ce dernier verbe impliquant une tournure impersonnelle régissant le datif et construite avec l'auxiliaire *sein* au parfait. Le choix d'une locution subjonctionnelle permettant d'introduire la dépendante temporelle a également dérouté les candidats : des tournures familières telles que *in der Zeit, wo ...* n'ont pas été acceptées par le jury.

Propositions de traduction : zu der Zeit, als das SED-Regime es dazu brachte / es dem SED-Regime / es dem kommunistischen Regime gelang, mit seinem totalitären Unterfangen (Unternehmen) aus jedem Genossen (Kameraden) einen Spion / Spitzel, aus jedem Vertrauten einen potentiellen Denunzianten zu machen.

(Als wäre zu der ZurückhaltungSpitzel zu machen), hinzugekommen,

Angela Merkel a ce regard singulier venu de la guerre froide. Une retenue souriante, par réflexe. Une détermination sans arrogance. Une force tranquille.

Ce segment ne présentait pas de difficultés particulières. Néanmoins de nombreuses imprécisions dans les choix lexicaux, voire barbarismes ont encore été constatés pour la traduction de termes courants tels que *regard* (*der Blick* et non *die Sicht* = la vue), *retenue* (*die Zurückhaltung* et non *Rückhaltung** ou *Zurückhaltigkeit**) et *détermination* (*die Entschlossenheit*) et non *Selbstsicherheit* (l'assurance), *Ehrgeiz* (l'ambition), *Standhaftigkeit* (la fermeté), *Selbstbewusstsein* (la conscience de sa propre valeur) ou encore *Selbstvertrauen* (la confiance en soi) comme le jury a pu le rencontrer.

On notera que *der Kalte Krieg*, tout comme *der Dreißigjährige Krieg* ou *der Zweite Weltkrieg* sont considérés comme des noms propres et qu'à ce titre, l'adjectif prend donc une majuscule.

Propositions de traduction : Angela Merkel hat diesen eigenartigen (sonderbaren, eigentümlichen) aus dem Kalten Krieg geerbten Blick / diesen ... Blick, der aus dem Kalten Krieg stammt. Eine lächelnde Zurückhaltung aus (einem) Reflex (heraus). Eine Entschlossenheit ohne Arroganz. Eine ruhige / stille Kraft.

Ce bleu clair qui vous transperce comme une lame et vous chuchote aimablement : « Continue à faire ton numéro. Je vois bien qui tu es et tu ne m'auras pas. »

Ce passage, dans sa dernière partie, permettait au jury d'évaluer chez les candidats le degré de leur maîtrise du langage parlé en allemand (Umgangssprache). Si le jury a accepté plusieurs propositions, beaucoup des traductions retenues par les candidats ne sont pas parvenues à rendre le sens précis de cet énoncé et à le transposer à un niveau de langue équivalent. *Faire son numéro* ne signifie rien d'autre que se donner en spectacle, se livrer en public à des excentricités, ici adopter une attitude visant à berner son interlocuteur ; la détermination et la force tranquille attribuée par l'auteur à Angela Merkel étant en mesure de déjouer cette attitude. Si le jury a fait preuve de souplesse et a accepté diverses propositions telle que *betrügen* (tromper), l'emploi de tournures comme *jdn kleinkriegen* (fam) (écraser, vaincre, briser, en venir à bout de qq'un), *jdn kaputt machen* (détruire, tuer) n'ont pas été acceptés.

Dans ce passage encore, de nombreuses imprécisions, voire lacunes lexicales ont été constatées chez les candidats : *Das Messer* (le couteau), *das Schwert* (l'épée), *der Dolch* (le poignard) rencontrés dans les copies n'ont pas été acceptés par le jury pour la traduction de *lame* (die Klinge). Il en a été de même pour la traduction de *transpercer* pour laquelle le choix de verbes tels que *bohren* (percer, creuser un trou), *erstechen* (poignarder), *durchstechen* (percer, piquer à travers), *eindringen* (s'introduire), *durchschneiden* (trancher) a été pénalisé. *Murmurer qchse à l'oreille de qq'un* (jdm etwas ins Ohr flüstern / zuflüstern) et non simplement *flüstern* s'imposait ici et non *murmeln* (marmonner).

Propositions de traduction : Jenes Hellblau (helle Blau), das einen einer Klinge gleich durchsticht / wie eine Klinge durchdringt und einem freundlich / höflich zuflüstert: „Mach' weiter mit deinem Theater, ich sehe sehr wohl / sehe genau, wer du bist und mich legst du nicht rein / aber ich falle nicht auf dich rein.“

On trouve le même genre de bleu chez son ancien professeur de mathématiques. Contrairement à son élève, ce grand monsieur maigre et souriant n'a pas quitté Templin, la petite ville du Brandebourg où la jeune Angela suivait ses cours dans les années 1960.

Un *ancien professeur de mathématiques* n'est pas un vieux professeur de maths (*ein alter Mathelehrer*) pas plus qu'un *Professor* (titulaire d'une chaire à l'Université). On n'écrit pas *im Gegenteil von*/zu** qui est incorrect mais *im Gegensatz zu*. Le jury a malheureusement eu à déplorer dans ce passage des lacunes inadmissibles chez de nombreux candidats dans le marquage du groupe nominal, ici au nominatif. Les épithètes dans une succession parataxique prennent tous la même marque. Le groupe nominal étant introduit ici par un déterminatif marqué (*der*), la marque *-e* sur les épithètes s'imposait. On rappellera que les adjectifs dérivés de nombres cardinaux sont invariables et portent à tous les cas la marque *-er*.

Propositions de traduction: Diese gleiche Art von Blau findet (lässt) sich bei ihrem ehemaligen Mathematiklehrer wieder(finden). / Man findet dieselbe Art von Blau bei ihrem ehemaligen Mathematiklehrer. Im Gegensatz zu seiner Schülerin hat dieser große hagere und lächelnde Mann das (brandenburgische) Städtchen (die kleine Stadt) Templin in Brandenburg / im Brandenburgischen nicht verlassen, wo (in der) die junge Angela in den 1960er Jahren seinen Unterricht besuchte.

Hans-Ulrich Beeskow, 77 ans, teint bronzé et cheveux blancs, short et grosses sandales, est assis sur son balcon dans la chaleur de l'été. En faisant un petit tour de son passé, il en revient toujours à la même question :

Nombreuses encore ont été ici les imprécisions, inexactitudes relevées concernant un lexique de base (bronzé, short, sandale, chaleur). Comme pour le soulignement précédent, on renverra pour la deuxième phrase de ce segment à l'analyse détaillée présentée dans la partie du rapport du jury consacré à ces questions en insistant sur la nécessité d'une analyse grammaticale préalable à toute traduction. S'agissant ici manifestement d'une habitude soulignée dans la principale par l'adverbe *toujours*, l'emploi d'une subordonnée introduite par *als* était évidemment à proscrire tout comme une

forme de participe I en *-end*. *Wenn er in Erinnerungen schwelgt...* comme il a été proposé dans certaines copies, nous a semblé évoquer un regard nostalgique où Hans-Ulrich Beeskow se complairait, ce qui n'est pas le sens ici. Cette proposition n'a pas été retenue.

Propositions de traduction : (Der 77-jährige) Hans-Ulrich Beeskow, 77 Jahre, sitzt mit gebräunter Haut und weißen Haaren, (gebräunte Haut und weiße Haare) in Shorts / in kurzen Hosen und dicken / plumpen Sandalen in der Sommerhitze auf seinem Balkon. Wenn er sich an seine Vergangenheit erinnert / Denkt er an seine Vergangenheit zurück / Wenn er einen kleinen Ausflug in seine Vergangenheit macht, kommt er immer wieder auf dieselbe Frage / kommt er immer zu derselben Frage.

aurait-il pu deviner que cette élève un peu garçonne, toute sage avec sa coiffure à frange, deviendrait un jour la chancelière d'Allemagne et l'une des femmes les plus puissantes du monde ?

L'expression de l'irréel du passé au subjonctif II ainsi que l'emploi du participe II à forme d'infinitif (double infinitif) semblent poser encore problème à de nombreux candidats. Si Angela Merkel (née en 1954) se trouvait à Templin dans les années 1960, elle n'était donc pas *étudiante* (Studentin) mais *élève* (Schülerin) et cette élève *garçonne* n'est ni *jungenhaft** ni *männlich* (masculine) mais *jugenhaft*. Une *frange* (coiffure) n'est pas *die Franze*, terme familier qui désigne dans le langage des lycéens le français (discipline scolaire), ni *Franse* (frange d'un tissu), *Strähne* (mèche de cheveux) ou *Poney** mais *das Pony*. La fonction de chancelière qu'occupe Angela Merkel se traduit en allemand par *Bundeskanzlerin* et non *Känzlerin** et le pouvoir qu'elle détient (*die Macht*) n'est pas une force physique (*die Kraft*). La formation du superlatif par ajout du morphème *-st_* sur l'adjectif au degré zéro a également semblé poser problème. L'expression de ce que l'on appelle communément futur dans le passé – marquée ici en français par l'emploi de la forme de conditionnel *deviendrait* – appelait à recourir à deux emplois de *werden*, l'un étant le verbe dans son sens plein (devenir), l'autre étant auxiliaire au subjonctif II permettant d'exprimer l'ultérieur prospecté.

Propositions de traduction : Hätte er (je) erahnen (sich denken) können / Hätte er vorhersagen können, dass diese etwas bübische / ein wenig jugenhafte, ganz brave Schülerin mit Ponyfrisur / mit ihrer Ponyfrisur sehr brave Schülerin eines Tages die (zur) Bundeskanzlerin Deutschlands und eine (zu einer) der mächtigsten Frauen der Welt werden würde?

Pour conclure, le jury a apprécié les traductions rédigées dans un allemand de qualité témoignant d'un solide travail de préparation en amont et d'une maîtrise satisfaisante de la langue. Il a été sensible aux copies écrites soigneusement ne présentant pas de ratures excessives susceptibles d'entraver la lecture et a su apprécier et valoriser le souci de la précision lexicale et de la justesse grammaticale. Comme il avait déjà été mentionné dans un précédent rapport, on ne peut que souligner l'importance de la correction du modèle linguistique à donner aux élèves, l'imitation et la reproduction étant des piliers importants de l'apprentissage. Nous félicitons les candidats dont la qualité des productions leur a permis de franchir le cap de l'admissibilité et espérons que ce rapport saura guider les futurs candidats dans leur travail de préparation.

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

Rapport présenté par monsieur Günter SCHMALE

Proposition de commentaires des séquences soulignées

Séq. 1 : « **vous** » dans l'énoncé « Comme si une prudence apprise par la force des choses les avait habitués à vous scruter en profondeur sans rien vous révéler. » (l. 2-3)

Identification et analyse de la séquence : pris seul en fonction du soulignement, *vous* est ici tout simplement un pronom personnel ou substantif pronominal personnel (dans la terminologie de Schanen/Confais 1989 : § 662) à la deuxième personne du pluriel (le même se trouvant d'ailleurs à la fin du même énoncé), forme qui pourrait servir de formule d'adresse pronominale de politesse vis-à-vis d'une seule personne ou d'un groupe de personnes que l'on vouvoie ou non.

Il va de soi que les candidats doivent s'apercevoir et tenir compte du fait qu'une analyse isolée, hors co-texte, de ce pronom personnel, serait dépourvue de sens du fait qu'une traduction par le pronom équivalent allemand *Sie/sie/Ihnen/euch* ne rendrait aucunement justice au sens de l'énoncé français, le fausserait même pour entraîner des faux sens ou même des contre-sens.

Difficulté de traduction : *vous*, « pronom[s] sans antécédent dont le référent est identifié à partir de la situation de discours où il [est] employé[s] » (Riegel/Pellat/Rioul 1994 : 363) ne se réfère, de manière anaphorique, en ce co(n)-texte ni à une seule ni un groupe de personnes que l'on vouvoie ou non. L'auteur ne s'adresse en fait ni à une personne ni à des personnes du texte, ni aux lecteurs de ce dernier, même s'ils pourraient être *a priori* inclus. Il s'agit en fait d'un *vous* de généralité qui fait référence à tous ceux scrutés par les Allemands de la Baltique (y compris Angela Merkel). Etant donné qu'une personne scrutée doit nécessairement se trouver en face du « scruteur », on pourrait avoir recours au GN *ihre Gesprächspartner* ou encore *ihr Gegenüber*. L'équivalent générique (ou impersonnel) de l'allemand serait toutefois *einen* à décliner en fonction du verbe employé.

Ce 'vous', tout comme la traduction 'einen', s'explique par ailleurs largement comme substitut, par l'impossibilité d'utiliser 'on' et 'man' dans d'autres fonctions que celle de sujet. Un développement à ce sujet est le bienvenu, et contribuerait à démontrer la capacité des candidat/e/s à « pointer les spécificités » des systèmes linguistiques du français et de l'allemand.

Traduction proposée : *einem // ihren Gesprächspartnern tief in die Augen zu blicken/schauen* ou *ihre Gesprächspartner // einen forschend anzuschauen/anzublicken*

Séq. 2 : « En faisant un petit tour de son passé, [il en revient toujours à la même question...] » (l. 15)

Identification et analyse de la séquence : gérondif ou groupe participial⁴ à base *en faisant* en position initiale de l'énoncé qui a comme membre le GN non identifié *un petit tour de son passé*. La base de ce GN est le N simple *tour* qui est qualifié par l'épithète *petit* et qui a à sa droite le groupe

⁴ Riegel/Pellat/Rioul (1994) emploient les deux termes.

prépositionnel de base *de* (membre du Gprép., le GN *son passé* etc.). Cependant, nous avons affaire à une expression idiomatique imagée ou figurée dont l'analyse détaillée n'apporte en fait pas de lumières pour ce qui est de sa traduction en allemand. Le sens de cet idiotisme est en fait « *faire le tour de (qqch.), examiner complètement, saisir le fonctionnement, épuiser l'intérêt de...* » (Rey-Chantreau 1986 : 890). Je proposerais plus simplement « revenir à (ce point précis de son passé) ».

Difficulté de traduction : La difficulté se trouve aussi bien au niveau syntaxique que lexical : le groupe participial en tête d'énoncé est le plus souvent impossible en allemand, de toute manière stylistiquement lourd et par conséquent peu adapté à la traduction d'un texte littéraire. Au niveau lexical, l'allemand ne dispose pas d'expression idiomatique équivalente à *faire un (petit) tour de qqch.*, la traduire par *umrunden* constituerait même un faux sens ici. Autre problème : l'épithète « petit » signifie-t-il qu'il ne parle que de cet aspect (ie son élève Angela Merkel) de son passé, par opposition à « faire le tour de son passé » où il détaillerait tout son passé personnel ? Il semble que cela ne fasse aucune différence pour la traduction, le fait qu'il ne revienne que sur la jeunesse de Merkel étant évident.

Le groupe participial doit être rendu par une subordonnée temporelle en allemand, soit introduite par la conjonction *wenn* soit par *sobald*. Et bien entendu, les verbes allemands *sprechen (über + ACC)*, *sich erinnern (an + ACC)* ont d'autres groupes prépositionnels dans leur valence que *faire un tour (de)* en français. On pourrait également imaginer une traduction par la construction *Denkt er an seine Vergangenheit zurück* sans *wenn*, V occupera alors la position initiale de la subordonnée accueillie par l'énoncé *kommt er auf dieselbe Frage zurück*.

Traduction proposée : *wenn/sobald er (kurz) über die/seine Vergangenheit spricht ; (immer) wenn er sich zurückerinnert ; Wenn er sich an seine Vergangenheit erinnert / Denkt er an seine Vergangenheit zurück / Wenn er einen kleinen Ausflug in seine Vergangenheit macht*

Séq. 3 : « ..., baten sie hinein, ... » dans l'énoncé « Die polnischen Familien waren meist freundlich, baten sie hinein, zeigten ihnen alles ... » (l. 17)

Identification et analyse de la séquence : il s'agit d'une partie d'énoncé avec le verbe conjugué en 2^{ème} position, voire en linéarisation discontinue (du fait que préverbe et radical du verbe *hinein/bitten* sont séparés) composé du verbe fort à particule séparable (ou préverbe) *heinein/bitten* au prétérit *baten*⁵ à la 3^e personne du pluriel et du complément d'objet à l'accusatif sous forme du pronom personnel à la troisième personne du pluriel (ou 'substantif pronominal personnel' dans la terminologie de Schanen/Confais) *sie*. Ce pronom reprend le quantificateur pronominalisé *alle* de la ligne 6 qui désigne les personnes (*die betagten Herrschaften mit ihren wunden Seelen*) en visite en Mazurie. Le syntagme est sans sujet grammatical tout comme ceux qui suivent. Il s'agit d'ellipses contextuelles, plus précisément d'ellipses de coordination, le sujet grammatical « Die polnischen Familien » se trouvant en position initiale de l'énoncé. La particule séparable, le préverbe (par définition séparable, le préfixe étant inséparable), *hin/ein* est elle-même composée de la particule

⁵ Formation : radical du prétérit *bat-* + marque personnelle : -en pour la 3^e personne du pluriel.

directionnelle *hin*, désignant normalement un éloignement du point de référence, qui est combinée avec la particule *ein* pour désigner l'entrée dans un ensemble (cf. Schanen/Confais 1989 : 209). A strictement parler, étant donné que ce sont les familles polonaises qui invitent les visiteurs d'entrer, il serait (plus) correct de dire *baten sie herein*. *hinein* impliquerait que les Polonais se trouvent également à l'extérieur de leur maison ; cf. le DUB :

hi|nein|bit|ten <st. V.; hat>: *bitten*, [mit] *hineinzukommen*.

Toutefois, comme ce lapsus n'a aucune incidence sur la traduction, on peut faire l'impasse dessus.

Difficulté de traduction : Ne disposant de verbes à particule séparable pour désigner des actions complexes – *bitten* et en même temps l'indication d'un changement de lieu – le français est obligé de recourir à deux verbes pour exprimer le même contenu propositionnel, c'est-à-dire *inviter*, *prier*, *proposer* pour *bitten* et *entrer* pour rendre le sens de la particule *hinein*. Etant donné qu'il s'agit d'une action répétitive dans le contexte du récit il convient du reste de traduire par l'imparfait, non pas par le passé simple qui désignerait une action unique. Les verbes *inviter* et *prier* sont suivis, comme *bitten*, du COD *les* (bien sûr un CO/ACC en grammaire allemande !) ; *proposer* a un COI dans sa valence. Tous les trois nécessitent, en revanche, l'utilisation d'une préposition (*de* ou *à*) pour introduire l'infinitif *entrer*.

Traduction proposée : *leur proposaient, les priaient d'entrer* ou encore *les invitaient à entrer*

Séq. 4 : « ..., winkten den Fremden nach, ... » dans l'énoncé « ...schüttelten die Hände und winkten den Fremden nach, wenn sie zurück in ihre Busse stiegen » (l. 18-9)

Identification et analyse de la séquence : il s'agit à nouveau d'un syntagme avec V2 ou en linéarisation discontinue sans sujet grammatical (ellipse de coordination comme avant) qui a pour base le verbe faible à particule séparable *nach/winken* au prétérit, 3^e personne du pluriel : radical du présent *wink-* + marque faible du prétérit *-te-* + marque personnelle de la 3^e personne du pluriel *-n*. Ce verbe a dans sa valence un complément d'objet au datif, ici sous forme du groupe nominal *den Fremden* de base du pluriel *Fremden* ; le GN est identifié par le déterminatif (article défini) *den* du datif pluriel. La base nominale *Fremde/n* est au datif pluriel, la marque *-n* pour le pluriel et le datif pluriel se superposant. La particule *nach* a ici pour faible contenu sémantique « être derrière, suivre » (cf. Schanen/Confais 1989 : 208), bref : suivre quelqu'un ou quelque chose d'une action d'un certain type.

Difficulté de traduction : à nouveau, le français ne dispose pas de verbe simple pour exprimer l'action complexe désignée par *nach/winken*. Il est de ce fait obligé de recourir aux syntagmes ou collocations *faire des signes d'adieu (aux étrangers)* ou même *faire adieu/au revoir de la main* afin de rendre le sens de cette séquence. Dans le premier cas, on peut « raccrocher » *die Fremden, les étrangers*, sous la forme du groupe prépositionnel *aux étrangers* ; dans le deuxième, cela étant impossible, il s'impose d'exprimer le CO/DAT allemand dans la subordonnée temporelle qui suit.

Traduction proposée : *faisaient des signes d'adieu aux étrangers* ou encore *faisaient adieu de la main [alors que les étrangers remontaient dans leur bus]*.

Une remarque générale au sujet de la terminologie à employer pour le commentaire grammatical des séquences. Le jury accepte a priori toutes les terminologies, à condition qu'elles soient cohérentes. Les candidats peuvent donc recourir à des grammaires universitaires qui font référence en France (i. e. Schanen/Confais : *Grammaire de l'allemand*, mais aussi à Bresson : *Grammaire d'usage de l'allemand contemporain* ou encore Schanen/Cauquil, *La grammaire allemande et d'autres encore*.)

En revanche, l'utilisation de notions relevant de la grammaire française n'est pas acceptée : un COI n'est pas moins direct qu'un COD dans *Ich gebe ihm ein Buch*, il convient donc d'employer le terme complément d'objet au datif pour *ihm* et complément d'objet à l'accusatif pour *ein Buch*. Et contrairement à l'anglais et au français, un article définitif, servant à identifier un groupe nominal, est un déterminatif, non pas un déterminant, ce dernier terme étant réservé à la désignation de la relation sémantique à l'intérieur de substantifs composés du type *Bus/reise*, *Bus* étant le déterminant, *Reise* le déterminé. On utilisera aussi participe I à la place de participe présent et participe II pour participe passé. Également pour l'adjectif : degré zéro (pour : positif), degré I (pour : comparatif), degré II (pour : superlatif). Et le passé composé français n'équivaut pas au parfait ou *Perfekt* allemand.

Il va de soi qu'il faut également s'intéresser à la grammaire française pour pouvoir expliquer les difficultés traductologiques des séquences en question. On pourrait se servir de la grammaire de Riegel, Martin/Pellat, Jean-Christophe/Riou, René : *Grammaire méthodique du français*. Édition mise à jour 2016. Paris : Puf, 2016 (1994), etc.

Les candidats germanophones qui ont effectué leurs études en Allemagne sont mis en garde contre l'utilisation d'une terminologie allemande traduite en français : un attribut ne désigne pas la même chose en français où il est attribut du sujet ou de l'objet (*Prädikatsnomen* en allemand), alors qu'un *Attribut* allemand est un adjectif épithète en français. D'autres différences fondamentales existent, par exemple un *Vorfeld* allemand correspond à la première position de l'énoncé en français, etc.

Suite à l'observation constatant que nombre de candidats rencontrent des difficultés fondamentales dans la conjugaison des verbes – l'infinif de *bitten* (dans la séquence *baten sie hinein*) est identifié comme *bieten* ou même *beten*⁶ – le jury recommande la consultation d'ouvrage de conjugaisons, comme par exemple le livre de Jacques Athias : *Conjugaison allemande*. (Paris : Librio, 2011) ou encore, une toute petite *Grammaire allemande* (2011) par le même auteur et éditeur, tout en soulignant que cette dernière sera insuffisante pour faire un commentaire de type « Capes ». Elle fournira toutefois quelques renseignements élémentaires à celles et ceux désireux de se familiariser avec quelques notions rudimentaires.

⁶ *bitten* – *bat* – *gebeten* (fort) ; *bieten* – *bot* – *gebotten* (fort) ; *beten* – *betete* – *gebetet* (faible).

Épreuve d'admission : Mise en situation professionnelle

Rapport présenté par
madame Agathe HAGUENAUER et monsieur Christophe THIERRY

Notes obtenues par les candidats

| Notes entre | Capes externe | Cafep-Capes |
|-------------|---------------|-------------|
| 0,5 – 3,75 | 43 | 10 |
| 4 – 7,75 | 40 | 11 |
| 8 – 11,75 | 48 | 10 |
| 12 – 15,75 | 44 | 13 |
| 16 – 20 | 23 | 4 |
| Moyenne | 8,87 | 8,72 |

Comme le rappelle le rapport de jury de 2016 et comme nous le soulignerons à nouveau dans la seconde partie de ce rapport, **l'épreuve de mise en situation professionnelle doit être conçue comme un tout**. Les candidats étaient invités dans le rapport précédent à ne pas proposer deux lectures du dossier qui soient « déconnectées l'une de l'autre, les conduisant à des propositions parallèles voire divergentes » (p. 38). En dépit de ce qui différencie les deux volets de l'épreuve (les attentes du jury sont clairement définies dans le libellé du sujet, en première page du dossier remis au candidat) et malgré la langue de l'exposé, différente dans les deux parties, celles-ci constituent les deux temps d'une seule et même réflexion. La finalité de l'épreuve est essentiellement professionnelle : ceci ne signifie nullement que les connaissances en littérature, civilisation et les compétences interculturelles requises pour mener à bien l'analyse du dossier soient secondaires par rapport au projet didactique sur lequel débouche l'épreuve. Bien au contraire, elles en constituent le fondement – ce qui implique que les pistes d'exploitation pédagogique proposées par le candidat découlent des temps forts de l'analyse du dossier en allemand. Nous renvoyons d'ailleurs à la dernière phrase du libellé, concernant l'agencement général de la séquence pédagogique et les entraînements proposés : « Vous justifierez toutes vos propositions, **en vous appuyant sur l'analyse que vous aurez faite des différents documents du dossier.** »

La condition d'une épreuve réussie est, pour cette raison même, l'élaboration d'une problématique valant à la fois pour la première et, moyennant parfois quelques ajustements, pour la seconde partie de l'épreuve. Certes, dans le libellé n'apparaît jamais le mot « problématique », ni pour la partie 1 ni pour la partie 2. Mais il va de soi que le candidat ne peut se limiter à définir le « sujet » du dossier. C'est ce que rappelait d'ailleurs déjà le rapport 2016 (p. 39). La raison en est que le projet de séquence vers lequel doit tendre son raisonnement ne peut exister sans problématique, puisqu'une séquence consiste, par définition, en un parcours ordonné et articulé, comportant un début et une fin et permettant de répondre à un questionnement que les élèves doivent connaître d'emblée, faute de quoi ils ne pourront s'impliquer efficacement dans la réalisation des tâches intermédiaires et de la tâche finale.

Pour toutes ces raisons, il est logique d'orienter dès l'abord l'écoute du jury en lui suggérant une problématique. Il est alors relativement aisé de voir si l'analyse du dossier, puis la présentation du projet didactique sont conformes à la problématique annoncée. Certes, la plupart des candidats, cette année encore, étaient informés de cette exigence, mais la notion même de problématique est parfois floue et l'on n'atteint pas toujours à la cohérence (minimale) requise pour l'ensemble de la prestation.

« Comment les trois artistes parlent-ils de l'amour ? » n'est pas une problématique. « Inwiefern kann man sagen, dass unsere Gesellschaft vom Konsum regiert wird und als 'Konsumgesellschaft' betrachtet werden kann? » en est une. Une très bonne maîtrise de l'allemand, atout indéniable dans la réussite au concours, ne peut compenser le choix difficilement explicable, en guise de thématique, de la question : « Inwiefern sind diese Dokumente so verschieden und gleichzeitig so nah aneinander ? » Ce n'est là, malheureusement, que le travail à réaliser lors de la première lecture du dossier. En l'occurrence, le.la candidat.e s'est inutilement privé.e de la possibilité de lier les deux parties en tablant d'entrée de jeu sur une problématique commune.

Compte tenu de ce qui vient d'être précisé, la parenté avec l'épreuve de composition (écrite) et la **première partie de l'épreuve de MSP** est indéniable, à cette réserve près – et elle est de taille –, que, lors de cette dernière, la réflexion sur les documents du dossier se fait dans un cadre moins contraignant du point de vue de la forme. Mais surtout, elle est explicitement mise au service de l'élaboration d'un projet didactique. Le.la candidat.e se trouve dans une position assez proche de celle de l'enseignant préparant une séquence d'enseignement, quoiqu'il n'ait qu'une représentation théorique du groupe-classe auquel il s'adresse et ne prenne aucune part active dans la constitution du dossier (il peut toutefois « compléter » le dossier lors de la seconde partie de l'épreuve, en proposant de l'élargir au moyen d'autres documents, qu'il identifiera avec précision et dont il précisera l'exploitation au cours de la séquence). Son rôle consiste d'abord – dans les deux épreuves – à retrouver les raisons pour lesquelles le concepteur a jugé pertinent d'associer les documents au sein d'un même dossier. Pour établir un autre parallèle avec l'épreuve de composition : du point de vue de la correction linguistique, et puisque les deux épreuves incluent l'analyse d'un dossier en langue allemande, on rappellera que, bien que les qualités d'une prestation orale ne soient pas nécessairement les mêmes que celles attendues à l'écrit, le jury perçoit très rapidement ce qui posera problème au candidat s'il exerce le métier de professeur d'allemand !

Pour conclure sur ce point, rappelons que ce qui crée le lien entre les deux épreuves, composition et MSP, c'est bien entendu l'idée qu'il n'est pas possible d'enseigner efficacement une langue vivante, compte tenu de la priorité accordée à l'entrée culturelle dans la conception des séquences d'enseignement, sans disposer de connaissances solides dans les trois domaines cités plus haut. Le.la candidat.e doit être en mesure d'analyser avec pertinence un texte littéraire ou de presse et un document iconographique, ce qui inclut la prise en compte des caractéristiques formelles du document. En effet, l'enseignant ne peut élaborer des stratégies de découverte du sens à destination de ses élèves que s'il a lui-même été sensible aux moyens mis en œuvre par l'écrivain, le journaliste, le photographe, le peintre ou le graphiste pour faire surgir ce sens dans un contexte historique et culturel bien précis.

Cette année encore, le jury a été sensible à la qualité de bon nombre de prestations. Précisément, des problématiques intéressantes ont été proposées. Malheureusement, le stress explique que les candidats passent souvent à côté de ce qui fait l'originalité d'un texte, entre autres l'humour. Le document A du dossier MSP-8 était de ce point de vue d'une grande richesse. Le vers 27 (« zum Traum gibt's die Deutung ») fait de la psychanalyse un produit commercial, qui, traitée de cette manière, perd toute efficacité, alors qu'elle permettrait d'échapper à l'emprise des techniques de marchandisation sur les esprits. Les structures syntaxiques stéréotypées suggèrent la standardisation extrême des comportements, les individus devenant incapables de les remettre en question. On ne pouvait faire l'impasse sur l'emploi de l'impératif dans le texte : l'injonction à laquelle est soumis le consommateur, qu'il en soit conscient ou non, traduit l'uniformisation des comportements et l'absence de créativité que dénonce l'auteur. Dans la partie 2, il pouvait être judicieux de valoriser cet apport de l'analyse en réfléchissant, dans le cadre d'une tâche, aux formes d'injonction auxquelles les individus sont exposés dans la société de consommation et aux manières d'y répondre. Il en allait de même de l'idée de détournement (*Zweckentfremdung*) qui se prête elle aussi à une exploitation didactique.

Si les candidats ont compris pour la plupart le sens global du poème de Hofmannsthal, « Die Beiden » (MSP-13), ils ont aussi peiné à mettre en lumière sa structure et son vocabulaire, ce qui leur aurait permis d'en approfondir considérablement l'analyse. Il eût été intéressant de mentionner que der *Vierreim* de la première strophe traduisait éventuellement la régularité de la marche et la stabilité de la femme, peut-être aussi la monotonie d'une existence que rien ne vient perturber ; que les vers embrassés (*umarmend*) de la deuxième strophe anticipaient un mouvement attendu de l'homme, qui finalement n'aurait pas lieu, et que la jeunesse du cheval, sa fringance, de même que le caractère « négligé » du geste de l'homme introduisaient deux éléments décisifs : l'énergie incontrôlée et le trouble naissant d'une trop grande assurance, aussitôt souligné par l'adverbe « zitternd ». Que dire de l'emploi exclusif de la rime masculine dans la strophe consacrée à la femme, et de l'imbrication de la rime masculine et de la rime féminine dans celle consacrée à l'homme ? Dans ce poème, la fragilité de la relation entre l'homme et la femme, dont le professeur pourra expliquer les divers aspects avec la classe en liant forme et fond, rendait pertinente la tâche proposée dans la seconde partie par un.e candidat.e : « Écrire un poème sur un amour impossible » (problématique proposée : « Mise en scène de l'amour impossible au tournant du siècle »).

Nous reprendrons dans la seconde partie du rapport les données de la brève analyse du dossier MSP-14 qui va suivre. Il ne s'agit pas de proposer une analyse « type », mais de montrer en quoi quelques connaissances dites « universitaires » peuvent aider à contextualiser les documents et en faciliter l'analyse. Ce dossier suppose connu le fait que le carnaval est une tradition plus vivace dans les régions catholiques de l'Allemagne ; il suggère par ailleurs, à travers chacun des trois documents, les liens entre carnaval et politique. En revanche, la dérision, explicitement abordée dans les documents B et C, qu'elle vise la hiérarchie religieuse ou le monde politique, est beaucoup moins présente dans le texte de Goethe.

Goethe décrit ici le carnaval de Rome, et non un carnaval allemand : en quoi cela est-il pertinent du point de vue de l'histoire littéraire ? Le fait décisif est qu'il ressent le spectacle auquel il assiste comme non familier, étrange, alors qu'il vient d'un pays où cette tradition existe. Ce que trouve l'Allemand Goethe lors de son voyage en Italie, c'est avant tout, au-delà de la lumière qui transforme la vie des hommes, le mariage de l'art et de la nature et la confirmation des théories esthétiques de Winckelmann. Sa perception de l'Italie est donc informée par des présupposés culturels. Ce genre de précisions avaient un rôle à jouer dans l'analyse du dossier. Il n'était en revanche pas nécessaire de savoir que Goethe répond ici à une commande du *Journal des Luxus und der Moden* de Weimar, bien que cela puisse avoir aussi son importance. En effet, ce passage très fourni du *Voyage en Italie* (pages 639-77 du « Zweiter Römischer Aufenthalt » dans l'édition Insel Taschenbuch de 1976) pourrait bien tenter la conciliation d'une représentation idéalisée de l'Europe du Sud, berceau de la culture antique, et d'une expérience moins enthousiasmante qu'il n'y paraît pour le jeune écrivain. Dans d'autres circonstances, l'écrivain Goethe se serait peut-être épargné une confrontation directe avec ce qu'il perçoit parfois comme des débordements ! Cette supposition est corroborée par l'épilogue du chapitre dont est tiré notre passage. Le carnaval de Rome semble être à Goethe un compendium de la vie en général, et il conclut par ces mots d'une remarquable ambiguïté : « Vielmehr wünschen wir, daß jeder mit uns, da das Leben im ganzen wie das Römische Karneval unübersehlich, ungenießbar, ja bedenklich bleibt, durch diese unbekümmerte Maskengesellschaft an die Wichtigkeit jedes augenblicklichen, oft gering scheinenden Lebensgenusses erinnert werden möge. »⁷ Là encore, on voit combien les sentiments de celui qui deviendra la figure tutélaire du classicisme de Weimar sont partagés.⁸ On pouvait en revanche supposer connu des candidat.e.s le fait que, dans l'œuvre de Goethe, le peuple

⁷ Johann Wolfgang Goethe, *Italienische Reise II*, Insel Verlag, Frankfurt am Main 1976, p. 677.

⁸ L'auteur déclare, au sujet des malédictions que prononcent les participants vers la fin des festivités, alors qu'on allume des bougies dans les rues : « Und je stärker das Gebrüll » *Sia ammazzato* « [i.e. « que soit assassiné... »] von allen Enden widerhallt, desto mehr verliert das Wort von seinem fürchterlichen Sinn, desto mehr vergißt man, daß man in Rom sei, wo diese Verwünschung um einer Kleinigkeit willen in kurzem an einem und dem andern erfüllt werden kann. » *Ibidem*, p. 674.

est souvent associé à l'enfance (Gretchen dans le *Faust*) et à l'idée de renouvellement. Cela ne rend le passage proposé ici que plus intéressant ; cette idée y est d'ailleurs nettement perceptible, ce qui, une fois de plus, confère au jugement porté par l'écrivain sur le carnaval un caractère ambivalent car emprunt à la fois de méfiance et d'admiration.

En déduire que la nature profonde de cette fête se dévoile ici plus clairement à Goethe parce qu'il est en Italie n'est certainement pas faux. Quoi qu'il en soit, la manière bien précise dont il décrit l'événement n'est pas innocente.

Ce qu'exprime le texte lui-même, c'est une impression d'étrangeté, voire d'insécurité, savamment distillée par l'auteur, puis atténuée il est vrai dans un second temps. Ainsi, les deux premiers paragraphes suggèrent déjà l'absence de règles qui caractérise le carnaval en attirant l'attention sur la difficulté à appréhender le phénomène, dont la démesure désoriente le spectateur, la perception qu'on en a étant forcément partielle et non médiatisée par la raison. Les mouvements de la foule inspirent la crainte (« Eine so große lebendige Masse », « daß jeder so töricht und toll sein dürfe, als er wolle »), la volonté des individus semble se dissoudre dans un élan collectif auquel rien n'oppose de résistance, sans que la raison de ce retournement soit perceptible : « Das Römische Karneval ist ein Fest, das dem Volke eigentlich nicht gegeben wird, sondern das sich das Volk selbst gibt. » L'entendement n'a d'abord pas grand-chose à voir dans cette affaire. Au sentiment de peur diffuse contribue aussi le fait que Goethe ne mentionne aucune personne en particulier, sinon le spectateur étranger qu'il est lui-même, et se réfère à des groupes, à des entités très générales ou abstraites telles que le « peuple » ou l'« État », « ceux d'en haut », « ceux d'en bas », etc. C'est là une des différences entre les documents A et B, dans lequel l'emploi d'un vocabulaire technique et les noms de personnes aident précisément à mieux cerner la modalité des échanges.

D'autres éléments attestent le caractère non contrôlé de la fête, sans qu'il soit pour autant possible de dire s'il faut s'en inquiéter ou non : « Der Staat macht wenig Anstalten, wenig Aufwand dazu. Der Kreis der Freuden bewegt sich von selbst, und die Polizei regiert ihn nur mit gelinder Hand. »

Enfin, le sentiment d'inquiétude s'estompe et Goethe ne cache pas que l'attrait essentiel de cette manifestation réside dans le fait qu'elle ne trouve pas sa raison d'être dans l'apaisement (« befriedigt ») ou dans une volonté d'aveuglement (« blenden ») du peuple par des moyens qui relèvent, comme c'est le cas lors d'autres festivités, de la séduction, que ce soit par la surprise (« staunen ») ou par l'émerveillement (« beten ») d'une foule que l'on considère tout autant comme naïve et dangereuse et que l'on souhaite donc rendre docile. Nous retrouvons alors l'image positive du peuple évoquée plus haut. Les racines possiblement antiques et païennes du carnaval fournissent également à l'auteur l'occasion de dénoncer discrètement l'emprise de la religion chrétienne sur les esprits et le fait qu'elle bride selon lui la spontanéité et les capacités créatrices du peuple.

On peut de ce point de vue tout à la fois opposer et rapprocher le document A et les deux autres documents. La photo (C) rend compte de l'ambiance bon enfant qui règne lors de l'événement, tout en manifestant elle aussi l'idée d'une prise de pouvoir par le peuple. La dérision dont fait l'objet Jörg Stüdemann n'a apparemment rien de traumatisant, et la gynécocratie que semblent vouloir instaurer les dames qui l'entourent n'a rien de despotique. On pourra évoquer néanmoins, pour nuancer cela, le symbolisme castrateur de la paire de ciseaux s'apprêtant à sectionner la cravate. Le document B aborde lui aussi les deux versants du phénomène « carnaval » en dévoilant les mesures prises pour éviter les heurts et préserver l'ambiance festive : il est ici question des tractations qui ont lieu entre organisateurs, acteurs du carnaval, monde politique et religieux et donc des risques de désorganisation que fait courir le carnaval à la société.

Le document B (*Deutsche Welle*) peut être considéré comme plus propice que le texte de Goethe à l'amorce d'une telle réflexion, dans la mesure où il livre ces éléments de manière relativement explicite. (Ceci ne préjuge pas de l'ordre dans lequel les documents seront abordés dans la séquence proposée par la suite.) La principale difficulté que présente le texte, c'est le flou concernant le statut véritable du « Festkomitee Kölner Karneval ». En fait, ce dernier n'est pas une émanation du conseil municipal de la ville de Cologne. Le *Festkomitee*, comme on peut le supposer à la lecture du texte (mais seulement le supposer), peut émettre un avis sur les scènes et personnages

représentés dans le défilé, mais c'est le chef de défilé qui donne son accord pour tout changement en dernière instance. Du côté des « autorités » locales, nous n'avons mention dans le texte d'aucun nom, d'aucune commission spécifique... ce qui n'a rien de surprenant quand on sait que la ville se contente d'approuver le parcours des défilés et de coordonner l'intervention de la police avec le préfet de police. La seule règle est celle édictée par la Loi fondamentale de la RFA, qui garantit aux participants le respect de leur liberté artistique.

Si l'on reste près de la lettre du texte B, un repérage rapide permet de lister divers champs sémantiques. On trouve exprimées, pêle-mêle, l'idée de provocation (« Figuren [...], die aktuelle Politiker in oft grotesken Situationen zeigen », « Große Aufreger », « persönlich verletzen », « aufmüpfig », « wir prügeln auf alle ein », « nach beißender Kritik an der katholischen Kirche », « lächerlich zu machen », « Das galt damals als äußerst frech »), la dimension affective de la manifestation (« Ehrensache der Karnevalisten », « meint [...] stolz »), la conscience du danger, la possibilité de conflits et de poursuites judiciaires (« Die Organisatoren wollen vermeiden, dass... », « versuchen wir zu vermeiden », « juristisch beanstandet werden », « solche Auseinandersetzungen... », « weil es sofort Protest gäbe », « hagelte es [...] Anzeigen », « die Gerichte hätten aber keine Strafen verhängt », « ist nach dem deutschen Grundgesetz besonders geschützt »), les interdictions édictées (« Niemand darf... »), les dispositions visant à détendre l'atmosphère et à conjurer ou à aplanir les conflits (« Orden wider des tierischen Ernsts ») et la mise en place de commissions ou comités susceptibles de réguler les relations entre édiles et organisateurs/participants (« Festkomitee Kölner Karneval », « Aachener Karnevalsverein »).

Le texte, en dépit de la précision des termes employés, n'insiste donc pas outre mesure sur le fait que la liberté des organisateurs est très grande... parce qu'il suppose connu un certain nombre de faits. Le candidat qui parvenait à mettre en valeur cet aspect avait déjà posé un jalon essentiel. Or, et c'est un autre intérêt majeur du texte, nous constatons que des rapports de force s'instaurent et limitent donc dans les faits cette liberté d'expression. Nous retrouvons, *mutatis mutandis*, les diverses faces du carnaval qui transparaissaient dans le texte de Goethe : spontanéité et liberté d'une part, force de subversion et crainte qu'inspirent celles-ci d'autre part. Les concessions faites par les organisateurs, qui visent à désamorcer les conflits et permettent *in fine* de préserver l'harmonie avec le monde politique, relèvent d'un troisième volet, qui pourra constituer le sujet d'une troisième partie de la présentation puisqu'on en trouve l'équivalent dans les deux autres documents du dossier.

On pouvait donc organiser sa présentation en s'intéressant d'abord à ce que le carnaval peut avoir d'inquiétant, puis examiner l'aspect festif avant de terminer sur une partie consacrée plus précisément au risque de voir la dimension subversive du carnaval finalement remise en question (jusqu'où aller en matière de conciliation ?). Les trois documents peuvent être mis à contribution dans chacune des trois parties. Le questionnement autour duquel peut s'articuler la présentation serait dans ce cas par exemple : « Unter welchen Bedingungen kann der Karneval zur demokratischen Debatte beitragen ? », ou encore : « Hat der Karneval im 21. Jahrhundert seine subversive Dimension endgültig eingebüßt ? » Le choix d'une telle problématique permettra de lier, lors de la conception du projet didactique, connaissance de la culture des pays de langue allemande et éducation aux valeurs de la démocratie.

Répetons-le : la **seconde partie de l'épreuve, en français**, consiste à présenter un projet d'exploitation pédagogique s'appuyant sur l'analyse des supports proposés et sur une problématique identifiée en première partie.

C'est de ces deux éléments essentiels que doivent découler les tâches et leur mise en œuvre. Trop de candidats passent à côté de l'enjeu central des documents ou perdent de vue les liens qui les unissent et sont donc incapables d'envisager une séquence pédagogique pertinente et motivante pour des élèves du secondaire.

Le jury a valorisé les candidats qui ont compris la logique interne entre les deux parties de l'épreuve et qui ont essayé - avec plus ou moins de réussite - de nourrir leurs propositions de pistes pédagogiques de leurs réflexions préliminaires sur les documents.

Ainsi à propos d'un sujet portant sur la peur de l'étranger et de la différence, une candidate, partie de la problématique « *Existe-t-il des moyens de lutter contre la xénophobie et les clichés à l'égard des étrangers ?* » a proposé en tâche finale la rédaction d'un discours de bienvenue à destination d'un élève étranger nouvellement arrivé dans un établissement scolaire en Allemagne. Cette tâche finale permettait de réinvestir aussi bien les idées et le lexique vus dans les documents que les éléments formels du discours abordés dans le texte de Joachim Gauck.

On ne saurait jamais assez rappeler que dans une séquence pédagogique **tout se tient**. La problématique ou la question liminaire formulée pour les élèves doit guider le candidat pour construire son projet pédagogique. Chaque document doit apporter sa pierre à l'édifice. Le professeur doit amener les élèves à comprendre l'intérêt linguistique, culturel et pragmatique des supports étudiés afin qu'ils puissent mobiliser, en particulier dans la tâche finale, les connaissances et les compétences acquises. Il est évident de ce fait que le jury ne peut accepter une tâche finale sans lien ou presque avec le questionnement de départ.

Comment les élèves peuvent-ils donner du sens à leur apprentissage si, comme l'a proposé un candidat au sujet du dossier sur Luther, on les amène à s'interroger sur la représentation du héros et qu'en tâche finale on leur demande d'écrire un article sur l'œuvre de Luther ? Ou comme l'a proposé un autre candidat pour le dossier portant sur la Réunification, on part de la question « En quoi le peuple allemand est-il un héros ? » et qu'on aboutit en guise de tâche finale à un exposé oral sur d'autres figures mythiques du monde germanique ?

Le bon sens doit également prévaloir en choisissant des tâches réalistes dans une approche actionnelle. Citons quelques exemples : un immigré qui écrit à sa famille pour raconter son arrivée en Allemagne n'a aucune de raison de le faire en allemand, une interview d'une famille d'accueil lors d'un échange scolaire pour recueillir des avis sur les conséquences de la Réunification semble chimérique dans le contexte d'un sujet destiné au cycle terminal, présenter une association carnavalesque en fin de séquence n'est pas une situation de communication des plus enthousiasmantes... En revanche, on pouvait proposer aux élèves, à partir de l'analyse faite en première partie sur le dossier lié au carnaval, d'imaginer un débat dans une commune allemande afin de savoir ce qui est permis et ce qui ne l'est pas lors du carnaval en termes de dérision du pouvoir, ou encore un débat sur le moyen terme à trouver entre dénigrement et critique constructive lors de la conception des chars. Dans les deux cas, le professeur peut fournir un cas concret de projet de char dévoilé par une indiscretion et ayant suscité la méfiance ou la colère du *Festkomitee*. Il serait dans ce cas prudent d'éviter les cas touchant à la religion et de choisir de préférence une question d'actualité politique.

Le jury ne peut pas non plus avaliser des prestations qui proposent des activités pédagogiques déconnectées des objectifs linguistiques et culturels induits par la tâche finale choisie. Trop de candidats suggèrent à propos de tel document de « *revoir les temps du passé* » ou de faire des exercices de vocabulaire (par exemple sur le lexique des activités agricoles dans le dossier sur Luther) dont les élèves n'auront absolument pas besoin lors de la séquence, que ce soit dans les tâches intermédiaires ou la tâche finale. Rappelons que la grammaire n'est pas une fin en soi mais un outil au service du sens et de la communication et que l'enseignement lexical doit être organisé en fonction de critères de « productivité ».

Un autre défaut relevé dans l'élaboration des séquences consiste à plaquer des recettes pédagogiques apprises sur les documents, sans réflexion approfondie sur la spécificité des supports (genre littéraire, agencement des idées, champ lexical dominant...) Ainsi peut-on se demander si le recours aux « *W-Fragen* » est vraiment la meilleure technique pour accéder au sens d'un poème ou en quoi l'usage d'une carte mentale - très à la mode cette année - se justifie pour mieux comprendre un document ? Il serait sans doute plus utile de se poser les bonnes questions avant de se lancer dans la mise en œuvre de la séquence : quelles sont les activités langagières à privilégier et à entraîner ? A partir de quels supports ? Pour quelle(s) raison(s) organiser telle activité plutôt qu'une autre ? En quoi

cette activité apportera-t-elle une plus-value pédagogique permettant aux élèves de réaliser la tâche finale. Quels seront les critères à évaluer ?

Le jury a noté par ailleurs une indigence concernant la réflexion sur les stratégies de compréhension des supports. Les candidats se contentent trop souvent de dire qu'ils vont lire le texte avec les élèves puis leur poser des questions, partant du principe que les élèves vont comprendre et que si le document comporte des entraves lexicales, il suffira d'ajouter des notes en bas de page ou de les faire chercher dans un dictionnaire.

Ces candidats perdent de vue la perspective de l'élève. Dans le cours de langue, il ne s'agit pas de « parler de » mais de bâtir « à partir de » dans une logique d'apprentissage et d'explicitation par conséquent les stratégies mises en place pour aider l'élève à accéder au sens.

Il faudrait également veiller à distinguer et à ne pas confondre compréhension, entraînement et évaluation. Un QCM ou un exercice de type vrai/faux sont des outils pour évaluer ou vérifier la compréhension d'un document et non un moyen pertinent d'entrer dans un texte et d'en découvrir le sens global et/ou détaillé.

On regrette que les candidats passent un peu trop systématiquement par le travail de groupe pour découvrir un texte, chaque groupe ne s'occupant que d'un paragraphe ou deux. Les élèves ne sont plus que rarement confrontés à un texte entier sous prétexte qu'ils pourraient s'ennuyer, qu'un texte long pourrait leur faire peur.

En revanche, le jury a particulièrement apprécié les prestations dans lesquelles les candidats ont abordé les documents en imaginant des stratégies efficaces et motivantes pour les élèves. On peut donner l'exemple d'une candidate qui, pour faire comprendre le poème de Hugo von Hofmannsthal dans le dossier portant sur l'amour, propose aux élèves de mimer en binôme les différentes scènes qui y sont évoquées ou l'exemple d'une autre candidate qui, pour démêler le sens du discours de Joachim Gauck, suggère de classer dans une grille à double entrée (les étrangers venus en Allemagne / les citoyens allemands) ce qui relève du ressenti et des efforts à consentir par les deux parties. Cette démarche a non seulement l'avantage de faciliter l'accès au sens d'un document somme toute assez complexe mais aussi de faire comprendre aux élèves de manière très concrète le sens de l'emploi du style direct et indirect.

Précisons une nouvelle fois que l'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas à la mémorisation de mots, de structures et de connaissances culturelles. Il faut aussi développer des savoir-faire permettant à l'élève d'accéder au sens et de produire du sens en langue étrangère en anticipant, inférant, déduisant, mobilisant ses acquis, reformulant mais aussi en passant par la médiation linguistique ou culturelle trop souvent ignorée des candidats.

Le jury a en outre été particulièrement surpris par le fait que certains candidats ignoraient les compétences professionnelles attendues d'un futur professeur. Comment ne pas douter de la capacité d'un candidat à garantir le principe de neutralité et de liberté de conscience des élèves quand il fait part au jury de ses opinions personnelles sur Angela Merkel dans le contexte du dossier sur la Réunification ? Que penser d'un candidat qui propose en tâche finale dans le dossier sur Luther et la Réforme un débat entre catholiques et protestants ou d'un autre qui fait écrire un texte dans lequel les élèves doivent exprimer leur mécontentement sur les indulgences après avoir lu la Bible ! La transmission de valeurs comme la laïcité en évitant la confrontation des croyances, l'obligation de réserve, la prise en compte de la diversité des élèves sont des compétences nécessaires à qui souhaite s'engager dans une démarche d'enseignant responsable.

Un dernier mot concerne l'attitude des candidats face au jury. Rappelons qu'il s'agit d'un concours de recrutement et qu'en plus de l'impact du contenu, la forme ne peut être négligée. La voix, la fluidité de l'élocution, le regard, la gestuelle, la tenue vestimentaire sont des outils efficaces pour avoir un effet positif sur l'auditoire.

Il va de soi que la réussite à un examen oral passe par une bonne dose de confiance en soi mais le jury a apprécié les candidats faisant preuve d'un peu d'humilité et d'honnêteté intellectuelle. Aborder l'épreuve avec une attitude nonchalante ou une assurance démesurée (« mais je vous l'ai déjà dit ! », « j'ai déjà enseigné, je sais de quoi je parle ») n'est pas vraiment le meilleur moyen de gagner des points aux yeux du jury. Une telle posture laisse aussi et surtout supposer que le candidat aura sans doute des difficultés à évoluer lui-même et à faire évoluer son enseignement, voire même, plus simplement encore, à s'adapter à son public.

En conclusion, nous félicitons les lauréats de 2017 qui ont manifestement suivi une préparation sérieuse et efficace, gage de réussite. Nous leur souhaitons de pouvoir mettre avec enthousiasme leurs compétences professionnelles et personnelles au service des élèves dans leur futur parcours d'enseignant.

Épreuve d'admission : Épreuve à partir d'un dossier

Notes obtenues par les candidats

| Notes entre | Capes externe | Cafep-Capes |
|-------------|---------------|-------------|
| 0,5 – 3,75 | 35 | 10 |
| 4 – 7,75 | 42 | 9 |
| 8 – 11,75 | 49 | 10 |
| 12 – 15,75 | 53 | 13 |
| 16 – 20 | 29 | 7 |
| Moyenne | 9,91 | 9,72 |

Première partie de l'épreuve : Compréhension de l'oral et entretien en allemand

Rapport présenté par madame Line PONSINET et messieurs Peter STECK et Vincent TURQUIN

La première partie de cette épreuve permet de vérifier la compréhension d'un document audio ou vidéo diffusé dans les médias des pays germanophones à partir de la présentation et de l'analyse livrées par le candidat.

Il s'agit de présenter un compte rendu pertinent de son contenu, donc d'éviter toute paraphrase, et de l'ancrer dans son contexte (culturel et artistique, politique, économique, historique, social, etc.). Il s'agit par exemple de ne pas se contenter de la date de diffusion, de l'auteur ou de l'émetteur d'un reportage, mais d'établir un lien entre cette date et les événements qui la sous-tendent. Les candidats qui ont réalisé les meilleures prestations ont su prendre de la hauteur par rapport au document en proposant une présentation organisée de son contenu, puis l'approfondissement ou l'explicitation de certains aspects et enjeux évoqués ou sous-entendus.

En d'autres termes, il est important de bien ouvrir le thème abordé en montrant comment il fait référence à certains faits et dates historiques ou à des événements précis. Ainsi, les candidats doivent chercher à dépasser la simple restitution factuelle pour parvenir à une compréhension profonde par une mise en perspective des événements mentionnés dans le document.

Un point relevé à plusieurs reprises par les membres du jury est que les candidats ont souvent des connaissances sur l'histoire et la société des pays germanophones, mais qu'ils sont plus rarement capables de relier la thématique des documents aux arts et à la littérature. Les candidats qui ont traité les sujets sur Wolf Biermann ou sur le théâtre de Falk Richter, auraient pu, par exemple, citer Bertolt Brecht. Il s'est en effet installé comme Wolf Biermann en RDA. Les intentions de son théâtre peuvent être comparées à celle de Falk Richter. L'enseignement des langues vivantes est ancré dans des contenus culturels. Par conséquent, il est important que les candidats montrent une connaissance de la langue et de la culture des pays germanophones afin de pouvoir enrichir celle de leurs futurs élèves.

Certaines présentations, trop brèves (de deux ou trois minutes seulement), n'ont pas permis aux candidats d'aller au-delà d'une restitution superficielle du document. Durant l'entretien, ces candidats n'ont souvent pas été en mesure d'apporter des compléments significatifs et de faire preuve de leurs connaissances des pays de langue allemande.

Il n'est pas attendu des candidats qu'ils lisent un déroulé exact de différents éléments qu'ils auraient pu noter durant l'écoute, et encore moins qu'ils énumèrent le nom de l'auteur, la date et le lieu de la création du document. Il est également peu pertinent d'analyser tous les mouvements de caméra et les choix de montage, d'autant que le sujet est souvent coupé par le jury. Il s'agit avant tout de compréhension auditive, globale, détaillée et profonde. Le jury attend que les candidats en tirent les éléments substantiels et qu'ils les placent dans le contexte de l'actualité, de l'histoire et de la culture des pays germanophones.

Soulignons ici encore qu'il ne s'agit en aucun cas 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 au service de l'analyse de ce document.

Afin de mieux illustrer ce propos, nous donnons ci-dessous quelques exemples :

Lorsque le document traite de Luther et de son rapport au judaïsme, les candidats doivent être capables de rendre compte de l'évolution personnelle de Luther depuis ses prises de position initiales en faveur des Juifs afin de les attirer sur le chemin de la foi chrétienne jusqu'à ses écrits tardifs violemment antisémites. Ils doivent bien sûr connaître les aspects essentiels de la Réforme et le rôle de Luther dans l'évolution de la langue allemande, mais ils doivent aussi être capables de montrer comment et pourquoi le régime hitlérien a fait une récupération politique de ses écrits antisémites. Il est important de mentionner les principales étapes de la persécution national-socialiste contre les Juifs (lois raciales de Nuremberg, nuit des pogroms, camps de concentration, camps d'extermination). Le fait que, en cette année de commémoration (des 500 ans de la Réforme), cette question du rapport de Luther au judaïsme soit ouvertement abordée, relève du rapport de l'Allemagne à son passé, „Vergangenheitsbewältigung“, concept que tout germaniste et futur professeur d'allemand se doit de connaître et de maîtriser.

Le document sur la reconstruction en cours du « Berliner Schloss » évoque le passé prussien de l'Allemagne, la destruction du « Berliner Schloss » dans l'après-guerre par le régime de la RDA, la construction du « Palast der Republik » par ce même régime, puis la destruction de celui-ci après la réunification, et la décision de reconstruire le « Berliner Schloss » en n'en retenant que la façade, l'intérieur devant être consacré à des manifestations culturelles.

On peut attendre des candidats qu'ils puissent expliciter les raisons idéologiques et politiques qui ont motivé les destructions et reconstructions successives des bâtiments à cet endroit (volonté de faire table rase d'un passé prussien considéré comme autoritaire, despotique, impérialiste..., puis volonté de faire disparaître un bâtiment emblématique de la RDA..., puis désir de faire ressurgir le vieux Berlin, en apparence).

Les candidats peuvent ici faire part de leurs connaissances sur la ville de Berlin, empreinte d'histoire et de modernité et citer à titre d'exemple le « Reichstag » reconstruit et sa coupole de verre, symbole d'ouverture et de transparence de la vie politique de l'Allemagne d'aujourd'hui.

L'entretien qui suit l'exposé du candidat a pour fonction d'éclaircir et d'approfondir certains points de la synthèse présentée en début d'épreuve et d'ouvrir ensuite des perspectives en évoquant des aspects absents de la présentation du candidat. Cet échange doit permettre d'évaluer la capacité du candidat à mobiliser ses connaissances au service d'une argumentation : un sujet sur la reconstruction du « Berliner Schloss » a permis au jury d'inciter les candidats à illustrer les rapports entre architecture et idéologie, un sujet sur le « Holocaust-Mahnmal » d'évoquer et de comparer différentes formes mémorielles, etc. Le questionnement du jury vise à estimer le niveau de réflexion du candidat et sa capacité à faire le lien entre histoire et actualité, à éclairer un fait d'actualité par l'histoire ou des connaissances civilisationnelles. Par ailleurs, si une question plus précise est posée au candidat (date/lieu/choix politique d'un parti, etc.), ce n'est pas dans l'intention de le « piéger » mais plutôt dans l'esprit d'orienter différemment son analyse afin de lui donner la possibilité de l'améliorer.

Le jury tient à féliciter l'attitude de la très grande majorité des candidats lors de l'entretien. Ils ont fait preuve d'ouverture, et sont entrés dans un échange fructueux. La volonté de communiquer était bien perceptible. De la part de futurs enseignants, c'est un aspect fondamental. Les quelques candidats fuyant systématiquement la discussion et l'approfondissement des points abordés ou qui se sont lancés dans des explications longues en s'écartant du sujet abordé ont été, en revanche, pénalisés. Les candidats doivent montrer qu'ils sont capables de formuler un propos, d'avancer des arguments et d'élaborer, dans un dialogue constructif, une pensée riche et claire.

Concernant la langue, le jury a entendu un bon nombre d'excellentes prestations, mais, hélas, aussi des candidats dont l'allemand comportait trop d'erreurs fondamentales. Les candidats doivent bien comprendre les attentes : Le jury est conscient du stress affectant la plupart des candidats et ne s'arrête évidemment pas à telle ou telle faute de langue produite en situation d'examen. En revanche, il reste vigilant quant à l'accumulation des erreurs de phonologie, de syntaxe, de conjugaison, la fréquence avec laquelle les mots sont mal employés (ou prononcés) ou tout simplement une expression peu complexe qui ne permet d'une part pas le développement d'une pensée approfondie et qui est d'autre part un indice d'insuffisance linguistique qui ne permettra pas d'assurer des cours de langue vivante. Encore une fois, le jury attache moins d'importance aux erreurs ponctuelles que peut faire un candidat qu'au potentiel qu'il détecte derrière une prestation. Les candidats doivent montrer un niveau de compétences linguistiques qui laisse entrevoir qu'ils sont en mesure de mener une réflexion sur la langue, de comprendre son fonctionnement et d'entrer dans une réflexion pédagogique et didactique pour développer ces compétences chez les élèves. Cela vaut également pour les candidats germanophones qui adoptent parfois un registre inadapté au contexte d'un concours de recrutement ou qui ne parviennent pas à expliciter des faits de langue.

Le jury invite les candidats à entrer dans un travail en profondeur sur la langue allemande, dans l'histoire de sa formation et dans les principes de son fonctionnement. Il est important de produire régulièrement des textes écrits et oraux, d'enrichir la langue par des expressions idiomatiques et d'acquérir une idée claire de son fonctionnement. Ce n'est qu'à cette condition qu'ils pourront, dans le cadre de leur mission d'enseignement, éclairer leurs élèves.

Pour se préparer au mieux, il est nécessaire de suivre de façon régulière, dans les médias germanophones et à travers des lectures, conférences et séminaires, l'actualité dans différents domaines : politique, économique, sociétal, littéraire et artistique. Pour l'organisation politique, il faut, par exemple, connaître les principes régissant l'action des quatre courants politiques représentés au Bundestag, connaître précisément les noms des partis politiques en RFA ou en Autriche et savoir aussi, par exemple, positionner le parti « Alternative für Deutschland » dans le paysage politique allemand. Il en est de même pour les points saillants de l'histoire de la République Fédérale d'Allemagne, de la RDA, de l'Autriche ou de la Suisse, de leurs sphères littéraires et artistiques. Vu le large éventail des sujets pouvant être abordés lors de cet entretien, on ne saurait bien évidemment exiger des candidats des réponses de spécialistes dans tous les domaines. Cependant, le jury attend que soient maîtrisées par exemple pour l'Allemagne certaines notions (« Reformation », « Huguenotten », « Weimarer Republik », « NSDAP », « Gründung der BRD, der DDR », « Bau der Berliner Mauer », « Ostpolitik », « Montagsdemonstrationen », « Wir sind das Volk », « Fall der Berliner Mauer », « Wende », « Wiedervereinigung », « Ostalgie », « Europapolitik und Globalisierung », etc.) ainsi que les enjeux des principaux débats de société (« Entnazifizierung », « Vergangenheitsbewältigung », « nachhaltige Entwicklung und Energiewende », « Flüchtlingskrise », etc.) . Seule cette connaissance leur permettra d'analyser finement un document et de procéder à une synthèse structurée et étayée en vue d'une présentation orale claire à un public – compétences minimales requises chez un futur professeur d'allemand.

Ce travail d'analyse et de synthèse est également important afin que les candidats puissent démontrer leur niveau de compétences en allemand.

Une piste possible que l'on peut suggérer aux candidats qui souhaitent s'entraîner serait de choisir un thème et de l'approfondir en cherchant des informations sur tous les éléments explicites ou implicites en rapport avec le document.

Ainsi, à propos du document vidéo sur la mort de l'ancien président allemand Roman Herzog, les candidats ayant un bon niveau de connaissances ont pu, lors de l'exposé et de l'entretien, rappeler le rôle du président allemand, présenter les principaux partis politiques, le rôle du « Bundesverfassungsgericht », le terme « Grundgesetz », expliquer le terme « Bonner Republik » et les raisons du transfert du gouvernement à Berlin, présenter Helmut Kohl et les raisons pour lesquelles il cherchait un Allemand de l'Est pour assurer cette fonction.

Les candidats ayant un bon niveau de connaissances ne les ont pas acquises de fraîche date, mais celles-ci sont le fruit d'une construction cohérente et progressive.

Note à l'intention des candidats germanophones :

Les candidats germanophones peuvent avoir l'avantage d'avoir été ou d'être encore immergés dans la culture germanique, d'avoir des souvenirs liés à certains événements importants, à des fêtes ou des traditions. Pour autant, ces expériences vécues ne peuvent être valorisées que si les candidats montrent leur aptitude à les replacer dans un contexte et à leur donner une signification grâce à des connaissances civilisationnelles qui dépassent la seule sphère privée.

Inversement, le fait pour certains candidats de n'avoir pas été contemporains de certains événements ne dispense pas de les connaître. Il est certes possible de ne pas avoir de réponses à une question posée durant l'entretien sur le président Richard von Weizsäcker. Toutefois, justifier cette absence de connaissance en disant que l'on était trop jeune à l'époque n'est en aucun cas une explication recevable, car cela impliquerait que les connaissances historiques des candidats puissent se limiter à leurs souvenirs personnels.

A titre d'exemples, nous vous indiquons les liens des vidéos dont le jury a pris des extraits pour les sujets mentionnés dans le rapport :

<http://www.3sat.de/mediathek/?mode=&obj=62071>

Épreuve d'admission : Épreuve à partir d'un dossier

Seconde partie de l'épreuve : Analyse de production d'élèves

Rapport présenté par madame Hélène BIENAIMÉ et monsieur Christian WALTER

Le sujet cité en exemple dans le rapport (ED10 - "Medienrevolution") figure en annexe.

La seconde partie de l'épreuve présente les productions orales et écrites de deux élèves de lycée dont il s'agit de dresser le profil linguistique. La séquence pédagogique dans laquelle ces productions trouvent leur place est présentée de façon sommaire et un document utilisé durant la séquence est reproduit à l'attention du candidat. Ce dernier dispose également de quelques indications sur la classe (nombre d'élèves, apprentissage de l'allemand en tant que LV1 ou LV2...) et des consignes données par le professeur pour les tâches de production.

Contrairement à l'épreuve de mise en situation professionnelle, qui distingue pour chaque partie l'exposé du candidat (20 minutes) de l'entretien avec le jury (10 minutes), les textes de référence⁹ définissent l'épreuve dite d'*entretien à partir d'un dossier* précisément comme un entretien avec le jury à partir des documents du dossier. Le jury est donc susceptible d'intervenir à tout moment pour engager un échange avec le candidat. La durée de l'épreuve est d'une heure (trente minutes maximum pour chaque partie).

Concernant les exposés des candidats, le jury a constaté que les **présentations sont bien souvent peu structurées** ; certains candidats négligent de proposer au jury un fil rouge qui pourrait leur permettre de suivre leur raisonnement ou leur démarche. Il ne s'agit pas ici d'imposer au candidat une marche à suivre, mais simplement de rendre la démarche transparente aux yeux du jury. Il est possible par exemple d'analyser successivement les productions orales puis les productions écrites des deux élèves dans une approche contrastive, ou, au contraire, de se concentrer sur le premier puis sur le second élève. L'essentiel est d'annoncer au jury la démarche retenue et de faire en sorte que l'analyse fasse émerger le plus précisément possible le profil de chaque élève. Par **profil**, le jury entend non pas la simple comparaison des productions écrites et orales ou un listing des erreurs commises, mais bien la mise en relief des compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques telles qu'elles sont demandées explicitement dans le sujet remis au candidat. Il s'agit en d'autres termes de dire clairement et simplement, ce que l'élève parvient à faire et ce pourquoi le professeur devra impérativement lui venir en aide. La compétence linguistique est bien entendu centrale et retiendra particulièrement l'attention du jury ; cela ne doit toutefois pas conduire le candidat à considérer les autres compétences comme négligeables. Enfin, le profil de l'élève ne sera complet que s'il prend appui sur les échelles du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) dont la maîtrise est, faut-il le rappeler, indispensable. Le niveau C2 du Cadre est souvent confondu avec celui d'un locuteur natif et il arrive par trop souvent que les candidats fassent preuve d'une créativité déroutante pour le jury par rapport aux niveaux du CECRL.

Si le candidat peut procéder lors de son temps de préparation, à un relevé exhaustif des erreurs et des réussites des deux élèves, le jury en revanche attend une présentation qui montre la capacité du futur enseignant de langue vivante à analyser puis à **hiérarchiser** afin de se fixer des priorités. Afin de faciliter les échanges avec le jury, nous invitons du reste les candidats à donner systématiquement des **exemples** tirés des productions des élèves pour étayer leur propos. Ainsi, on ne se contentera pas, par

9. Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré. NOR: MENH1310120A

exemple, de dire que « le travail sur le subjonctif II a été efficace », mais on explicitera l'efficacité de ce travail sur le subjonctif II à partir des productions des élèves tout en évaluant la pertinence de la tâche soumise aux élèves eu égard à l'objectif culturel visé¹⁰. Il ne s'agit donc pas de procéder face au jury à un relevé linéaire des erreurs et des réussites de l'élève, mais bien de dégager un profil raisonné permettant d'envisager des pistes de remédiation réalistes.

La **remédiation** est par trop souvent le parent pauvre de la prise de parole du candidat. Elle se résume fréquemment à des pistes très générales, pour tout dire *passe partout*, touchant le plus souvent aux formes sociales de travail : le travail en îlots, le travail entre pairs, les approches ludiques... Si aucune piste de remédiation n'est a priori bonne ou mauvaise, le jury tient à rappeler que le travail en îlots ne rend pas la remédiation pertinente ipso facto, que la remédiation entre pairs n'est pas miraculeuse et que la *leçon de grammaire* peut parfois s'avérer nécessaire. Seuls comptent le bon sens du pédagogue et l'adaptation de la remédiation proposée au profil de l'élève concerné. Ainsi un jeu de l'oie en classe de Terminale pour un travail sur les déclinaisons supposerait que le professeur soit particulièrement persuasif et les élèves bien disposés pour que l'opération soit efficace. Pour envisager une remédiation satisfaisante, il semble utile de tenter d'appréhender le processus cognitif de l'élève qui, parfois, s'est (re)constitué une règle à lui qui n'est pas toujours pertinente, voire repose sur une confusion grammaticale (coordination / subordination par exemple). Bref, en parvenant à percevoir ce qui parasite au fond l'application correcte du fait grammatical et donc la compréhension de la règle (influence de l'anglais, du français, d'une autre règle de grammaire allemande, etc.), le professeur sera mieux à même de proposer à l'élève une remédiation fine et ciblée. Nous tenons à souligner que certains candidats, soucieux de prendre en compte l'hétérogénéité annoncée dans le sujet et corroborée par les productions des élèves, furent capables de proposer deux corrections différentes (notamment à un niveau B1 et à un niveau B2) pour un passage comme "dieser Film ist wert zu sehen". Ils ont ainsi démontré leur capacité à « se représenter la diversité des conditions d'exercice de [leur] métier futur »¹¹ afin d'apporter à l'élève une réponse assurément plus efficace car adaptée à son profil. Dans un autre registre, la question du lexique (apport – mémorisation – appropriation à l'écrit et / ou à l'oral...) est incontournable. Elle interroge et stimule en effet immanquablement la créativité du pédagogue. Il serait utile que, sur ce point notamment, le candidat profite des stages effectués en établissement pour observer les élèves, échanger avec l'enseignant titulaire et, surtout, **exercer son esprit critique**, afin de proposer au jury, non pas nécessairement une solution, mais l'état de sa réflexion sur un point donné. Le jury a particulièrement apprécié le regard critique porté sur les **consignes et tâches** proposées par le professeur, en particulier lorsque ce regard a permis de mettre en évidence leur impact sur les productions des élèves. Les séquences pédagogiques présentées ne sont en effet pas à considérer comme des modèles dont il s'agirait de louer le bien fondé pédagogique, mais bien des supports que le jury a retenus pour les soumettre à la sagacité du futur professeur.

Il est intéressant de s'interroger par exemple sur la pertinence de la tâche demandée

- eu égard à la problématique annoncée pour la séquence ;
- dans l'optique des attentes au baccalauréat ;
- pour une classe présentée comme très hétérogène ;
- pour le réinvestissement du lexique vu durant la séquence (en prenant appui sur le document reproduit dans le sujet)...

10. Dans le sujet ED 10 - "Medienrevolution" - il s'agissait de faire percevoir aux élèves, dans le contexte de la notion *Mythes et Héros*, l'impact historique d'un acte, en l'occurrence ce qui ne se serait vraisemblablement pas passé sans l'outil caméra et sans l'audace de ceux qui ont filmé les manifestations de 1989.

11. **Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré.** NOR: MENH1310120A

Il est en revanche inutile de consacrer du temps à décrire ou à reformuler la situation d'enseignement (niveau de classe, notion...) ; on se contentera de préciser les attentes que l'on peut avoir au regard de ces données par rapport au CECRL.

Il va de soi que l'analyse des productions d'élèves ne sera pertinente et efficace dans la perspective d'une relation enseignant-élève, que si elle fait usage d'une **terminologie précise**. Notons que si le jury est en attente d'une terminologie claire et précise, il est totalement insensible au verbiage comme au jargon pseudo académique. En d'autres termes, nous n'attendons aucun terme savant, mais un langage clair qui recouvre une réalité susceptible d'avoir du sens pour un élève moyen de collège ou de lycée et pour ses parents. On attend par exemple d'un futur professeur qu'il sache expliquer clairement comment s'exprime le but en allemand, qu'il sache distinguer un pronom d'une préposition qui ne peuvent être regroupés sous l'appellation « petits mots », qu'il sache distinguer le locatif du directif et une conjonction de subordination d'une conjonction de coordination en explicitant son impact sur la place du verbe dans la phrase... Il est pour le moins surprenant par exemple de voir le *parfait*, nommé successivement « participe », « passé simple » ou encore « passif ».

Il semble donc important de s'interroger en amont sur la façon d'expliquer ou de réexpliquer le plus clairement possible les faits de langue courants à des élèves francophones afin de leur permettre d'élaborer des schémas clairs et fiables du fonctionnement de la langue cible. En la matière, on ne saurait que trop recommander aux candidats de lire dès que possible des productions d'élèves durant l'année de préparation au concours afin de se familiariser notamment avec les erreurs récurrentes et d'apprendre à cibler les besoins essentiels, c'est-à-dire identifier ce qui empêche l'élève de franchir un palier dans son apprentissage.

S'agissant du recrutement de futurs enseignants, dont on attend une **posture** exemplaire face aux élèves, le jury est naturellement sensible au **registre de langue** dont il est fait usage et à la **sincérité** du propos. Nous recommandons également aux candidats de renoncer à évoquer leur stress, leur fatigue ou le manque de temps pour préparer l'épreuve pour adopter une posture qui soit d'emblée professionnelle et responsable.

Concernant la langue, on attend en effet que le candidat s'exprime de façon soutenue – et non familière – en français comme en allemand. Pour ce qui est de la sincérité du propos, le jury apprécie que les candidats fassent preuve de personnalité en refusant de produire un discours convenu ou formaté auquel ils ne semblent adhérer que partiellement. Il n'y a pas, en matière de pédagogie comme dans tant d'autres domaines, de vérité absolue. Inutile donc de faire référence à des outils que l'on ne maîtrise manifestement pas, inutile de citer par exemple des outils numériques comme *quizlet* ou *padlet* si l'on n'en a pas cerné personnellement les contours.

Notons par ailleurs que les candidats ont, dans leur grande majorité, manifestement compris que la bienveillance est de mise face à des élèves dont on a la responsabilité : il est peu question de « fautes graves ». Le gant semble souvent de velours, si bien qu'ils sont peu enclins à évoquer les exigences qu'ils auraient envers leur public. Cette exigence est pourtant indispensable pour bâtir une relation professeur-élève basée sur la confiance réciproque. L'exigence et la bienveillance ne sont pas antinomiques mais complémentaires. En ce qui concerne la production orale par exemple, il ne s'agit pas simplement pour l'élève de se faire comprendre, mais de parvenir à une prosodie satisfaisante¹². Ainsi, si chacun peut certes progresser à son rythme, chacun doit avant tout progresser. Cela implique souvent des efforts de mémorisation, des exercices systématiques parfois et, dans le cas cité en exemple, des efforts constants sur la phonologie et la prosodie. Le jury apprécie que le futur enseignant parvienne à exprimer et à assumer pleinement cette exigence.

Bien entendu, cette posture ne doit pas exclure la **modestie** qui nous semble de mise, comme nous l'avons exprimé plus haut, en matière de pédagogie. Le fait d'avoir expérimenté par exemple un

12. A cet égard, il serait intéressant de s'interroger sur la relation entre la correction phonologique d'un locuteur germaniste et ses capacités de compréhension auditive.

exercice ou une remédiation avec des élèves ne permet pas d'accréditer la démarche scientifiquement ("Je fais ça avec mes élèves et ça marche !"). Il est sage en effet de relativiser les succès, comme les échecs d'ailleurs, en tenant compte de toutes les contingences ; seul compte le regard réflexif distancié qui permet à l'enseignant de s'aguerrir peu à peu.

Nous tenons pour conclure à rappeler aux candidats au CAPES qu'un futur professeur se doit d'avoir pris connaissance des **programmes** d'enseignement en vigueur pour les langues vivantes au lycée, mais aussi pour les cycles relevant de l'enseignement obligatoire. Il en va de même pour les attendus de fin de cycles et les épreuves du baccalauréat. Des lacunes dans le mode et les niveaux d'évaluation des différentes activités langagières en fin de cycle terminal furent constatées. Certains candidats avancent par exemple des connaissances non actualisées sur les épreuves du baccalauréat (évaluation du thème ou de la version). De la même manière, nous ne saurions que trop recommander aux candidats de s'informer sur les épreuves de la certification organisée en partenariat avec nos partenaire allemands (*Deutsches Sprachdiplom Stufe 1*) ; elles peuvent en effet apporter aux candidats un éclairage intéressant sur les modes d'évaluation des différentes activités langagières aux niveaux A2 et B1 du CECRL.

EPREUVE FACULTATIVE D'ALSACIEN

Rapport présenté par Madame Christine OTT-DOLLINGER et monsieur Maurice KAUFFER

Nombre de candidats admissibles inscrits à l'épreuve : 2

Nombre de candidats admissibles ayant passé l'épreuve : 2

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

Un support a été proposé à la réflexion des candidats durant cette session : *elsassischs establishment* de André Weckmann extrait de *Elsassisch reda, Petite Anthologie de la Poésie Alsacienne* (vol.8, 1978). La thématique abordée dans ce poème est l'assimilation culturelle des Alsaciens, qui ont abandonné leur identité régionale et notamment leur langue maternelle. L'auteur décrit une francisation non pas subie, mais voulue pour nourrir des ambitions d'ascension sociale. André Weckmann dénonce ainsi la responsabilité des Alsaciens eux-mêmes dans leur perte d'identité, et souligne également le malaise qui les caractérise. En employant un ton délibérément provocateur, il enjoint le lecteur à la réflexion et à la réaction.

Commentaire linguistique

Il n'y a eu cette année que deux candidats à l'épreuve facultative d'alsacien. Vu le faible nombre de candidats, ce rapport sera relativement bref et présentera certes les difficultés qu'ils ont rencontrées, mais aussi des conseils à l'intention de ceux qui veulent se préparer efficacement à cette épreuve ainsi que des précisions sur les attentes du jury. Les candidats liront bien sûr avec profit les rapports du jury des années précédentes.

Le texte qui leur a été soumis est d'un grand intérêt linguistique et grammatical car André Weckmann manie l'alsacien – et la rhétorique – avec virtuosité. Cependant on peut constater que, dans l'ensemble, les candidats appliquent des méthodes d'analyse linguistiques sommaires et ont des connaissances en grammaire et en linguistique souvent lacunaires. Cette évolution s'accélère même depuis quelques années, sans doute parce que la grammaire de l'allemand n'est plus évaluée de la même façon au CAPES. Les acquis nécessaires pour pouvoir passer l'épreuve d'alsacien avec succès sont bien sûr en premier lieu les connaissances et la méthodologie d'analyse en grammaire et linguistique de l'allemand qu'un futur professeur d'allemand se doit d'avoir. Des compétences solides

en compréhension écrite et orale ainsi qu'en expression orale de l'alsacien sont également de mise, ainsi que la capacité d'analyser les séquences soulignées, ne serait-ce qu'en comparant la variante dialectale de l'auteur du texte proposé avec d'autres variantes (surtout celle du candidat lui-même) et avec l'allemand standard. Cette comparaison ne devrait cependant pas se borner à un simple constat des ressemblances et différences, mais plutôt déboucher sur une explication argumentée des différences.

Les candidats doivent en premier lieu pouvoir identifier les séquences soulignées et leur structure. Il leur faut pour cela reconnaître les groupes syntaxiques employés, en particulier leur nature et leur fonction. On a par exemple affaire dans le texte de Weckmann à 4 groupes nominaux (GN) successifs pour le soulignement (soul.) 3, à deux groupes verbaux (GV) successifs à fonction d'énoncé (soul. 4), à un GV coordonné (soul. 1), à un GV relatif (soul. 2). Ce dernier est spécialement intéressant de par certains de ses membres : *wo* est un pronom relatif pouvant d'ailleurs avoir d'autres formes possibles en alsacien (= *die* en allemand), *jetz* un adverbe circonstant de temps, *üs ihre löecher* un GP circonstant spatial etc. Les candidats n'ont même pas toujours su repérer le sujet du verbe quand ce sujet est implicite et se trouve en-dehors de la séquence : *se* sujet de *kenne* (soul. 4), *mer* (= *wir*) sujet de *schamme uns* (soul. 1). Toujours en syntaxe, la position dans la phrase a posé quelques problèmes aux candidats : il fallait remarquer que *kenne* était en 2^e position avec ellipse du champ initial (soul. 4), et que la conjonction de coordination *un* (soul. 1) était en position zéro.

Les classes grammaticales ne devraient en principe pas donner de fil à retordre aux candidats mais ce n'est pas toujours le cas : *unzefriddeni* (soul. 4) est bien un adjectif substantivé et non un adjectif : le non-emploi des majuscules par André Weckmann est sûrement susceptible de tromper les candidats. C'est aussi le cas d'*elsassisch* et *ditsch* (soul. 4). Il est également important de reconnaître parmi *unzefriddeni*, *ungschlackti*, *unghowwelti* (qui ne vient pas de *ungewollt*, mais de *ungehobelt* !), *unkültivierti* (soul. 3) lequel est à l'origine un adjectif ou un participe II. Les « mots du discours » posent, comme souvent, des difficultés redoutables aux candidats. Il convient de les identifier, mais aussi d'expliquer leur sens et leur fonction au niveau de la communication. On trouve ainsi dans le texte *lüter* (= *lauter*) employé comme particule de mise en relief (soul. 3), la particule illocutoire *jo* (soul. 4) et le gradatif *gàr* (soul. 4). Le même soulignement (soul. 4) comporte d'ailleurs deux négateurs qu'il s'agit de bien différencier : *küm* (= *kaum*) et *nimm* (amalgame de *nicht mehr* et non « omission de *mehr* » comme l'a prétendu un candidat).

Plusieurs faits lexicaux particulièrement intéressants peuvent être mis en évidence : *àls* (soul.1) n'a rien à voir avec la conjonction ou le marqueur de comparaison *als* de l'allemand et signifie ici *öfters*. De même *gràdle* (soul. 2) est un équivalent très fréquent de *klettern* en allemand et *znàchts* correspond à l'allemand *nachts*.

Les candidats ont également, et c'est hélas souvent le cas, des connaissances en phonologie et phonétiques assez sommaires. Il faudrait au moins reconnaître les différents types de consonnes et de voyelles, les diphtongues caractéristiques de l'alsacien et n'existant pas en allemand mais aussi savoir quelles sont les grandes lois de changements phonétiques (surtout les mutations consonantiques). Par exemple il est intéressant d'expliquer pourquoi l'on a *iwweràl* (= *überall*) dans cette variante de l'alsacien et que l'occlusive /b/ s'est affaiblie entre deux voyelles. De même *üs* (= *aus*) dans le soul. 2 n'a pas subi de diphtongaison, ce qui n'est pas le cas dans toutes les variantes de l'alsacien.

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

I. OUVRAGES GENERAUX

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

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 frontrière*, Strasbourg, Editions La Nuée Bleue / Dernières Nouvelles d'Alsace.

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

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

2. Sur les débats culturels et identitaires

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

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

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

La revue trimestrielle *Saisons d'Alsace*.

II. LITTERATURE

1. Aperçu général de la littérature en Alsace

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

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

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

2. Anthologies

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

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

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

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

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

III. LANGUE

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

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

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

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

2. Dictionnaires

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

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

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

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

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

3. Aperçus généraux sur les dialectes

BRUNNER Jean-Jacques, BOTHOREL-WITZ Arlette et PHILIPP Marthe (1985) :

« Parlers alsaciens », in *Encyclopédie de l'Alsace* vol. 10, Strasbourg, Publitotal, pp. 5838-5853.

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

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

4. Aspects particuliers et monographies

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

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

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

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

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

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

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

ANNEXES

COMPOSITION – PROPOSITION DE LECTURE

Les indications entre crochets sont là pour faciliter la lecture du présent rapport, il va de soi qu'elles ne peuvent figurer dans une copie qui se doit d'être intégralement rédigée. Le choix de formaliser le plan est conscient et volontaire, cette proposition se voulant avant tout illustrative, en mettant en avant un choix de lecture possible du dossier, parmi d'autres.

Erster Teil

[Einleitung]

Die Entlassung Bismarcks im Jahre 1890 war der Auslöser für eine politische Wende im Regierungsstil des Deutschen Reichs und die darauf folgende Epoche wird allgemein als Wilhelminische Zeit bezeichnet. Diese Ära kennzeichnete sich weniger durch einen gesellschaftlichen Wandel, als sie sich durch eine neue Form der Selbstinszenierung der Macht charakterisierte, allen voran durch Wilhelm II., der durch seine präpotente Haltung und seine Vorliebe für pompöse Auftritte in die Geschichte eingegangen ist.

Beispielhaft dafür sind die Auftritte des Herrschers als Befehlshaber bei militärischen Paraden und die Nutzung zeitgenössischer Medien, wie durch die Farblithographie von Carl Röchling illustriert wird. Dort wird Wilhelm II. abgebildet, der seine Truppen inspiziert. Geprägte Hierarchie und Disziplin der Armee veranschaulichen die absolute Autorität des Heeresleiters über die Soldaten. Im Gegensatz zur Photographie erlaubt die Farblithographie Korrekturen und den Einsatz von Farbe und sorgt der Malerei gegenüber für eine größere Verbreitung solcher Bilder. Sie gehört somit zu den typischen Erscheinungen der Wilhelminischen Zeit.

Der Einakter von Tucholsky wurde kurz nach dem Ersten Weltkrieg verfasst und widmet sich der Kritik der kampflustigen Wilhelminischen Herrschaft. Dabei handelt es sich um einen Lesetext, wie aus seiner Veröffentlichung in *Freie Welt* hervorgeht. Gott fungiert hier als Oberbefehlshaber des himmlischen Heeres, während Petrus als seine rechte Hand dient. Die Verwendung des norddeutschen Dialekts sorgt für eine besondere Komik. Die patriotischen Klischees und Obrigkeitsexistenz der damaligen Zeit werden im Text ins Lächerliche gezogen.

Der Auszug aus *Masse und Macht* von Elias Canetti beschreibt Hierarchie als dreiteilige Struktur, deren Ausgangspunkt der Befehl ist: Erteilung, Ausführung und Erleiden zeichnen den Ablauf einer aus einem Befehl hervorgehenden Handlung und bestimmen die Rollen der Protagonisten. Darüber hinaus bearbeitet der Text die Täter-Opfer-Beziehung und die Umkehrung dieser Struktur durch den regressiven Prozess der Erinnerung der Opfer, die von der Infragestellung der Legitimität des Befehls bis zu seiner Verweigerung in der Form eines sprachlichen Widerstands führt.

Alle drei Dokumente haben verschiedene Manifestationen der Autorität und dazugehöriger Gehorsamkeit in militärischer, politischer und geistlicher Form gemeinsam, wobei diese Aspekte in den verschiedenen Dokumenten miteinander verflochten sind. Von der Apologie der Autorität, über ihre Kritik bis zum ablehnenden Widerstand stellt sich die Frage ihrer Legitimität.

Die vorliegende Analyse wird also zunächst auf die Sinnbilder der Autorität näher eingehen, um sich dann ihrem Pendant zu widmen, nämlich der Unterwürfigkeit beziehungsweise Unterwerfung, und sich schließlich mit dem Entmythisierungsprozess und anschließendem Legitimationsverlust auseinanderzusetzen.

[1. Autorität]

[1.1 Hierarchie]

Die Ausübung der Autorität kommt in verschiedenen historischen und sozialen Kontexten vor, die anhand des Dossiers illustriert werden. In der Lithographie werden verschiedene Bereiche der Autorität zugleich illustriert: politische und militärische Autorität werden gleichermaßen von dem Kaiser verkörpert, dessen Auftritt als Offizier seine kaiserliche Würde hervorhebt und verfestigt. Er schmückt sich weniger mit den klassischen Attributen der Macht als er die Identifizierung mit den Soldaten und Offizieren seines Heeres betont, wobei einzelne Details ihn vom Regiment absondern: das weiße Pferd, die Mütze mitsamt Federbusch, die Schärpe.

Die Macht der Hauptfigur wird vor allem dadurch betont, dass er als Einziger in säbelrasselnder Gebärde zu Pferde reitet. Die Waffe zeichnet ihn im Gegensatz zum Regiment als Offizier aus: Nur eine Reihe von mutmaßlichen Offizieren auf der rechten Seite verfügt über dieselbe Waffe, mit der Ausnahme des Kindes, dessen orangefarbene Schärpe darauf hindeutet, dass es sich vermutlich um den Kronprinzen handelt. Der Säbel ist zugleich Sinnbild und Instrument der weltlichen Macht, das zur Verteidigung und Bestrafung dient, als Ausdruck der unterschweligen Gewalt, die jede militärische und kaiserliche Autorität voraussetzt.

Die militärische Hierarchie hat ein Pendant im himmlischen Heer des Einakters. Gott, Petrus, Oberengel und Engel bilden die Rangstufen und werden karikaturhaft auf ihre Funktion reduziert, wobei Gott als Quelle aller Autorität fungiert. Autorität beruht auf religiöser Gesinnung, worauf die Herkunft des Begriffs Hierarchie hindeutet – „hieros“ bedeutet ursprünglich heilig. Tatsächlich erinnert die Ritualisierung der Militärparade an die Religion.

[1.2. Sakralisierung]

Die bedingungslose Akzeptanz der Befehle führt im Text von Canetti zu einer Akzentverschiebung, denn zwischen demjenigen, der die Befehle erteilt und dem, der sie ausführt, besteht nicht ein gradueller, sondern ein wesentlicher Unterschied. Während der Erteiler des Befehls unantastbar in den Hintergrund rückt, beschäftigt sich der Text mit der Täter-Opfer Beziehung, die laut dem Verfasser maßgeblich durch den Befehl bestimmt ist. Der Täter wird jedoch geradezu seiner Denkfähigkeit beraubt und kann sich nur nachträglich, zurückblickend mit seinen Taten auseinandersetzen, ohne die erteilende Macht selbst in Frage stellen zu können.

Über die Erfüllung einer Pflicht, die durch eine hoheitliche Instanz aufgetragen wird, hinaus, legitimiert die Ausführung des Befehls die absolute Macht der Autorität insofern, als die Befehlsstruktur voraussetzt, dass dieser nie hinterfragt werden kann, ohne eine wesentliche Änderung zu erfahren. Kurz, ein Befehl, der in Frage gestellt werden kann, ist kein Befehl mehr. So bleibt die Wirksamkeit des Befehls unabhängig vom Wortlaut. Die Lithographie verdeutlicht dieses Prinzip, denn die „natürliche“ Autorität des Kaisers beruht allein auf der Anordnung der Figuren, während im Einakter Petrus als Vermittler fungiert. Bezeichnenderweise droht Autorität in Gewalt umzuschlagen, sobald Gott selbst eingreift: „[Der liebe Gott] *erhebt sich in seiner ganzen Größe*“ und erinnert daran, dass die Figur kein anderer ist, als der sich rächende Gott des Alten Testaments.

Der Auszug aus *Masse und Macht* verweist ebenfalls auf eine Sakralisierung der Autorität, die weltentrückt Befehle erteilt, und richtet sein Hauptaugenmerk auf den unabweisbaren Charakter der Handlung, wodurch der Befehl als Göttliches Wort fungiert. Als Sprechakt kann der Befehl insofern betrachtet werden, als die Handlung bereits mit der sprachlichen Äußerung als vollzogen gilt, da eine Verweigerung ausgeschlossen bleibt. Diese Performativität verweist auf eine archaische und sakralisierte Auffassung der Sprache. Die weltliche Autorität wird also von der geistlichen abgeleitet, deren Sakralisierung sich in den Dokumenten widerspiegelt.

[1.3. Struktur]

Die Vertikalisierung des Hierarchygefüges orientiert sich entlang einer paradigmatischen Achse, die auf skalaren Paaren beruht: Befehlsgewalt-Gehorsamspflicht, Befehl-Vollstreckung, Täter-Opfer,

sakral-profan, Militär-Zivil, Offizier-Soldat... Die axiologische (moralische) Konnotation einiger Begriffe kann sich mit der Zeit verändern: So wurde das Militär seit der Wilhelminischen Zeit stark abgewertet, während der Täter-Begriff, von dem sich nur die Bedeutung veränderte, stets negativ konnotiert blieb. Dieser empfundene Grad- oder gar Naturunterschied galt weitgehend als ausreichende Legitimation der bestehenden Hierarchie. Der Text von Canetti geht auf eben diese grundlegende und unveränderliche Wechselbeziehung zwischen den Begriffen ein, und versucht diese zu erläutern.

Zugleich folgt der Ablauf der daraus entstehenden Machtverhältnisse einer syntagmatischen Achse. Die Militärparade, die in zwei Dokumenten vorkommt, verweist auf Grund ihrer Wiederholbarkeit und der Austauschbarkeit der einzelnen Figuren auf das immerwährende Amt desjenigen, der die Truppen inspiziert, und auf seine Autorität, die er sowohl über die Soldaten als auch über das Volk verübt. Doch diese horizontale Achse wird auch von verschiedenen Gegensätzen geprägt: Der Kronprinz, der auf die Nachfolge und somit auf die Sterblichkeit des Kaisers hinweist; ebenso bei der Täter-Opfer-Beziehung, denn während der Täter seine Taten verübt, versucht das Opfer in der Zeit zurückzureisen, indem er eine Erinnerungsarbeit leistet, um den Täter zu konfrontieren.

Die Räumlichkeit des Dramas eignet sich am besten, um diese Achsen zu verdeutlichen: Der Offizier steigt in den Himmel auf, während der Arbeiter in die Hölle absteigt. Gott allein kann alle Positionen beziehen: außen, innen, davor, daneben, sitzend, stehend. Neben dem Verweis auf seine Allgegenwärtigkeit wird seine Autorität in jeder Lage verdeutlicht, während die Stellung der anderen Figuren auf ihren jeweiligen Platz in der Hierarchie verweist. Die zeitliche Struktur trägt auch dazu bei: Der Arbeiter ist zwar „vier Jahr Soldat gewesen“, doch auf Grund der Tatsache, dass das Geschehen als zeitlich begrenzt und abgeschlossen gilt, muss er abtreten.

So kommt im Dossier weniger die Institutionalisierung der Autorität zum Ausdruck, als ihre fortdauernde Sakralisierung, wobei sie ihre Legitimität aus einer externen und transzendenten Quelle bezieht, die nicht hinterfragt werden kann und sich im Raum niederschlägt.

[2. Problematische Unterwerfung]

[2.1. Gehorsam]

Die blinde Unterwerfung unter der Fuchtel der Obrigkeit wird üblicherweise durch einen Zwang erklärt. In dem Einakter jedoch gehorcht der Arbeiter ohne Anwendung der Gewalt oder höchstens der symbolischen Gewalt der Sprache. Der Druck scheint also verinnerlicht worden zu sein, so dass dagegen nicht einmal mehr rebelliert werden kann, was sich gleichermaßen auf den Täter und seine Opfer übertragen lässt. Tatsächlich wird nicht gegen die herrschenden Machtverhältnisse protestiert, sondern ausschließlich die Ausführung der Tat hinterfragt.

Diese Verinnerlichung wird unter anderen durch die Sakralisierung der Obrigkeit, die einer absoluten Macht – einem Recht über Leben und Tod – gleichgestellt wird, die vom alttestamentarischen Gott verkörpert wird, und sich auf den Kaiser und den Täter überträgt, erkennbar. Dadurch lässt sich erklären, dass dem ermordeten Arbeiter – zugleich konkretem und politischem Opfer – der Zugang zum Paradies verweigert wird, während der Mörder mit offenen Armen empfangen wird. Selbst der eigens von Petrus formulierte Einwand des biblischen Mordverbots hält dem Obrigkeitsstatus des Offiziers nicht stand und wird sofort euphemisiert: „Na, Herr Baron, wissen doch aber... Du sollst nicht... Herr Baron sollen nicht töten?“

Es entsteht eine scheinbare Umkehrung der Werte: Das Opfer wird zum Sünder, während der selbsternannte Held geradezu geheiligt wird und, ohne auch nur gestorben zu sein, per Flugzeug in den Himmel kommt. Seine Offizierswürde lässt ihn auch im Protokoll über Petrus, einem bloßen Wachtmeister, stehen, und erklärt weshalb dieser ihn, im Gegensatz zum Arbeiter, höflich anredet. Da der Offizier von der absoluten Gewalt Gebrauch gemacht hat, steht er Gott näher als Petrus, der nur Befehle ausführt.

[2.2. Desindividualisierung]

Die Unterwerfung führt zugleich zu einer Desindividualisierung der Figuren. Der Held, der sich durch seine Handlungsfähigkeit auszeichnet, kontrastiert mit den anderen Figuren. Mit der Ausnahme des Kaisers und des Kronprinzen, die sich durch ihre Schärfe von den Soldaten abheben, scheinen alle anderen Figuren der Lithographie bis auf einige wenige Ornamente, die sie stets mit anderen teilen, austauschbar, wenn nicht gleich identisch. Standardisierte Uniformen, Gesichtsausdrücke und Größen entbehren jeglicher Individualität. Eine ununterscheidbare Masse, die sich kaum vom Kaiser absondert.

Ähnlich verläuft es im Einakter, in dem die Engel in Reih und Glied antreten und die Arbeiter die Rolle des ausgeschlossenen Dritten spielen, während der Offizier bereits eingegliedert wurde, noch ehe er gesprochen hat, wie in den Bühnenanweisungen, die ihn als „Zugang“ bezeichnen, verdeutlicht wird. Es kommt im Himmel zur selben Prozedur wie auf Erden und die Engel sprechen „in einer Silbe“ und werden auch danach nur noch als eine einzige „Abteilung“ bezeichnet. Selbst Gott spricht Norddeutsch und nichts mehr unterscheidet den Himmel von der Erde: „Wahrlich, so wie es drunten ist, so wird es auch droben sein!“.

Im Text von Canetti wird der Desindividualisierungsprozess durch den Zugriff auf das Rollenmuster des Täters und Opfers noch verstärkt, indem er sich von den besonderen Umständen einzelner Fälle abwendet, um sich der Täter-Opfer-Beziehung überhaupt zu widmen. Ob es sich dabei um eine rein methodologische Stellung oder das Ergebnis der Enthumanisierung, die den Täter und sein Opfer, wenngleich auf unterschiedliche Wege, gleichsam betrifft, handelt, bleibt freilich fraglich. Noch deutlicher wird es durch die Abwesenheit desjenigen, der die Befehle erteilt.

[2.3. Passivität]

Der Entscheidungsprozess obliegt ausschließlich der Obrigkeit, während die anderen Figuren passiv sind, was auch gewissermaßen für den Täter gilt. Es wird besonders deutlich im Rahmen der beiden Paraden, während derer die Soldaten, beziehungsweise die Engel sich nicht rühren dürfen, und somit zu reinen Statisten werden. Die Anweisungen von Petrus, laut denen die Engel nicht einmal ihre Feder im Wind wehen lassen dürfen, zeigt über die Karikatur hinaus wie unselbstständig sie sind. Auch der Arbeiter vermag es kaum aufzustehen, ohne dass deutlich wird, ob es an seinen Verletzungen liegt oder ob er vor Gott erstarrt ist – die Interpunktion unterbricht den möglichen kausalen Zusammenhang.

Dennoch bedeutet diese Passivität mehr als bloße Starre. So muss der Arbeiter auch noch schweigen, und als er unpassend das Wort ergreift, wird er sofort bestraft, bis zum äußerst unterhaltsamen Adynaton von Petrus: „Halten Sies Maul, wenn Sie mit mir reden!“. Einige Zeilen später deutet die Bühnenanweisung darauf hin, dass er die Bühne schweigend verlässt, als doppelter Beweis seiner Unterwerfung. Jene Passivität ist auch bei den Engeln festzustellen, die mit einer Stimme sprechen, die auf das fügsame Bellen eines Hundes herabdegradiert wird.

Der Text von Canetti zeugt auch von einer passiven Haltung, vor allem bei dem Täter, der sich als unfähig erweist, für die begangenen Taten Reue zu zeigen, selbst wenn er aufgefordert wird, darüber zu reflektieren. Den von oben erhaltenen Auftrag in Frage zu stellen käme dessen Negierung und einer Negierung seines Selbst gleich. Der Mangel an Reflexivität ist eine Konsequenz der vollkommenen Unterwerfung und führt zur Enthumanisierung und Unfähigkeit, das geringste Schuldgefühl zu empfinden. Regression in der Sprache ist nicht bloß ein Randphänomen, sondern der Auslöser der Enthumanisierung.

Die Unterworfenen müssen sich der Befehlsgewalt ergeben und die autoritäre Beziehung anerkennen. Die Macht der Obrigkeit wird durch diejenigen, die ihr unterliegen, legitimiert. Sie besitzt einen politischen und symbolischen Wert, denn sie ermöglicht den Verzicht auf Gewalt durch die Verinnerlichung der Hierarchie und wird zugleich räumlich manifestiert.

[3. Delegitimation]

[3.1. Geschichtlicher Prozess]

Die Verinnerlichung, der Verzicht auf Verbalisierung bildet den Ausgangspunkt für eine Delegitimation der Macht. Im Einakter zum Beispiel wird der Arbeiter von Sprachlosigkeit befallen und verlässt stillschweigend die Bühne, doch sobald er weggetreten ist, nimmt er Stellung zu dem Geschehnis auf der Bühne, was darauf hinweist, dass die göttliche Autorität sich nur über den sichtbaren Raum erstreckt. Ein Chor der Arbeiter schließt sich ihm an, und kürt ihn als Anführer – im antiken Theater auch als „Hegemon“ bezeichnet. Das Schweigen enthüllt sich als vorübergehend und rein förmlich, und deshalb entsteht der Verdacht, dass es sich bei dem Gehorsam ähnlich verhält, denn selbst die Engel müssen zurechtgewiesen werden: Sie hören nur auf, mit ihren Flügeln zu wackeln, wenn sie ausdrücklich den Befehl erhalten. Gottes Autorität ist nur in seiner Gegenwart wirksam und wird somit relativiert.

Die Abwesenheit einer Autoritätsfigur im Text von Canetti führt zu einem ähnlichen Ergebnis. Hier werden die Legitimität des Befehls und die anschließenden Taten durch das Opfer in Frage gestellt. Die Fragen des Zeugen stoßen auf ein Geflecht von Schweigen, Entfremdung und Verdrängung seitens des Täters, der keine Antwort weiß. Sein Einsatz, der sich darauf beschränkte, einen Befehl auszuführen, schließt eine eigene Sprache aus, hat zum Pendant das Wort des Opfers, was durch die Erinnerungsarbeit zu einer Umkehrung der Rollen führt, insofern als nur dieser das Wort ergreifen kann.

Schließlich muss die Wirksamkeit der Lithographie hinsichtlich der maßlosen Selbstinszenierung der Autorität auf Grund der historischen Konsequenzen des Militarismus und seines Misserfolges relativiert werden. Sie erhebt den Anspruch, die kaiserliche Würde zu verewigen, wenngleich diese als historische Erscheinung zeitlich bedingt ist. Dem Schweigen des Denkmals steht das unnachgiebige Urteil der Geschichte gegenüber.

[3.2. Sprachlicher Prozess]

Die offenkundigste Manifestation der Autorität, die Sprache, wird mit sich selbst angefochten. Mit der saloppen Ausdrucksweise der Obrigkeit im Einakter kontrastiert zum Beispiel die Sprachbeherrschung der Unterdrückten: Sie beherrschen sowohl die Sprachregister, die Norm, als auch den Sprachwitz. So haben die Arbeiter das letzte Wort und sind der Rhetorik mächtig, wie aus der Verwendung der Antiphrase hervorgeht: Wenn sie Gott zustimmen, als er sagt, die guten Soldaten und Patrioten gehören in den Himmel, bedeutet dies in Wirklichkeit, dass sie sich auf deren Abgang freuen.

Ähnlich wie im Text von Canetti, der sich nicht der Obrigkeit und ihrer Autorität, ebenso wenig wie der bereits begangenen Tat, widersetzt, sondern der Sprache überhaupt, der Gefahr ihrer Performativität. Die Tatsache, dass ein Befehl nicht ohne die Einwilligung des Täters vollzogen werden kann, wird zum Katalysator. Den Befehl zu hinterfragen oder überhaupt nur auf seine Gültigkeit zu prüfen, führte sofort zur Negierung seiner Performativität, seines geradezu magischen Charakters gleich, und würde seine Legitimität und jene der erteilenden Macht zunichte machen.

In beiden Texten wird mithin die Transzendenz der Autorität als Quelle der weltlichen Macht in Frage gestellt: Die Abwesenheit der erteilenden Macht im Text von Canetti verleiht ihr eine fast göttliche Transzendenz und relativiert im gleichen Zuge ihre Wirksamkeit. Der Einakter verdeutlicht diesen Prozess. Der possenhafte Charakter des Schauspiels und die Mise en abyme der kaiserlichen Gewalt befreit den Arbeiter von der bindenden Macht des Wortes und lässt die Unterdrückten zu Wort kommen.

[3.3. Emanzipation]

An dieser Stelle setzt der Emanzipationsprozess an. Indem auf Normen und Verhaltenskodex verzichtet wird, die die weltliche und geistliche Macht legitimieren und institutionalisieren, wird ein Anspruch auf selbstständiges Handeln geltend gemacht. Sowohl das Opfer von Canetti als auch der Arbeiter von Tucholsky widersetzen sich der Verdinglichung, die mit der blinden Unterwerfung einhergeht, wie bei

den Engeln, deren Flügel und Heiligenscheine zu bloßen Ornamenten degradiert werden, oder bei dem an Gedächtnisschwund und Aphasie leidenden Täter und schließlich bei den statuenhaften Soldaten der Lithographie.

Jener Prozess setzt mit der Wiederaneignung der Sprache an, wie im Falle der Arbeiter, die an das göttliche Wort anknüpfen und ihm eine alternative Bedeutung verleihen. Der Hierarchie und Vertikalisierung des Militärs widersetzt sich Canetti durch den Zusammenhalt der Opfer und die horizontale Anordnung einer friedlichen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit. Bei Tucholsky erfolgt Emanzipation durch eine Gruppe, deren Interessen sich der Hierarchie des Militärs widersetzen. Selbst bei dem in den Hintergrund verdrängten Volk in der Lithographie lässt sich nicht mehr erkennen, ob es sich tatsächlich willig unterwirft oder dem pompösen Auftritt eher mit Skepsis begegnet.

Wenn Befehl und Autorität den Untergebenen desindividualisieren, so wird er gleichzeitig als Opfer singularisiert, wie aus der Figur des Arbeiters hervorgeht, den seine Opferrolle auszeichnet, und der sich deshalb einer alternativen Sprache bedienen kann. Der Zusammenhalt der Gruppe erlaubt es zugleich sich von dem hierarchischen Zwang zu befreien und neue Normen herauszubilden: So entsteht eine verkehrte Welt. Dieses neue Weltbild markiert die Emanzipation gegenüber dem herrschenden Gesellschaftsbild.

[Schluss]

Im Dossier herrscht eine diachronische Perspektive, die von der blinden Huldigung der kaiserlichen Monarchie am Höhepunkt des Wilhelminismus bis zur Aufarbeitung der jeweils jüngsten Vergangenheit in beiden Texten reicht. Diese, rückblickend als steile Talfahrt zu bezeichnende Entwicklung, ermöglicht eine Auseinandersetzung mit dem Abbau der Autorität in zweifacher Hinsicht: Erstens historisch durch die Manifestationen einer selbstsüchtigen Macht einerseits, die kritischen Reaktionen andererseits, die sie unmittelbar auslöst, beziehungsweise die Reaktionen auf ihre im Text von Canetti kaum verhohlenen Konsequenzen; zweitens reflexiv durch die Konfrontation der verschiedenen Standpunkte und den angedeuteten Zusammenhang.

Wenn Emanzipationsprozesse nur mühsam herausgearbeitet werden können, deutet es vor allem auf die Vielschichtigkeit und weitreichenden Folgen der Machtstrukturen, die sich vor allem durch passive Akzeptanz kennzeichnen, hin. Das mit ihr verbundene Weltbild kann nur mit besonderer Sorgfalt ermittelt und letztendlich nur durch sprachliche Befähigung der Kontrahenten radikal verändert werden. Die Aufgabe mag auf Grund der ständigen Erneuerung jener Machtstrukturen, die sich stets an die neuen Verhältnisse anpassen, ob in religiöser, militärischer oder nicht zuletzt politischer Form, als unbezwingbare Hürde erscheinen, dennoch lassen sich anhand des Dokuments Befreiungsperspektiven erahnen.

Dass diese Auseinandersetzung mit jeder Generation erneut stattfinden muss und dem kollektiven Gedächtnis dabei eine Schlüsselrolle zukommt, konnte hier nur angedeutet werden. Die grundlegende Frage, ob Autorität tatsächlich ein notwendiges Übel ist, ungeachtet der mit ihr verbundenen Risiken eines Identitätsverlusts und einer Enteignung, kann nur mit der Rückbesinnung darauf, was Autorität ursprünglich bedeutet und bezweckt, beantwortet werden, nämlich „den Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ zu bewirken oder gar zu erzwingen.

Über die Vermittlung von Arbeitsmethoden und kulturellen Inhalten hinaus könnte die kritische Auseinandersetzung mit der Thematik eine förderliche Rolle spielen und die Kommunikation im Rahmen des Unterrichts erleichtern, weshalb sie besonders geeignet erscheint.

CAPES externe d'allemand
Session 2017
Epreuve facultative d'alsacien

elsassischs establishment

mer hàn làng dezüe gebrücht
àwer no hàmrs andli gschàfft
jetz beherrsche mr ne üsem effeff¹
so güet wie d bàrisser
5 de imparfait du subjonctif

mer hàn làng genüe dezüe gebrücht
àwer no hàmrs andli gschàfft
un s gebroocht bis zuem sous-chef
iwer uns hets numme noch bàrisser
10 wo uns mit „cher ami“ ânredde
wann mer bràv sin gsin
wàs soveel wart isch
wie ne àdelstitel

mer hàn làng dezüe gebrücht
15 àwer jetz hàmrs gschàfft
un derfe mitspeele un mitcheffe
jetz hàmr de himmel àn äim eck
un de àff lüst uns
met siwwe doobe

20 dàs uns jetz kenner kummt
wo dis àlles in fröj stellt
dàs uns jetz kenner kummt
wo uf uns mit m finger ditt
un bhäupt mer datte kusche
25 üs àngscht fir d peschtle un
d pfrinde
dàs uns jetz kenner kummt
wo uns dis bissele màcht vorwerft
wo mer so schwar erkampft hàn
30 dis bessele schinmàcht
wo mer drowwe hucke
met unsere fatte bàcke

¹ « sehr fein, prima »

35 mer wisse jo salwer
wàs mit uns los isch
dàs mer von unserem ideàl
jede daa e stickel meh hàn
àbbreckle lon
40 so dàs fàscht nix meh
devon iwri blît
mer wisse s jo salwer
un schamme uns àls mànichmol
znâchts
45 wann àlles stille isch
un iërix e elsassischi
àrmi seel sifzt
mer wisse s jo salwer
àwer dis isch unser sàch
50 unser bichtghäimnis
unsri veràntwortung
un dis geht die nix ân
wo jetz do iwwerâl üs
ihre löecher erüsgràdle
55 baarti verstrüwwelt un baffzend
die wo uns ân belle
un s hinterbäin lipfe
àn unsri reschpektàbilitet
dis geht die nix ân
60 dann wàs sin se dann?
lüter
unzefriddeni
ungschlackti
unghowwelti
65 unkültivierti
unveràntwortlichi
dann wer sin se dann
kenne jo küm elsassisch
kenne jo gàr nimm ditsch
70 un redde e vülgàrs
hachelem-frànzeesch

un mer hàn miäj genüe ghet
fir uns drufzelipfe

wer sin se dann
vestehn nix von bolidik
verstehn nix von rentåbilitet
75 verstehn nix vom gschaft
àlso wàs wöelle se dann noo?

un wer düet do bhäupte_
dàss dis unsri kinder sin wo
mer verstimmelt hàn
80 wo mer entwurzelt hàn
wo mer verkäuft hàn
un dis àlles wajem imparfait
du subjonctif
un dis àlles wajem
85 gschaft ?

JA
UN DIS ÀLLES WAJEM
GSCHAFT.

André WECKMANN [1924- 2012]
in : *Elsassisch reda, Petite Anthologie de la Poésie Alsacienne*, vol.8
Strasbourg 1978, Association Jean-Baptiste Weckerlin, pp. 136-139.

Indications pour les candidats

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

Session 2017

| |
|---|
| <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 de seconde** dans un lycée d'enseignement général :

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

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

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

Document A**DRAN GLAUBEN**

Häng deine Hoffnung an ein Plastikschwein made in Taiwan,
häng deine Hoffnung an einen Pflasterstein und andern Kleinkram.
Zur Show gibt es Kitsch,
zum Popstar das Image,
5 zur Schönheit die Bräunung,
zum Glück gibt's die Täuschung.

Also:

Dran glauben!
Kram kaufen!
10 Augen schließen!
Den Schwindel genießen!

Häng deine Ziele an den Masterplan von Microsoft,
häng deine Ziele an die Straßenbahn zum Luxusloft.
Zum Reichtum gibt's Schätze,
15 zum Brechen Gesetze,
zur Unschuld die Leugnung,
zum Glück gibt's die Täuschung.

Also:

Dran glauben!
20 Kram kaufen!
Augen schließen!
Den Schwindel genießen!

Häng deine Träume an die Funknetze der Telekom,
häng deine Träume an Goldschätze und Pokémon.
25 Zur Ware gibt's Werbung,
zum Blondieren die Färbung,
zum Traum gibt's die Deutung,
zum Glück gibt's die Täuschung.

Also:

Dran glauben!
30 Kram kaufen!
Augen schließen!
Den Schwindel genießen!

Häng deine Wünsche an die Serien auf ProSieben,
35 häng deine Wünsche an die Ferien und ans Verlieben.
Zur Liebe gibt's Treue,

zum Fremdgehen die Reue,
zum Schmerz die Betäubung,
40 zum Glück gibt's die Täuschung.

Also: Dran glauben!
Kram kaufen!
Augen schließen!
Den Schwindel genießen!

Bas Böttcher, *Slam Poetry Philipp Reclam*, Stuttgart 2008

Document B

Marko Schubert erinnert sich an seinen ersten Trabant.

Als wir 1981 unseren ersten Trabant geliefert bekamen, hing ich mit meinem Bruder Benny zwei Stunden am Fenster. Vorher hatten wir zehn Jahre auf unser erstes Auto gewartet, aber diese beiden letzten Stunden, in denen wir unseren Vater herbeisehnten, der mit dem neuen Auto um die Ecke bog, waren die schlimmsten. Als die komplette Familie dann auf dem großen Parkplatz vor unserem Neubaublock stand, konnten wir Kinder gar nicht fassen, dass wir von nun an mit diesem tollen Auto in den Garten, in den Urlaub und zum Tierpark fahren würden.

Liebevoll und anerkennend strichen wir über den Lack. Vater lud uns sofort auf eine Probefahrt ein und erzählte mit trockener Stimme meiner Mutter von der Übergabe im IFA-Autohaus in der Rummelsburger Straße: Nachdem er dem Mann mit dem Autoschlüssel die 12.000 Mark in bar in die Hand gedrückt hatte, wurde er schweigend zu seinem neuen Auto geführt.

Schnell wurde das neue Auto mit dem Kennzeichen I-FY-6-38 nur noch "Iffy" gerufen. Unser Vater erklärte uns zahllose Male, dass wir echt Schwein gehabt hätten, da er das Modell Trabant 601 S bekommen hatte. Was genau am Auto jetzt die Bezeichnung "S" für Sonderwunsch rechtfertigte, konnten wir zwar nicht identifizieren, wahrscheinlich stand es dafür, dass das Ding nicht schon nach einem Jahr komplett auseinanderfiel. Das Sachsenring-Werk in Zwickau hatte uns ein Pappauto in Champagnerbeige gefertigt - ziemlich vornehm hörte sich das an. Da es in unserer Kaufhalle nur eine Sektsorte gab, stellte ich mir den unbekannteren, edlen Champagner jahrelang in der Farbe dieser Autolackierung vor - also dunkelgelb.

Wir fuhren mit der Familie oft genug mit Iffy. Zum Beispiel in den Urlaub nach Ungarn, woran ich mich heute noch erinnere, als sei es gerade gestern gewesen. [...]

Zwischen Prag und Brno standen wir im längsten Stau unseres bisherigen Lebens. Da man beim Trabi hinten die Fenster nicht herunterkurbeln kann, bekamen wir bei fast 40 Grad kaum Luft. Wir träumten von Ungarn und malten uns eine eiskalte Coca-Cola an den Ufern der Donau aus, dachten an Budapest mit Hot-Dog-Ständen, an denen Würste in champagnerbeigen Senf gebettet werden.

aus : <http://www.spiegel.de>, 12. 03. 2010

Document C

Am 5. August 1955 unter großem Medienrummel rollte der millionste Käfer bei Volkswagen in Wolfsburg vom Band.



<http://www.ndr.de>



<http://www.puppenhausmuseum.de>

Session 2017

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 en section « Littérature en langue étrangère » (L.E.L.E.)** 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

Die Beiden

Sie trug den Becher in der Hand
– Ihr Kinn und Mund glich seinem Rand –,
So leicht und sicher war ihr Gang,
Kein Tropfen aus dem Becher sprang.

5 So leicht und fest war seine Hand:
 Er ritt auf einem jungen Pferde,
 Und mit nachlässiger Gebärde
 Erzwang er, dass es zitternd stand.

10 Jedoch, wenn er aus ihrer Hand
 Den leichten Becher nehmen sollte,
 So war es beiden allzu schwer:
 Denn beide bebten sie so sehr,
 Dass keine Hand die andre fand
 Und dunkler Wein am Boden rollte.

VON HOFMANNSTHAL, H., 1895

Document B

Der Roman »Irrungen, Wirrungen« von Theodor Fontane handelt von der Liebe zwischen dem Adeligen Baron Botho von Rienäcker und der Schneidergesellin Lene Nimptsch, die aufgrund des Standesunterschiedes der beiden niemals in Erfüllung gehen kann. In diesem Auszug verbringt das Liebespaar einen romantischen Abend im Garten von Dörrs, Lenes Nachbarn.

Lene zog die Mantelkapuze fester und barg sich an seine Brust.

So vergingen ihre Minuten, schweigend und glücklich, und erst als sie sich wie von einem Traume wieder aufrichtete, sagte sie: „Woran hast du gedacht? Aber du musst mir die Wahrheit sagen.“

5 „Woran ich dachte, fast schäm' ich mich, es zu sagen. Ich hatte sentimentale Gedanken und dachte nach Haus hin an unseren Küchengarten in Schloss Zehden, der genauso daliegt wie der Dörrsche. Die Spargelbeete liefen so hin. Und dazwischen ging ich mit meiner Mutter, und wenn sie guter Laune war, gab sie mir das Messer und erlaubte, dass ich ihr half. Aber, weh mir wenn ich die Spargelstange zu lang oder zu
10 kurz abstach. Meine Mutter hatte eine rasche Hand.“

„Glaub's. Und mir ist immer, als ob ich Furcht vor ihr haben müsste.“

„Furcht? Wie das? Warum, Lene?“

Lene lachte herzlich, und doch war eine Spur von Gezwungenheit darin. „Du musst nicht denken, dass ich vorhabe, mich bei der Gnädigen melden zu lassen. Nein, ängstige dich nicht; ich verklage dich nicht.“

15 „Aber, wie dem auch sei, mache dir auf gut Glück hin ein Bild von meiner Mutter. Sage mir etwas über ihren Charakter.“

„Ich denke mir sie sehr besorgt um das Glück ihrer Kinder.“

„Getroffen...“

20 „...Und dass ihre Kinder reiche, das heißt sehr reiche Partien machen. Und ich weiß auch, wen sie für dich in Bereitschaft hält.“

„Eine Unglückliche, die du...“

„Wie du mich verkennst. Glaube mir, dass ich dich habe, diese Stunde habe, das ist mein Glück. Was daraus wird, das kümmert mich nicht. Eines Tages bist du weggefliegen...“ Er schüttelte den Kopf. „Schüttle nicht den Kopf. Du liebst mich, aber wegfliegen wirst du, das seh' ich klar und gewiss. Du wirst es müssen. Es heißt immer, die Liebe mache blind. Aber sie macht auch hell- und fernsichtig.“

25 „Ach, Lene, du weißt gar nicht, wie lieb ich dich habe.“

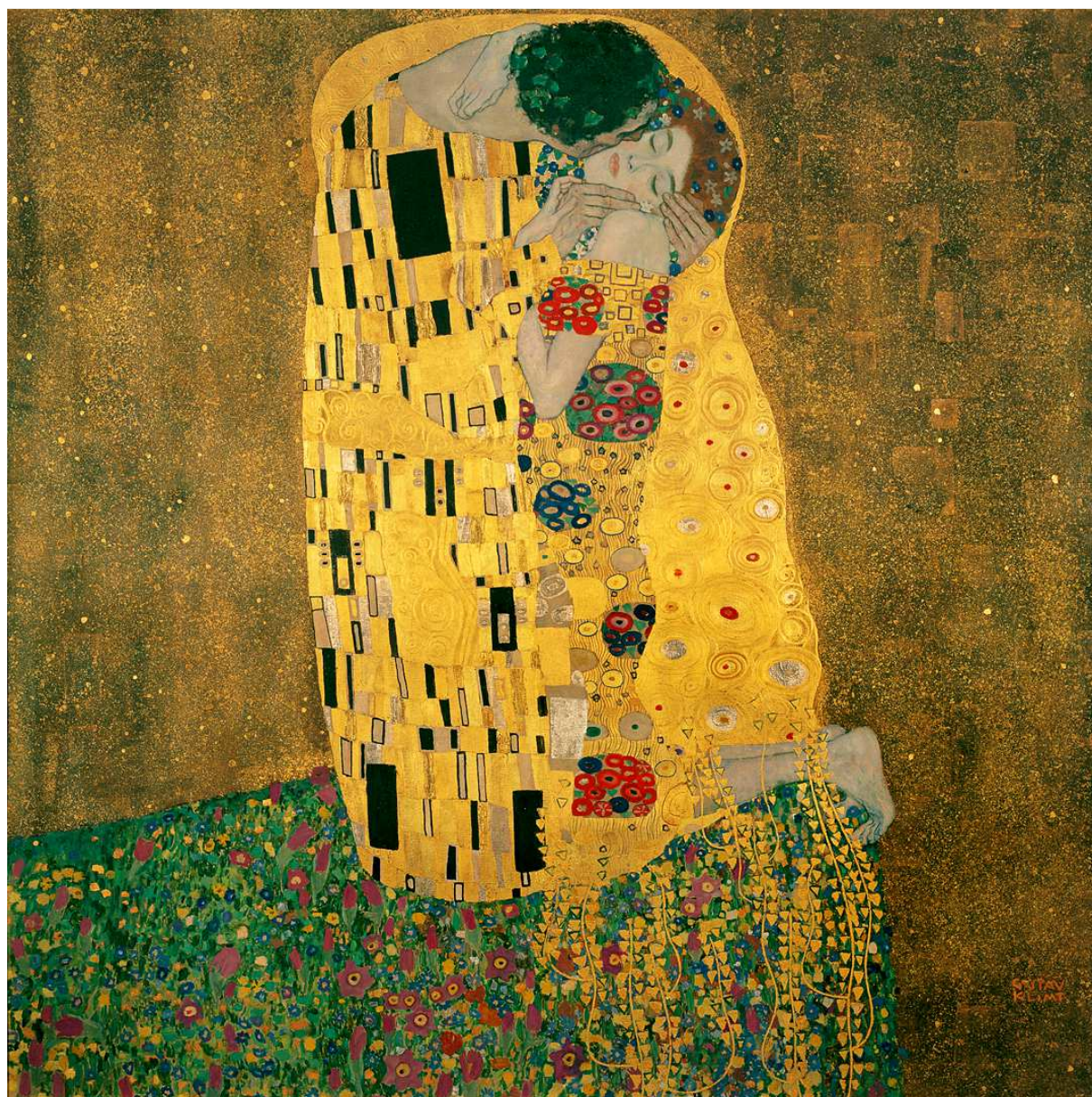
„Doch, ich weiß, dass du jeden Tag denkst, „wenn sie doch eine Gräfin wäre“. Du liebst mich und bist schwach. Alle schönen Männer sind schwach, und der Stärkere beherrscht sie...ja, wer ist dieser Stärkere? Nun, entweder ist's deine Mutter oder das Gerede der Menschen oder die Verhältnisse, oder vielleicht alle drei. Weißt du, Botho, wenn ich dich nun so nehmen und mit dir die Lästerallee drüben auf und ab schreiten könnte und könnte jedem sagen: „Ja, wundert euch nur, er ist er, und ich bin ich, und er liebt mich und ich liebe ihn“, - Ja, Botho, was glaubst du, was ich dafür gäbe? Aber
30 du rätst es doch nicht. Ihr kennt ja nur euch und euren Klub und euer Leben. Ach, das arme bisschen Leben.“

„Sprich nicht so, Lene.“

40 „Warum nicht? Man muss sich nichts weismachen lassen und vor allem sich selber nichts weismachen. Aber es wird kalt.“ So gingen sie, während sie sich leicht an seine Schulter lehnte, den Gartensteig hinauf. Sultan, den Kopf aus seiner Hütte vorstreckend, sah ihnen nach. Aber er rührte sich nicht und hatte bloß mürrische Gedanken.

Nach: FONTANE, T., *Irrungen, Wirrungen*, 1888

Document C



KLIMT, G., *Der Kuss – Liebespaar*, 1908/09, Öl auf Leinwand (180 x 180), Österreichische Galerie Belvedere.

Remarque: Les documents sont présentés dans un ordre aléatoire.

Session 2017

| |
|---|
| <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

Indem wir eine Beschreibung des Römischen Karnevals unternehmen, müssen wir den Einwurf befürchten, daß eine solche Feierlichkeit eigentlich nicht beschrieben werden könne. Eine so große lebendige Masse sinnlicher Gegenstände sollte sich unmittelbar vor dem Auge bewegen und von einem jeden nach seiner Art angeschaut und gefaßt werden.

5 Noch bedenklicher wird diese Einwendung, wenn wir selbst gestehen müssen, daß das Römische Karneval einem fremden Zuschauer, der es zum erstenmal sieht und nur sehen will und kann, weder einen ganzen noch einen erfreulichen Eindruck gebe, weder das Auge sonderlich ergötze, noch das Gemüt befriedige. [...]

10 Das Römische Karneval ist ein Fest, das dem Volke eigentlich nicht gegeben wird, sondern das sich das Volk selbst gibt.

Der Staat macht wenig Anstalten, wenig Aufwand dazu. Der Kreis der Freuden bewegt sich von selbst, und die Polizei regiert ihn nur mit gelinder Hand.

15 Hier ist nicht ein Fest, das wie die vielen geistlichen Feste Roms die Augen der Zuschauer blendete; hier ist kein Feuerwerk, das von dem Kastell Sankt Angelo einen einzigen überraschenden Anblick gewährte; hier ist keine Erleuchtung der Peterskirche und Kuppel, welche so viel Fremde aus allen Landen herbeilockt und befriedigt; hier ist keine glänzende Prozession, bei deren Annäherung das Volk beten und staunen soll; hier wird vielmehr nur ein Zeichen gegeben, daß jeder so töricht und toll sein dürfe, als er wolle, und daß außer Schlägen und Messerstichen fast alles erlaubt sei.

20 Der Unterschied zwischen Hohen und Niedern scheint einen Augenblick aufgehoben: alles nähert sich einander, jeder nimmt, was ihm begegnet, leicht auf, und die wechselseitige Frechheit und Freiheit wird durch eine allgemeine gute Laune im Gleichgewicht erhalten.

25 In diesen Tagen freuet sich der Römer noch zu unsern Zeiten, daß die Geburt Christi das Fest der Saturnalien und seiner Privilegien wohl um einige Wochen verschieben, aber nicht aufheben konnte.

Johann Wolfgang von GOETHE, „Das Römische Karneval“, in: *Italienische Reise* (1788)

Document B

Politik und Karneval – unheimliche Allianz

In diesem Jahr ernährt Bundeskanzlerin Angela Merkel im Kölner Rosenmontagsumzug als „Muttersau“ ganz viele kleine Ferkel, die auf ihrem Rücken die Flaggen Not leidender EU-Staaten tragen. Der Bundesinnenminister Hans-Peter Friedrich sitzt auf einer Toilette, in der eine Bombe von Neonazis explodiert. Dazu heißt es derb: „Arsch hoch!“ Sie sind die Höhepunkte in den Karnevalszentren Köln, Düsseldorf und Mainz: die Straßenumzüge mit den sogenannten Motivwagen. Wochenlang werden aus Papier und Draht Figuren gebaut, die aktuelle Politiker in oft grotesken Situationen zeigen.

Die Wagenmotive bleiben bis kurz vor den Umzügen geheim. Niemand darf vorab Fotos machen. Die Organisatoren wollen vermeiden, dass ihre Motive schon im Vorfeld in Augenschein genommen und dann juristisch beanstandet werden. „Solche Auseinandersetzungen gibt es immer wieder“ bestätigt Kay-Uwe Schreiber, der als Vorstandsmitglied des „Mainzer Carnevalsvereins“ den Straßenumzug organisiert. [...]

Politik zu kritisieren sei weiterhin Ehrensache der Karnevalisten. „Das müssen auch die Politiker aushalten“, sagt der Mainzer Zugorganisator Kay-Uwe Schreiber. Aber die Themen Religion und Kirche seien inzwischen kaum noch darstellbar, weil es sofort Protest gäbe. „Große Aufreger versuchen wir zu vermeiden. Wir wollen nur humorvoll Kritik üben, aber auf keinen Fall persönlich verletzen“, betont Sigrid Krebs vom Festkomitee Kölner Karneval.

Vor allem Lokalpolitiker, Regierungs- und Ministerpräsidenten zeigen sich gerne bei den Karnevalveranstaltungen volksnah. [...] Davon profitiert der Aachener Carnevalsverein. Seit den 1950er Jahren verleihen die Aachener den „Orden wider des tierischen Ernsts“. Menschlichkeit und Humor im Amt sollen damit gelobt werden. Unter den Preisträgern waren die bekanntesten Spitzenpolitiker: Konrad Adenauer, Helmut Schmidt oder Hans-Dietrich Genscher.

Eine letzte Bastion der ursprünglich ziemlich aufmüpfigen "Jecken", wie die Karneval feiernden im Rheinland heißen, gibt es eigentlich nur noch in Köln. "Wir prügeln auf alle ein", meint Winnie Rau, einer der Verantwortlichen, stolz. Während die Politik sich daran gewöhnte, hagelte es nach beißender Kritik an der katholischen Kirche und dem örtlichen Kardinal Anzeigen. Die Gerichte hätten aber keine Strafen verhängt. Es galt das Argument, die Karnevalisten hätten lediglich Gebrauch von ihrer "künstlerischen Freiheit" gemacht. Die "künstlerische Freiheit" ist nach dem deutschen Grundgesetz besonders geschützt.

Damit wäre man wieder bei den Anfängen. Um das Auftreten und die Disziplin der preußischen Besatzungssoldaten im Rheinland lächerlich zu machen, trugen zu Beginn des 19. Jahrhunderts Menschen im Karneval Fantasieuniformen und über der Schulter Holzgewehre, aus deren Lauf Blumen herausragten. Das galt damals als äußerst frech.

Nach: *Deutsche Welle*, 12.02.2013. Autor: Wolfgang Dick

Document C



Weiberfastnacht 2013 in Dortmund. Stadtdirektor Jörg Stüdemann zwischen verkleideten Frauen.

Quelle:

https://www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/medienportal/fotos/bilderstrecke_23_1297.html

Session 2017

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 DWA 1 » 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 TES. Le groupe est composé de 19 élèves, tous inscrits en LV2 à l'entrée en Secondes, deux élèves ont toutefois choisi l'allemand comme LV1 pour le Baccalauréat. Dans ce groupe hétérogène, les activités différenciées sont souvent efficaces.

Le professeur a conduit une séquence sur le thème « Medien und friedliche Revolution ». Cette séquence se rapporte à la notion « Lieux et formes du pouvoir ». Le professeur s'est appuyé sur des documents sonores (Auszug aus einer Radiosendung, Siegbert Schefke erzählt) ainsi que sur des documents écrits. (*Un texte est fourni ici à titre d'information et ne doit pas faire l'objet d'une analyse par le candidat.*)

Wie die Montagsdemos ins West-Fernsehen kamen

Ihre Namen stehen (bis jetzt) nicht im Geschichtsbuch. Aber ohne sie hätte es die Wende in der DDR 1989 vielleicht nicht gegeben. Wie die Montagsdemos 1989 ins West-Fernsehen kamen und die atemberaubende Geschichte dahinter: Die Story von Siegbert Schefke und seinem Mitstreiter Aram Radomski.

- 5 Ganz Deutschland starrt gebannt auf die Bilder, die die ARD-Tagesthemen am 10. Oktober 1989 ausstrahlen: 70 000 Demonstranten auf dem Marsch durch Leipzig, und ihr Sprechchor, der die Stadt erbeben lässt: „Wir sind das Volk“. Aufnahmen von der Leipziger Montagsdemo einen Tag zuvor. Erstmals können Millionen DDR-Bürger via West-Fernsehen sehen, was ihnen die SED Führung verheimlicht: dass der Widerstand gegen die Diktatur zu einer Massenbewegung geworden ist. Ermuntert dadurch gehen nun Menschen im ganzen Land auf die Straße – das Signal zum Sturz des SED-Regimes.
- 10 Die Bilder stammen von zwei jungen DDR-Bürgern: Aram Radomski und Siegbert Schefke aus Ost-Berlin. Siegbert Schefke, geboren 1959 in Eberswalde, führt dort ein Doppelleben. Von 9 bis 15 Uhr wirkt er beim „planmäßigen Aufbau des Sozialismus“. Die Mittagspausen, die er zu Telefonaten mit dem nach West-Berlin ausgebürgerten Bürgerrechtler Roland Jahn nutzt, werden mit der Zeit immer ausgedehnter. Nach Feierabend engagiert er sich für die Ost-Berliner Umweltbibliothek, die seit 1986 zum Treffpunkt der DDR-Opposition wird. Lange geht das nicht gut. Bereits seit 1985 hat er Reiseverbot, darf, wie die meisten Oppositionellen, die DDR nicht mehr verlassen.
- 15

Nach *geraldpraschl.de*

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

Production écrite

Après l'étude de différents documents, le professeur a demandé aux élèves de traiter le sujet suivant en 140 mots : « Inwiefern hat die Videokamera am 9. Oktober 1989 eine historische Rolle gespielt? Sind Ihrer Meinung nach Schefke und Radomski Helden? ».

Production orale

A la fin de la séquence, le professeur a demandé aux élèves de produire une présentation orale selon la consigne suivante : « Sie sind ein deutscher Schüler und sollen ein Referat zum Thema „die Rolle der Medien bei der friedlichen Revolution im Herbst 1989“ halten. Sie haben 15 Minuten Zeit, um Ihre Arbeit vorzubereiten.

Sie können so anfangen: „Ich möchte heute“

Document B

Productions d'élèves

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

Siebert Schefke is in Eberwalde in der DDR in 1950 geboren. Er hatte ein Doppelleben. Tatsächlich, war er ein normale Bürger während die Tag und am Abend, ist er für die Ost-Berliner Umwelbibliothek gegen das Regime engagiert. Schefke war ein widerstankämpfer. Mit Radomski, wollen sie die Realität in der DDR denunzieren. Deshalb, filmte er heimlich die

5 Montagsdemonstration vom 9. Oktober 1989 mit seinen Kamera und ihre Bilder werden am 10. Oktober im Westfern ausgestrahlt. Infolgedessen, sehen alle Deutschen was in der DDR passiert und die Ostdeutschen haben das Emutigt an den Demonstrationen teilzugenehmt so gab es immer mehr Demonstranten. Offensichtlich, spielte die Kamera am 9. Oktober 1989 eine historische Rolle weil, wenn es ohne diese Filme gab ; es hätte den Mauerfall

10 vielleicht nicht gegeben. Wenn Schefke und Radomski die Demo nicht gefilmt hätten, die Ostdeutschen hätte nicht gewagt demonstranten. Im Anschluss an diese, besteht es kein Zweifel, dass Radomski und Schefke sind Helden. Nicht nur, sie sind Leute befrein, sondern auch sie erlaubt die Wiedervereinigung. Selbst wenn sind sie die DDR verratet ; sie bleiben Helden.

(176 Wörter)

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

Die Kamera spieltet ein historische Rolle am 9. Oktober 1989. Zuerst, wenn Schefke und Radomski die Demo nicht gefilmt hätten, dann hätte die DRD nicht reagiert und auch wäre Deutschland nicht vereinigt. Dieses Film aus dem Demo vom 9. Oktober 1989 hat immer mehr Demonstranten verbracht weil es im Westfernsehen ausgestrahlt ist. Also das ermutigt

5 die Ostdeutschen, an den Demonstrationen teilzunehmen. Infolgedessen hätte ohne diese Film es den Mauerfall vielleicht nicht gegeben.

Aus diesem Grund, sind Radomski und Schefke Helden für mich. Sie waren so mutig um machen was war verboten um Deutschland zu helfen. In die DDR ist es nämlich verboten und gegen das Regime um schicken Video in der BRD.

(112 Wörter)

3 – Production orale de l'élève 1 : fichier son ED 10 – Elève 1

4 – Production orale de l'élève 2 : fichier son ED 10 – Elève 2