Les concours de recrutement des germanistes : l'agrégation et le CAPES d'allemand de 1952 à 2002

*The French competitive exams for the recruitment of German teachers : the
agrégation and the CAPES from 1952 to 2002*

Die Staatsexamen in Germanistik : Agrégation und CAPES von 1952 bis 2002

*Las oposiciones de contratación de los germanistas : oposiciones a certificados
medios (CAPES) y superiores (agrégation) de aptitud al profesorado de segunda
enseñanza de 1952 a 2002*

Sophie Lorrain

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/1083>

DOI : 10.4000/histoire-education.1083

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2005

Pagination : 153-215

ISBN : 2-7342-1025-8

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Sophie Lorrain, « Les concours de recrutement des germanistes : l'agrégation et le CAPES d'allemand de 1952 à 2002 », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 106 | 2005, mis en ligne le 31 décembre 2009, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1083> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1083>

LES CONCOURS DE RECRUTEMENT DES GERMANISTES :

l'agrégation et le CAPES d'allemand de 1952 à 2002

par Sophie LORRAIN

« Un rapport, s'il doit avoir quelque utilité, doit contenir plus de critiques et de suggestions que d'éloges » (1)

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, l'enseignement des langues vivantes s'appuie sur un héritage centenaire. Les études germaniques ont, au-delà de l'apprentissage technique de la langue et de la « transmission de connaissances sur les caractéristiques politiques et économiques du plus proche voisin de la France » (2), constitué une référence essentielle pour l'ensemble du champ intellectuel français. Le discours sur l'Allemagne touchait à l'identité même de la France (3). Qu'en est-il depuis 1945 ? Les vecteurs de l'image de l'Allemagne au sein de la société que sont entre autres les germanistes français conçoivent-ils leur médiation et leur fonction en des termes analogues à ceux de leurs prédécesseurs ? Leur formation est-elle la même depuis le début ou subit-elle les aléas de la politique ? Si l'après-guerre est une période encore trop récente pour étudier, au travers des rapports d'inspection, l'activité *in situ* des enseignants d'allemand, nous nous proposons en revanche de remonter à la source de leurs connaissances, à leur formation telle qu'elle se reflète au travers des rapports des deux concours de recrutement que

(1) Conclusion du rapport du concours de CAPES de 1955, p. 15.

(2) Michel Espagne, Michael Werner (dir.): *Les études germaniques en France (1870-1970)*, Paris, CNRS Éditions, 1994, p. 7.

(3) Voir à ce propos Michel Espagne, Françoise Lagier & Michael Werner: *Philologiques II. Le maître de langues. Les premiers professeurs d'allemand en France (1830-1850)*, Paris, Éditions de la MSH, 1991, p. 7 : « De Madame de Staël à Giraudoux et Gide, en passant par Renan, Lavis, "Agathon" et Durkheim, il était avant tout question, sous prétexte d'Allemagne, des problèmes proprement français ».

sont l'agrégation externe et le CAPES d'allemand (1). Si nous ne sommes pas en mesure d'en tirer des conclusions tangibles sur la réalité de l'enseignement d'allemand en classe, nous pourrions cependant dessiner le profil du germaniste attendu par les institutions et évaluer sur les plans quantitatif et qualitatif la qualité de sa formation. Comme le souligne Michael Werner : « Le chapitre des concours de recrutement est doublement important pour une histoire des études germaniques. D'une part il touche à l'articulation entre le domaine universitaire au sens strict et, par le biais de l'enseignement secondaire, la reproduction sociale des valeurs culturelles. De l'autre, il fait apparaître la structuration progressive de la discipline, ou plus précisément de la partie de la discipline qui est plus directement impliquée dans l'enseignement » (2). Soucieux de préserver la spécificité de chaque concours, nous les étudierons séparément tout en tenant compte de l'évolution du contexte global de l'enseignement, en exploitant les données sur les jurys, les sujets, l'origine des candidats, leur niveau et les attentes des institutions formulées de façon plus ou moins explicite selon les années. À l'heure où l'on s'interroge au sein des instances représentatives de la germanistique française sur la logique et la pertinence des programmes d'agrégation, cette mise en perspective pourra enrichir le débat d'un arrière-plan historique encore trop peu connu (3).

Afin de mieux apprécier l'évolution depuis la Seconde Guerre mondiale, il convient de rappeler ce qu'ont été jusqu'à cette date les enjeux des études germaniques d'un point de vue général, puis plus précisément au niveau des concours de recrutement. Dès leur origine, les études germaniques se démarquent des études humanistes par l'étroite relation qu'elles entretiennent avec le monde contemporain : « Bien que liées à une tradition qui, dans d'autres disciplines humanistes peut paraître pesante, les études allemandes ont su se constituer en formation utile pour l'intelligence des problèmes

(1) Nous remercions tout particulièrement pour son aimable collaboration Monsieur Chauvet de l'ENS-Lyon qui a mis à notre disposition la quasi-totalité des rapports étudiés, ainsi que nos collègues de l'université Marc Bloch Maryse Staiber, Barbara Lafond et Monique Mombert pour les compléments qu'elles y ont apportés.

(2) Michael Werner : « Les concours de recrutement des enseignants de 1842 à 1953 : agrégation et certificat d'aptitude » in Michel Espagne, Michael Werner (dir.), *op. cit.*, p. 287.

(3) Voir à ce sujet le débat sur les programmes de l'agrégation dont le numéro 8 de 2001 du *Bulletin de l'AGES* se fait l'écho (pp. 25-48).

contemporains» (1). La différence essentielle qui est alors revendiquée, après la guerre franco-prussienne de 1870-1871, entre la civilisation française et la civilisation allemande ainsi qu'entre la littérature de ces deux pays poussent à étendre le champ de la germanistique au-delà de l'approche purement philologique pour tenir compte de l'étroite corrélation entre l'enjeu scientifique et l'enjeu politique des études allemandes (2). Les sujets proposés aux concours après 1945 viendront-ils s'inscrire dans le champ de la germanistique tel que le définit Edmond Vermeil dans l'entre-deux-guerres : « Si le germaniste ne s'écarte jamais des voies que lui tracent la philologie et l'histoire littéraire, comment servira-t-il de guide ou d'inspirateur aux disciplines qui ont à s'occuper du pays voisin ? C'est dire que la germanistique est et doit être, en son essence, la science des faits allemands, quels qu'ils soient, la science qui en lie les divers aspects et les diverses catégories, la science de l'Allemagne tout court » (3). On ne discutera pas ici la pertinence de cette définition, mais on en retiendra la dépendance profonde et originale entre une conjoncture politique et la légitimation d'une discipline. Comme le soulignent Michel Espagne et Michael Werner : l'Allemagne est « un pays qui n'est en aucune façon un simple objet d'études » (4).

Les maîtres de langues ont souffert dès le début d'une absence de formation, d'un manque de programme, de méthode et de sanction finale. Dans un premier temps, sous la monarchie de Juillet, les enseignants fondent la légitimité de leur enseignement en se référant constamment aux auteurs latins et grecs. Soucieux de transmettre les

(1) Pascale Gruson : « La dimension géopolitique d'une germanistique dans l'enseignement supérieur français » in Michel Espagne & Michael Werner (dir.) : *Philologiques I. Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au 19^e siècle*, Paris, Éd. MSH, 1990, p. 334.

(2) Désormais, les germanistes essaieront de « comprendre ce qui rend l'Allemagne différente, étrangère, problématique pour l'équilibre d'un développement occidental qui aurait pu être ouvert à d'autres perspectives si les principes démocratiques fondamentaux de la République française avaient été mieux respectés », *ibid.*, p. 348.

(3) Edmond Vermeil cité en 1964 par Robert Minder in Pascale Gruson, *op. cit.*, p. 344.

(4) Michel Espagne, Michael Werner (dir.) : *Les Études germaniques en France*, *op. cit.*, p. 7. Sur les relations de la discipline avec le contexte politique, voir également leur remarque p. 10 : « [Les études allemandes entre les deux guerres mondiales] se départissent rarement d'une méfiance, non seulement parce qu'elles doivent tenir compte du contexte politique et culturel français, mais encore parce qu'elles se sentent investies d'une mission d'observation ».

valeurs humanistes, ils privilégient par ailleurs des auteurs comme Lessing ou Schiller. Le décret du 2 novembre 1841 instaure le certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes qui «revient à conférer un statut intermédiaire aux maîtres de langues, en deçà de celui des professeurs des matières les plus nobles, mais supérieur à celui des enseignants du primaire» (1). Le concours prend modèle sur celui des agrégations déjà existantes «avec cependant un programme allégé et la suppression de la barre d'admissibilité entre l'écrit et l'oral. L'écrit comprend un thème et une version; l'oral se divise en deux épreuves traditionnelles: l'«explication» et la traduction d'un passage tiré d'un des cinq auteurs au programme, suivie d'une «argumentation» en allemand [...]; enfin une «leçon» d'une heure en français sur une question de grammaire allemande, que le candidat présente en procédant à des comparaisons avec le latin, le grec et le français» (2). On remarquera la place importante que tient déjà le français dans ce concours de langue vivante: «Le problème des germanophones – une des données de longue durée de l'agrégation jusqu'à nos jours – s'est donc posé d'emblée aux jurys: fallait-il privilégier les connaissances en allemand ou les facilités d'expression en français?» (3), une question qui se pose avec une acuité toute particulière lorsque près de la moitié des candidats des premières promotions sont allemands et un tiers alsaciens-lorrains.

L'agrégation des langues vivantes créée en 1849 octroie aux enseignants d'allemand le titre de professeur des lycées. La structure du concours ne changera désormais guère jusqu'à nos jours, du moins à l'écrit: «Le concours comporte six épreuves: un commentaire allemand, une dissertation française, un thème et une version à l'écrit, une explication de texte (avec traduction et argumentation-discussion) et une leçon en allemand à l'oral» (4).

Tout comme de nos jours, les concours se déroulent sur la base d'un corpus de textes choisi au préalable au niveau national. Michael Werner souligne l'omniprésence des dioscures Goethe et Schiller,

(1) Michel Espagne, Françoise Lagier & Michael Werner: *Philologiques II*, *op. cit.*, p. 113.

(2) *Ibid.*, p. 114.

(3) *Ibid.*, p. 115.

(4) Michael Werner: «Les concours de recrutement des enseignants de 1842 à 1953», *op. cit.*, p. 289.

figurant quasiment tous les ans au programme. Le concours de l'agrégation fait par ailleurs figure de pionnier en introduisant dès 1877 un texte à caractère historique, l'*Introduction à l'histoire du 19^e siècle* de Gervinus ainsi que les *Discours à la nation allemande* de Fichte. Si l'année 1877 innove en mettant au programme une question de civilisation, le jury de 1890 inscrit pour la première fois la littérature médiévale au programme et contribue ainsi à l'élaboration d'un corpus conséquent, puisqu'«à partir de 1895, le programme comporte une dizaine d'auteurs allemands, choisis dans toutes les périodes de la littérature allemande» (1). Progressivement l'agrégation d'allemand s'érige en modèle pour les autres agrégations de langues vivantes. En 1902, le programme se présente sous la forme de «questions», une question d'histoire littéraire, d'histoire et de langue. La bipartition en «histoire de la littérature» et «histoire de la civilisation» instituée en 1907 perdurera jusqu'en 1951. Les années de l'entre-deux-guerres verront le concours s'ouvrir aux questions contemporaines comme celle de la reconstruction politique, sociale et morale de l'Allemagne par exemple. Jusqu'en 1930, qui marque un retour aux auteurs classiques et aux textes consacrés, «une vision historique des objets du savoir et un élargissement des perspectives disciplinaires vers l'histoire, la philosophie, la linguistique» se substituent à «l'ancienne fonction d'affirmation canonique» (2). La Seconde Guerre mondiale ne semble pas à première vue opérer de changement particulier: les auteurs proscrits par le national-socialisme (Heine, Hofmannsthal, Thomas Mann) s'ajoutent aux auteurs plus classiques (Hölderlin, Mörike, Nietzsche, Goethe et Schiller). Il conviendra néanmoins d'étudier dans quelle mesure l'après-1945 ne marque pas le début d'un repli sur une conception moins politique de la germanistique, qui se réfugie à nouveau dans l'analyse immanente des grands textes littéraires.

I. LE CONCOURS DE L'AGRÉGATION

1. Anatomie d'un genre : le rapport de concours

L'analyse des rapports de jury se doit de ne pas perdre de vue deux facteurs inhérents aux lois du genre. Un rapport privilégie par définition la critique à la louange et trace de fait un tableau fort

(1) *Ibid.*, p. 292.

(2) *Ibid.*, p. 295.

sombre des candidats, puisqu'il s'agit de leur donner des directives pour qu'ils s'adaptent mieux aux attentes des examinateurs. Les critiques seront donc principalement comprises comme un indicateur de ces attentes avant de l'être systématiquement comme un jugement négatif porté sur les candidats. Par ailleurs, le soin apporté à la rédaction de ces rapports fluctue au gré des jurys, le laconisme de certains ne facilitant pas l'homogénéité de l'analyse. Nous analyserons donc dans un premier temps la facture générale des rapports et retracerons parallèlement l'évolution quantitative et qualitative des différentes épreuves de concours, pour définir ensuite la réflexion pédagogique mise en œuvre et les attentes précises de l'institution quant aux qualités requises pour être un bon germaniste. L'exercice qui consiste à déduire de la somme de l'analyse de chaque concours annuel une tendance générale doit cependant s'effectuer avec prudence. Comme le soulignent en effet les remarques générales du rapport de 2001 : « Toute comparaison entre deux, voire plusieurs sessions d'un même concours relève d'un exercice très aléatoire, même en des temps de relative stabilité institutionnelle : les programmes se modifient, les sujets proposés diffèrent, la collectivité que représentent les candidats se renouvelle dans sa configuration générale, son état d'esprit, ses dispositions intellectuelles » (1).

Le rapport de concours est par ailleurs un oiseau rare. S'il fait l'objet, en principe, d'une lecture attentive de la part des étudiants l'année de sa parution, rares sont les institutions à vouloir l'archiver pour la postérité. Les centres régionaux de documentation pédagogique ne conservent par exemple que les années les plus récentes ; le Centre national de documentation pédagogique (CNDP) situé à Paris remonte jusqu'aux années 1990 mais seule la bibliothèque de l'École normale supérieure de Lyon a permis de retrouver les premiers rapports des années 1950. Tous ces rapports s'articulent selon la même structure en plusieurs parties : des statistiques sur le nombre de candidats inscrits, présents, admissibles et admis, sur leur formation initiale, des remarques d'ordre général formulées sous la responsabilité du président du jury que suivent des commentaires sur chaque épreuve rédigée par les correcteurs respectifs et agrémentés selon les cas d'indication des moyennes obtenues.

(1) Remarques générales, rapport du concours de 2001, p. 4.

Les auteurs du rapport : le jury

L'étude détaillée de la composition des jurys ne peut être abordée ici. Il convient néanmoins de noter à grands traits quelques évolutions qui ne sont pas sans conséquence sur la rédaction du rapport et sur la conception d'une pédagogie d'ensemble. Eu égard au nombre croissant des candidats (1), le nombre des membres du jury évolue sensiblement. Ils sont quatre en 1952, cinq à partir de 1955, puis se dissocient en 1958 pour l'écrit et un jury pour le concours masculin et un jury pour le concours féminin composé de quatre membres chacun. Le jury est ensuite substantiellement réorganisé en 1971 afin de s'adapter aux nouveaux effectifs. Y est substitué un « jury comportant davantage de correcteurs à l'écrit et plusieurs sous-commissions spécialisées à l'oral. La nouvelle structure a permis d'assurer la participation aux travaux du jury de représentants d'universités plus nombreuses, et d'abrégé sensiblement la durée des épreuves orales en dépit d'un accroissement régulier de l'effectif total des admissibles » (2). Le jury masculin se compose de huit membres, le jury féminin de dix membres. Désormais, leur nombre ne variera guère : lorsque les deux jurys fusionnent en 1975 à la suite de la mixité du concours, ils sont 22 et resteront autour d'une vingtaine dans les années 1980 et 1990. La composition se renouvelle en règle générale tous les cinq ans.

Bien que le jury change au gré des années, on constate un certain mécontentement persistant quant à l'ampleur de sa mission. À chaque décennie, les rapports se font l'écho de la charge de travail inutile qu'un tel concours représente en raison du nombre anormalement élevé des copies « indignes ». Les candidats qui ne remettent que deux copies – très souvent celles de thème et de version – restent un souci constant du jury qui se pose à intervalles réguliers la question de sa survie : « Combien de temps trouvera-t-on encore des enseignants acceptant de passer près de deux mois en compagnie de travaux si médiocres, risquant à tout moment de perdre le sens de l'allemand à force de lire des phrases impossibles, d'enregistrer les fautes les plus grossières, de devoir écouter à l'oral un allemand parfois totalement

(1) Voir tableaux II et III.

(2) Rapport général de Messieurs M. Huby et J. Martin, concours de 1974, p. 8.

inintelligible, tant la prononciation est mauvaise ? » (1). Cette insatisfaction ne les empêche cependant pas de se livrer avec conscience et minutie à leur tâche. En effet, d'un point de vue quantitatif, les rapports de jury s'étoffent et s'enrichissent de statistiques précieuses pour le chercheur (2). On notera cependant l'absence totale de remarques générales de 1978 à 1981 – peut-être faut-il y voir le signe d'un certain malaise quant à la persistance d'une baisse de niveau inquiétante stigmatisée avec force dans le rapport de 1975 ?

Les destinataires du rapport : les futurs germanistes

L'étude du profil des candidats mérite à plus d'un titre que l'on s'y attarde. Elle nous apporte de fait des éléments importants sur l'évolution quantitative (nombre d'inscrits et d'admis) et qualitative (niveau des candidats et des admis) et sur la réactivité de la discipline par rapport à la situation des enseignants en général. Qui passe le concours de l'agrégation ? Avec quel bagage scientifique abordent-ils cette épreuve ? Quel est le jugement global que porte le jury sur ces candidats ?

a) L'origine des candidats

Le jury marque dans ses rapports un intérêt constant pour documenter et analyser l'origine professionnelle de ses candidats. L'évolution des divers statuts nous a conduits à ne retenir pour le tableau que les cinq principales catégories (3) : les candidats pourvus d'un poste d'enseignant ou de surveillance, les étudiants libres, les élèves des Écoles normales supérieures, les élèves stagiaires des Centres pédagogiques régionaux et les élèves des IPES. Le tableau I fait clairement apparaître une tendance globale sur les cinquante années étudiées. Si le concours s'adresse à ses débuts avant tout aux enseignants en poste désireux d'acquérir une qualification plus élevée, il élargit sa base de recrutement après 1968 aux étudiants qui rattrapent ou dépassent le nombre de professeurs en poste à partir de 1989, date de la

(1) Rapport général de Messieurs M. Huby et J. Martin, présidents des jurys, concours de 1973, p. 6.

(2) Ces statistiques ont même tendance dans les années 1990 à dépasser quantitativement le texte des remarques générales proprement dit.

(3) Voir le tableau I. Afin d'avoir une vue d'ensemble homogène, nous n'avons pris en compte que les données sur les candidats masculins inscrits.

première session de l'agrégation interne (1). Si l'on prend en compte l'évolution du nombre global des inscrits, en forte décroissance à partir de 1976, l'ouverture du concours aux étudiants est proportionnellement plus nette encore.

Tableau I : Origine des candidats à l'agrégation externe d'allemand, 1952-1999

	Pourvus d'un poste d'enseignement ou de surveillance	Étudiants libres	Élèves des ENS ou boursiers	C.P.R.	IPES
1952	138	5	3		
1953	99	8	13		
1954	77	9	8	7	
1955	89	19	6	13	
1956	61	15	11	15	
1957	67	7	13	37	
1958	91	16	12	14	
1960	58	21	10	22	
1961	75	19	14	20	
1962	86	4	11	20	5
1963	101	27	9	48	5
1964	112	37	15	33	7
1965	85	31	7	37	4
1970	163	51	15	40	33
1971	181	70	9	53	20
1972	190	67	4	67	33
1973	207	46	6	86	26
1974	191	43	8	65	23
1975	337	170	22	156	65
1976	367	178	25	155	52
1977	408	189	28	178	56
1978	422	180	19	118	38
1979	324	146	24	86	47
1980	291	138	15	48	36
1981	249	147	22	18	9

(1) Le caractère de recrutement « primaire » de l'agrégation externe se renforce au « détriment de sa seconde fonction : la promotion interne d'enseignants déjà en fonction », remarques générales, rapport du concours de 1994, p. 7. Voir également à ce sujet les remarques générales du rapport de 1993, p. 7 : « Pour la première fois depuis longtemps les étudiants libres fournissent plus d'admissibles que les professeurs certifiés. Mais on remarquera que cette avance s'est réduite au niveau des admis ».

Tableau I : Origine des candidats à l'agrégation externe d'allemand, 1952-1999 (suite)

	Pourvus d'un poste d'enseignement ou de surveillance	Étudiants libres	Élèves des ENS ou boursiers	C.P.R.	IPES
1982	299	151	30	22	4
1984	257	145	26	15	0
1985	205	140	26	16	0
1986	226	154	22	29	0
1988	267	137	13	29	
1989	192	173	15	17	
1990	185	175	13	13	
1991	158	181	19	40	
1992	140	140	22	31	
1993	129	209	17	27	27
1994	135	297	21	25	25
1999	108	237	24		

La prédominance jusqu'à la fin des années 1970 des enseignants en poste explique l'inquiétude du jury quant à la capacité du concours à apporter de nouvelles forces à la germanistique française, ce qui se traduit parfois par un doute sur la « rentabilité » de son travail. En 1955, le président du jury, Maurice Colleville, conclut son rapport en ces termes : « Mais ces vingt-six reçus ne fourniront pas vingt-six professeurs nouveaux à l'administration universitaire. Une moitié d'entre eux est faite de certifiés qui sont déjà dans les cadres. [...] Quelles forces fraîches, quels nouveaux enseignants va en définitive apporter ce concours de 1955 à nos lycées ? Sept ou huit professeurs sans doute, pas davantage, dans l'ensemble des deux listes masculine et féminine. N'est-ce pas un maigre résultat pour une session qui a mobilisé cinq universitaires pendant 57 jours ? » (1). Ces interrogations expliquent l'attention soutenue portée à l'âge des candidats dont la baisse régulière au fur et à mesure des années est constatée par le jury avec une satisfaction manifeste.

L'importance initiale des enseignants en poste conduit le jury à tenir – surtout dans les années 1950 et 1960 lorsque l'effectif total reste de taille raisonnable – un discours très soucieux des conditions

(1) Rapport de Monsieur Colleville, président du jury, concours de 1955, p. 21. On retrouve des remarques analogues sous sa plume en 1956 et 1957.

matérielles de préparation des candidats : « Dans la grande majorité des cas, femmes et hommes, même les célibataires, ont dû chercher dans des besognes supplémentaires les ressources indispensables à leur préparation ; fatigués parfois jusqu'à ruiner irrémédiablement leur santé, ils en arrivent à "bachoter" la préparation » (1). Cette préoccupation de maintenir l'égalité des chances se manifeste jusqu'à nos jours puisque le rapport de 1988 souhaite étendre les mesures de décharge partielle en faveur des enseignants titulaires. Au-delà de la satisfaction personnelle des candidats, la promotion interne bénéficie à l'ensemble de la discipline : « La liaison, indispensable, entre les divers ordres d'enseignements, tout autant que la défense de l'allemand à travers une qualité accrue de ces médiateurs privilégiés que sont les professeurs de lycées et de collèges, y trouveront à coup sûr leur compte » (2).

b) Le nombre de candidats

L'université française est confrontée dans les années 1960 à une crise de croissance. Selon Antoine Prost, « l'effectif des étudiants a progressé très rapidement de 1960-1961 à 1967-1968, [...] entre 10 et 15 %. En sept ans, le nombre d'étudiants a été multiplié par 2,5. On peut parler d'explosion des effectifs. Cette croissance résultait à la fois d'une demande spéciale et d'une politique volontariste : l'État estimait le développement des enseignements supérieurs nécessaire à la croissance économique, et les fonctionnaires du Plan soulignaient avec force la pénurie de diplômés, notamment en sciences et en gestion ; il fallait à tout prix combler le retard de la France en ce domaine » (3). Comme le montrent les tableaux II et III sur l'évolution du nombre de candidats que nous avons dû dissocier en raison du passage en 1975 à la mixité, la germanistique s'inscrit tout à fait dans ce contexte général. Le nombre de candidats inscrits – hommes et femmes – est en croissance régulière au début des années 1960, s'envole à la fin de cette décennie et au début des années 1970 pour retomber régulièrement depuis – malgré quelques sursauts au début des années 1990 dus sans aucun doute au contexte historique de la

(1) Rapport général du président du jury, Monsieur Fouret, concours de 1953, p. 8.

(2) Rapport introductif de Messieurs Charles Eckert et Jean-Marie Valentin, présidents du jury, concours de 1988, p. 9.

(3) Antoine Prost : *Éducation, société et politique. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1999, p. 122.

chute du Mur. En vingt ans, de 1952 à 1972, le nombre de candidats total passe de 214 à 938 et le nombre de postes mis au concours de 20 à 68. L'augmentation du nombre de candidats s'accompagne parallèlement de celle du nombre de postes pour répondre à la demande dans les lycées et les collèges.

Tableau II : Nombre de candidats et de candidates inscrits et admis à l'agrégation externe d'allemand, 1952-1974

	Inscrits		Admis	
	H	F	H	F
1952	159	55	13	7
1953	130	59	12	8
1954	150	83	27	14
1955	165	95	16	10
1956	179	111	17	13
1957	185	127	25	12
1958	180	132	20	20
1959	156	135	19	17
1960	159	126	17	16
1961	176	118	20	18
1962	217	128	21	16
1963	212	154	13	22
1964	225	140	12	10
1965	190	140	18	15
1966		170		20
1967		172		20
1969	287	257	46	46
1970	344	412	55	55
1971	406	535	51	52
1972	466	572	30	38
1973	449	603	29	50
1974	409	638	37	55

Tableau III : Nombre de candidats et de candidates inscrits et admis à l'agrégation externe d'allemand, 1975-2002

	Inscrits	Admis		Inscrits	Admis
1975	911	48	1989	504	80
1976	984	76	1990	487	75
1978	962	71	1991	512	70
1979	799	50	1992	414	64
1980	660	42	1993	499	60
1981	585	54	1994	636	60
1982	680	40	1995	707	65
1983	664	40	1997	696	66
1984	614	40	1998	634	70
1985	556	53	1999	598	67
1986	639	55	2000	560	67
1987	670	70	2001	528	53
1988	570	78	2002	403	53

La coupure de 1968 marque également la féminisation croissante de la profession d'enseignant d'allemand. En 1970, le nombre de candidates dépasse pour la première fois celui des candidats, et à partir de 1972, les deux courbes évoluent en ciseaux l'une par rapport à l'autre, tandis que le nombre de postes mis au concours s'équilibre dans les deux branches avant d'évoluer nettement en faveur des femmes. Mais la tendance à la hausse s'inverse à la fin des années 1970. En quinze ans, de 1975 à 1989, le nombre de candidats chute quasiment de moitié tandis que celui des postes double, ce qui ne restera pas sans conséquence sur le niveau de l'agrégation. Si, depuis les années 1990 cette baisse persistante du nombre de candidats s'accompagne également d'une réduction sensible du nombre de postes qui passe de 80 en 1989 à 53 en 2002, le phénomène n'est pas sans susciter l'inquiétude du jury qui ne l'impute pas seulement à la délicate situation que connaissent les études germaniques, ni à la réduction du nombre de postes offerts depuis 1989. Selon le jury de 2000 : « Puisqu'il est question [des autres disciplines], la désaffection dont elles sont également victimes, dans des proportions très comparables, semble suggérer que nous sommes en présence d'un phénomène plus général, où des comportements nouveaux s'associent à une réelle difficulté à aborder les concours, et qu'il conviendrait d'analyser plus en détail » (1).

(1) Remarques générales, rapport du concours 2000, p. 4.

c) « On ne fait pas d'un mulet un cheval de course » (1) : considérations sur le niveau des candidats

S'il est un élément commun à tous les rapports de ces cinquante années, c'est bien l'éternel lamento sur le niveau très faible des candidats, le rapport de jury étant par essence même le cahier de doléances de tout examinateur. Mais au-delà des lois du genre, il y a les chiffres et les raisons de ces évolutions.

Lorsque l'on reprend les chiffres cités précédemment, on observe que le concours ne devient pas plus difficile à la suite de l'augmentation du nombre de candidats puisque le nombre de postes augmente sensiblement. Le rapport entre le nombre d'inscrits et le nombre de places reste sensiblement le même jusqu'en 1985, date à partir de laquelle le nombre de candidats chute sensiblement tandis que le nombre de postes augmente. Entre les deux dates butoirs de notre étude, 1952 et 2002, le nombre de candidats double et le nombre de postes triple, voire parfois quadruple si l'on tient compte du fait que certains jurys – comme en 1989 – refusent de pourvoir tous les postes en raison de la faiblesse même du niveau. L'évolution du contexte général qui se traduit par une forte demande dans les lycées a donc une incidence particulièrement forte sur le niveau du concours.

Si l'on fait abstraction des fluctuations dues aux « bonnes » et aux « mauvaises » années, les tableaux concernant les moyennes des quatre épreuves écrites – dissertation allemande, dissertation française, thème, version – et la moyenne générale du dernier admis décrivent sans ambiguïté une baisse de niveau (cf. tableau IV) d'environ deux points pour la moyenne du dernier admis, de deux à cinq points pour les différentes épreuves. Ce n'est pas un hasard si le discours sur la faiblesse du niveau des candidats se fait plus insistant en 1970, dès le début de la massification du concours. Durant toute cette décennie, les chiffres oscillent entre deux et cinq de moyenne sur vingt. Certes, les réflexions à ce sujet n'étaient aucunement absentes auparavant. Elles se traduisaient avant tout par un questionnement sur la pertinence de l'orientation de certains candidats et sur l'indigence dans les années 1950 de la préparation au concours due au faible nombre de chaires de germanistique dans les universités françaises :

(1) Citation extraite du rapport de M. Huby, président du jury, concours de 1975, p. 9.

Tableau IV : Évolution des moyennes (sur 20) des quatre épreuves écrites de l'agrégation externe d'allemand, 1952-2002

	Dissertation allemande	Dissertation française	Thème	Version	Dernier admis
1952	8			8	
1954	8		7		9
1955	7	8	9	7	
1956	6	7	9	5	
1957	7	7	9	7	
1958	6	7		8	
1959	7	7	9	5	9
1960	7	7	7	8	
1961	6	7	10	7	
1962	6	7	7	8	8
1963	5	7	8	6	10
1964	6	7	7	6	10
1965	7	8	6	8	
1966	6	8	7	6	
1967	6	9	8	7	
1969	7		8	6	
1970	9		9	7	9
1971	6	7	6	4	8
1972	6	6	4	2	8
1973	4	7	5	4	8
1974	6	5	4	2	8
1975	5	6	3	3	8
1976	7	6	4	3	8
1977	5	5	3	4	8
1978	4	5	4	3	8
1979	4	6	4	4	9
1980	5	4	4	4	9
1981	6	5	3	6	9
1982	5	6	6	7	10
1983	4	6	6	5	
1984	5	6	5	5	10
1985	7	6	6	7	10
1986	6	6	7	4	9
1987	6	6	6	5	8
1988	6	5	7	7	8
1989	5	5	7	7	8
1990	5	5	7	7	8
1991	5	4	6	7	7

Tableau IV : Évolution des moyennes (sur 20) des quatre épreuves écrites de l'agrégation externe d'allemand, 1952-2002 (suite)

	Dissertation allemande	Dissertation française	Thème	Version	Dernier admis
1992	5	5	7	8	8
1995	4	4	7	5	7
1996	4	5	6	6	7
1997	5	4	6	5	7
1998	4	4	6	6	7
1999					7
2000	4	4	6	6	7
2001	4	4	6	6	7
2002	3	3	7	6	7

« Trop de candidats se présentent au concours qui, de toute évidence, ne sont pas au niveau des épreuves et en sont même très loin » (1). La chute du niveau du thème dans les années 1950 et 1960 – qui reste toute relative par rapport à celle des années 1970 – incite le jury à l'envisager comme une épreuve éliminatoire : « Les fautes révoltantes que contiennent certaines copies sont telles qu'on se demande s'il ne conviendrait pas – alors que le nombre des candidats et la durée des concours ne cessent de s'accroître – d'envisager une épreuve éliminatoire de thème, comme tri sérieux, ne laissant accéder aux autres épreuves de concours que les candidats dont les connaissances de base en allemand se révéleraient convenables » (2) Une des explications des faibles moyennes tient au nombre important de candidats qui ne se présentent pas à toutes les épreuves et qui semblent s'inscrire au concours pour des raisons obscures ou administratives. Ces candidats suscitent l'indignation du jury : « Il y a même eu cette année des cas proprement scandaleux : deux candidats ont remis quatre copies blanches ! Se sont-ils inscrits à l'agrégation simplement pour bénéficier d'une semaine de congé ? À quoi bon alourdir le travail de l'administration chargée d'organiser les concours ? » (3).

(1) Rapport général de Maurice Colleville, président du jury, concours de 1957, p. 22.

(2) Rapport sur le thème allemand, concours de 1957, p. 8.

(3) Rapport de Messieurs M. Huby et J. Martin, présidents du jury, concours de 1973, p. 5. Voir également le rapport de 1978 qui dénonce une pratique courante durant les cinquante années de concours étudiées : « Le jury a jugé très désinvoltes les candidats qui, comme déjà les années précédentes, mais en plus grand nombre encore, ont cru devoir utiliser ses services pour la correction d'un thème et d'une version, en

Une seconde raison de la faiblesse du niveau qui devient préoccupante à partir de 1970 est sans nul doute l'augmentation du nombre des candidats et des postes. La baisse de niveau concerne surtout la frange moyenne des candidats, celle que l'augmentation des effectifs est venue gonfler : « Le peloton de tête, véritablement digne du titre convoité, est pour chaque catégorie de cinq à six personnes. Il est suivi d'un groupe de candidats acceptables, et la liste d'admission se termine par un noyau dont les aptitudes paraissent encore discutables. Ceci est particulièrement vrai en ce qui concerne les candidats, pour lesquels le jury a enregistré avec stupeur un écart de *103 points et demi* entre le premier, qui n'a rien à envier aux premiers des générations antérieures, et les deux cinquièmes. Nous avouons notre grande inquiétude devant le fait que cette année, quatre candidats seulement [...] sont parvenus à la moyenne alors qu'en 1971 il y en avait dix-sept » (1). La réduction du seuil d'admissibilité ne parvient même pas à fournir les contingents proposés par le ministère. Le jury finit par tirer un signal d'alarme. La baisse du niveau général de l'agrégation risque de mettre en péril la nature même du concours et le titre d'agrégé : « Le concours de l'agrégation permettait autrefois de choisir les mieux qualifiés parmi un grand nombre de candidats acceptables. Il ne sert plus maintenant qu'à détecter les rares candidats qui sachent s'exprimer avec un minimum d'aisance en allemand comme en français, qui disposent d'une connaissance suffisante du programme et de la faculté d'aligner des idées claires dans un ordre apparent » (2).

Les causes de cette évolution sont multiples. Outre la désinvolture précédemment relevée de nombreux candidats, la maîtrise fléchissante de la langue française intervient désormais comme un des facteurs déterminants du faible niveau des francophones, mais également des germanophones qui feront jusqu'en 1978 l'objet de critiques régulières (3). La principale raison assortie des plus

renonçant délibérément à subir les autres épreuves », réflexions d'ordre général présentées par MM. Deghaye et Perret, concours de 1978, p. 6. À titre d'exemple, le nombre de candidats inscrits en 1975 est de 911, celui des présents à la première épreuve de 679 et à la dernière de 596.

(1) Rapport général des présidents, concours de 1972, p. 5.

(2) *Ibid.*, p. 21.

(3) Le nombre d'Allemandes ou d'Autrichiennes naturalisées Françaises par mariage commence à partir de 1970 à former un important pourcentage des admissibles et des admises (28 % des admissibles et 15 % des admises en 1973). Leur

véhémentes observations concerne cependant les conséquences des événements de mai 1968. Le rapport de 1972 y revient dans des termes concis et mesurés : « La cause de cette baisse de niveau est vraisemblablement imputable d'une part aux altérations apportées en 1968 à la sélection du baccalauréat, ensuite aux difficultés causées dans l'enseignement supérieur tant par des incidents perturbateurs que par le problème d'une combinaison efficace des unités de valeur et par l'inégalité des méthodes de contrôle adoptées dans les différentes UER » (1). Le rapport de 1975 tente quant à lui de retracer plus longuement la genèse de cette baisse de niveau en remontant à l'origine des nouveaux candidats qui ont dû passer le baccalauréat en 1968. Si le jury reconnaît à quelques universités le mérite d'avoir essayé de rattraper le temps perdu, le fait est que les licences obtenues depuis 1969, « années perdues en activités diverses, peut-être fort intéressantes et distrayantes », ne semblent plus sanctionner un quelconque niveau : « [Les candidats] font partie de ces promotions où le nombre des reçus avoisinait celui des participants aux examens ou au contrôle continu et n'ont, par conséquent, pas eu besoin de travailler beaucoup pour obtenir leur licence » (2). En dernier lieu, le contexte général ne semble plus être propice ni à drainer les meilleurs éléments vers l'enseignement, ni à atteindre le niveau requis par l'agrégation. Le rapport de 1975 se fait l'écho du discours général ambiant sur le manque de considération dont souffriraient le métier d'enseignant et les langues « considérées comme le parent pauvre », ainsi que des conséquences de l'adoption dans l'enseignement secondaire de la pédagogie « spontanée » sur le niveau des élèves : « Ainsi ils arrivent à l'agrégation en ignorant totalement le vocabulaire allemand, incapables de se surveiller, mais, et c'est là le pire, croyant savoir l'allemand puisqu'ils arrivent à faire des phrases dont ils ne peuvent plus sentir qu'elles sont incorrectes » (3).

français dans un premier temps lacunaire contribue à la baisse de niveau. Le rapport de 1975 ne fait pas dans la demi-mesure : « Cette année, le thème faisait appel à une culture que 80 % des germanophones ne possèdent absolument pas ! [...] Que voulez-vous ! Aussi longtemps qu'il s'agit de dire en allemand que la bouilloire chante ou que les lames du parquet grincent ; aussi longtemps qu'on peut utiliser dans le thème un langage de concierge, n'importe quelle germanophone parviendra à obtenir une bonne note », rapport général de Monsieur Huby, président du jury, concours de 1975, p. 7.

(1) Rapport général des présidents, concours de 1972, p. 5.

(2) Rapport de M. Huby, président du jury, concours de 1975, p. 5.

(3) *Ibid.*, pp. 8-9.

Ce discours sur la baisse du niveau de langue se poursuit jusqu'à la fin des années 1970 (1). Le renversement de tendance particulièrement visible sur le tableau IV s'opère vers la fin des années 1970 et se poursuit régulièrement jusqu'en 1985, même si la faiblesse persistante du niveau en français oblige à introduire une épreuve de version orale en 1982. Ce changement est dû en partie à la réduction sensible du nombre de candidats inscrits qui «poursuit régulièrement sa décrue annuelle d'un peu plus de 10 %, ce qui se traduit par un abaissement équivalent du nombre de copies indignes du concours» (2). Le jury fait preuve au début des années 1980 d'une certaine mansuétude vis-à-vis des candidats moins méritants en attribuant les défauts et les manques moins «à des connaissances insuffisantes qu'à la maladresse et l'inefficacité dans l'art et la manière d'opérer parmi elles une sélection judicieuse et de les mettre en œuvre» (3). La différence de ton entre les années 1970 et les années 1980 apparaît encore plus clairement à la lecture de ces remarques du rapport de 1982: «Il semble bien, compte tenu des résultats fort honorables obtenus par ces mêmes enseignants aux épreuves écrites, qu'il s'agit de mauvaises habitudes prises au contact des élèves et dont on ne peut plus se défaire le jour du concours» (4). Comme le montre l'évolution de la moyenne du dernier admis, le niveau recommence à baisser dans la deuxième moitié des années 1980 pour se stabiliser autour de 7 dans les années 1990. Une des causes réside dans l'augmentation rapide du nombre de postes (de 55 en 1986 à 80 en 1989) qui «a entraîné de manière tout à fait mécanique un appauvrissement du "stock" des candidats susceptibles d'être déclarés admissibles puis admis. Le changement de cap, appelé à durer, est trop récent pour que les universités aient eu le temps de former des agrégatifs de niveau honorable en quantité suffisante» (5). L'introduction en 1988 de

(1) Voir les réflexions d'ordre général établies par MM. Eugène et Deghayé dans le rapport du concours de 1977, p. 6: «Très souvent, les monstruosité qui prolifèrent dans une même copie, relèvent de la scolarité du second degré, et plus particulièrement du premier cycle de ce dernier».

(2) Réflexions générales du rapport de 1981, p. 7.

(3) Rapport de M^{me} Monteil sur la composition allemande, concours de 1984, p. 12.

(4) Rapport de M^{me} Cadot, MM. Grange et Sauval sur l'explication de texte, concours de 1982, p. 47.

(5) Rapport introductif de MM. Valentin et Zehnacker, présidents du jury, concours de 1989, p. 6.

l'agrégation interne prive en outre l'agrégation externe d'environ 20 à 30 candidats de valeur selon les estimations.

En dépit de cette baisse de niveau remarquée une nouvelle fois en 1990, la maîtrise de l'allemand est considérée comme désormais satisfaisante: «Le travail accompli depuis une vingtaine d'années dans les premiers cycles des universités porte ses fruits» (1). Est-ce l'expression d'une certaine résignation ou bien un effet d'accoutumance? En dépit de chiffres qui prouvent clairement le contraire, les jurys des années 1990 se disent dans l'ensemble satisfaits du niveau général. Ainsi le jury de 1994 note-t-il: «Le jury peut se montrer satisfait du niveau général, les différentes catégories énumérées ont fourni des candidats solides, parfois brillants, bien informés et bien formés, et donc pleinement dignes du titre d'agrégé. La situation générale de la discipline fait cependant que les jeunes candidats issus des Universités, se situant au niveau requis ne sont pas assez nombreux, alors que par ailleurs le réservoir des professeurs certifiés chevronnés d'un bon niveau linguistique s'épuise» (2). Satisfaction à nouveau affichée en 2001, mais cette fois-ci expliquée en détail: «La moyenne générale du concours connaît également un certain fléchissement. Un examen attentif des données nous oblige toutefois à nuancer ce constat: on note en effet parallèlement une diminution du nombre des performances d'ensemble proprement catastrophiques, de sorte que si une conclusion générale doit être tirée de ces observations, c'est en termes de nivellement de niveau des valeurs qu'elle doit être exprimée. Le contexte d'ensemble reste par ailleurs celui d'un concours de très bon niveau» (3).

2. Des outils adéquats pour former le «parfait germaniste»

Le rapport de concours donne de précieuses informations sur les qualités et le travail requis pour être aux yeux du jury un «bon germaniste». Si ces remarques ne permettent pas d'inférer de conclusions précises sur la mise en pratique de ces exigences, elles constituent

(1) Rapport introductif présenté par MM. Charles Eckert et Jean-Marie Valentin, présidents du jury, concours de 1988, p. 9.

(2) Réflexions générales, rapport du concours de 1994, p. 7.

(3) Réflexions générales, rapport du concours 2001, p. 5.

une échelle de valeurs dont l'étude permet au moins de dessiner le profit idéal du parfait germaniste.

Définition et justification du concours

a) La pertinence des épreuves et leur évolution

Qui veut justifier de la validité d'une formation doit tout d'abord définir et légitimer ses instruments de formation. Le jury reste tout au long de ces décennies soucieux de l'adéquation des épreuves du concours à la pratique des futurs enseignants. D'un point de vue général, le concours requiert les mêmes compétences que celles dont aura à faire preuve l'enseignant devant sa classe: «Le succès au concours est au même prix que celui qu'il faut remporter chaque jour devant ses élèves: il exige du talent et des aptitudes, certes, mais il requiert surtout le sacrifice de beaucoup de loisirs, un certain don de soi, de la persévérance et de la foi» (1). Plus précisément, les textes qui sont choisis par le jury pour l'explication de texte ou pour la version figurent dans les manuels scolaires déjà utilisés ou pourraient très bien être choisis par l'enseignant pour sa classe (2). Même si la structure des épreuves n'est pas totalement identique à celle des exercices que l'enseignant sera amené à faire en classe, elles exigent les mêmes qualités: «Bien que la leçon allemande ne réponde directement à aucun exercice pratiqué dans l'enseignement secondaire, c'est une des épreuves qui permettent le mieux au jury d'estimer non seulement les qualités d'intelligence et de culture du candidat, mais aussi, par l'exposé d'un problème relativement simple, ses qualités pédagogiques» (3). Sur un autre plan, la version orale met en évidence la polyvalence des candidats qui doivent maîtriser dans les deux langues des notions et des termes passés dans le langage courant de la presse et de la télévision.

Signe éloquent de la stabilité d'une discipline et de la pertinence de la formation, la nature des épreuves écrites de l'agrégation d'allemand n'a pas changé depuis la création du concours. La composition française, allemande, le thème et la version déterminent le seuil d'admissibilité. Les épreuves orales font l'objet de modifications plus

(1) Réflexions d'ordre général établies par MM. Eugène et Deghaye, concours de 1976, p. 6.

(2) Voir en particulier les rapports de 1963, p. 4 et de 1964, p. 5.

(3) Rapport de M. Colleville, président du jury, concours de 1958, p. 18.

conséquentes qui tiennent compte de l'importance croissante prise par la maîtrise de l'oral au fil des années. Elles consistent initialement en un thème oral, une épreuve de moyen haut-allemand, une explication de texte (qui comprend une traduction du passage), une leçon française et une leçon allemande. Voulant éviter que les candidats ne deviennent agrégés d'allemand grâce à la leçon de français – travers dénoncé dans le rapport de 1955 –, le jury propose au ministère de modifier les coefficients de l'oral. Le concours de 1958 porte le coefficient de l'épreuve de traduction et d'explication d'un texte de nouveau haut-allemand de 4 à 5, augmente parallèlement sa durée de préparation à une heure trente et ramène le coefficient de la leçon de français de 4 à 3 (1).

Soucieux par ailleurs de s'adapter à l'actualité, le ministère remplace en 1963 le texte littéraire du thème oral par un texte d'actualité « afin d'inciter les candidates aux agrégations de L.V. à s'initier à un vocabulaire adapté aux divers aspects du monde moderne » (2). L'importante modification de cette épreuve permet à cette occasion d'apprécier la latitude d'action du jury par rapport aux directives nationales puisqu'il souhaite opérer la transition avec prudence. Le jury « a eu recours dans une large mesure à des chroniques signées par des hommes de lettres connus, chroniques concernant toutes les actualités, mais dont le style soigné en faisait une sorte de transition entre l'épreuve ancienne et la nouvelle » (3). En 1969, les candidats peuvent pour cette même épreuve choisir entre un thème littéraire et un thème dit « moderne », possibilité qui disparaît en 1972 au profit d'un tirage au sort. L'année 1969 semble apporter quelques changements temporaires, sans doute à la suite des événements de 1968. La part de l'allemand est réduite de façon conséquente puisque l'explication de texte se déroule en français tout comme l'« exposé-entretien » qui remplace les deux leçons et qui porte sur une question parmi les trois sujets proposés par le candidat, sur les cinq figurant au programme. La disparition provisoire de la leçon d'allemand jusqu'en

(1) Les rapports de concours ne donnent malheureusement que rarement des indications détaillées sur le coefficient des différentes épreuves orales, ce qui aurait permis de tracer l'évolution du poids relatif de l'écrit par rapport à l'oral. Ce dernier est en 1988 de 23 contre 14 pour l'écrit.

(2) Rapport de M^{lle} Roth et de M. Doll sur le thème oral, concours féminin de 1973, p. 44.

(3) *Ibid.*, p. 44.

1975 (1) incite le jury à réintroduire dès 1970 l'allemand pour l'explication de texte. En outre, les deux possibilités d'option aux épreuves orales – pour le thème et pour la leçon française – sont supprimées pour le concours de 1972 qui voit également l'introduction de l'option de linguistique.

Ces mesures qui s'échelonnent de 1970 à 1975 s'accompagnent d'un élargissement du programme annuel afin d'aligner progressivement l'agrégation d'allemand sur les autres agrégations de langues vivantes. À l'option de linguistique à l'oral s'ajoute désormais pour le tronc commun une question de civilisation : « L'éventail de la formation scientifique des maîtres a donc été élargi de la littérature à la civilisation et à la linguistique, et par là même modernisé » (2).

Ces quelques changements qui interviennent à la suite des événements de 1968 n'entraînent cependant aucune concession quant à la nature même des épreuves et à une tentation éventuelle d'adapter ces dernières à un niveau dont la faiblesse devient préoccupante : « Faut-il penser que des épreuves d'une autre nature feraient ressortir des qualités d'élocution et de correction grammaticale ? Cela tiendrait du miracle » (3). Le jury semble au contraire soucieux de corriger ces nouvelles tendances, en particulier la faiblesse en français des candidats germanophones de plus en plus nombreux : « un germaniste français doit savoir le français » (4). Ceci conduit en 1982 à donner un statut autonome à la version orale qui jusqu'ici était incluse dans l'épreuve d'explication de texte et à en faire une épreuve à part entière. Face à la baisse de niveau, les jurys se montreront donc de plus en plus soucieux de justifier de la pertinence des épreuves, fût-ce au prix d'un certain conservatisme tant sur le plan de la méthode *stricto sensu* que sur le plan des contenus. À propos d'une remarque sur la difficulté des leçons allemandes et françaises, le jury de 1991

(1) À l'occasion de la réapparition de la leçon d'allemand au concours de 1975, son rapporteur Monsieur Ridé note : « Après une éclipse de plusieurs années, peu justifiable, alors que dans le secondaire la mode est à l'enseignement de l'allemand « tout en allemand », cette épreuve a donc fait sa réapparition », rapport de M. J. Ridé, concours de 1975, p. 35. À cette occasion, les exposés en allemand, en français ou à l'option de linguistique bénéficieront d'une heure de préparation supplémentaire.

(2) Rapport général de Messieurs M. Huby et J. Martin, concours de 1974, p. 7.

(3) Réflexions d'ordre général présentées par MM. Deghaye et Perret, concours de 1978, p. 7.

(4) *Ibid.*, p. 7.

fait remarquer que ces exercices «font la spécificité de l'agrégation et permettent entre autres de tester en même temps la culture, l'aptitude à la conceptualisation et au raisonnement abstrait, la maîtrise des deux langues» (1). La seule modification notoire de la structure des épreuves intervient en 1997 avec la mise en œuvre d'une «maquette» rénoverée qui se traduit par l'introduction d'options (littérature, civilisation et linguistique), objet d'interrogation dans une des trois épreuves sur programme de l'oral et l'«introduction d'une dose réduite mais significative de grammaire à l'oral sous la forme d'une question posée à la suite du texte de version orale et portant sur ce texte» (2).

La réflexion du jury sur la pertinence des exercices théoriques de l'agrégation quant à la pratique du métier d'enseignant reste une constante invariable des rapports de concours. Le satisfecit que se délivre le jury de 1998 en la matière vient couronner une réflexion soucieuse de réfléchir sans cesse à sa propre démarche: «Sans céder à l'autosatisfaction béate et improductive, on peut dire que, par retouches successives et toujours envisageables, l'agrégation d'allemand est parvenue à un équilibre des exigences et des exercices qui lui permet de jouer de manière tout à fait satisfaisante son rôle: à partir d'un programme clairement défini, ambitieux certes mais malgré tout limité, et sur la base d'exercices connus qui font tous appel à l'intelligence et à des compétences écrites et/ou orales acquises au cours des études universitaires, repérer et dégager les candidats les plus aptes à leur future tâche d'enseignant» (3).

b) L'importance de l'oral

Tout au long de ces cinquante années, le jury de l'agrégation attache une importance extrême à l'oral, et surtout à l'explication de

(1) Rapport introductif présenté par M. R. Krebs et M^{me} Y. Perret, présidents du jury, concours de 1991, p. 8. Voir également le rapport de 2002 qui parle «d'exercices auxquels nous restons attachés parce qu'ils apparaissent comme pertinents», remarques d'ordre général, rapport du concours de 2002, p. 9. Le rapport de 1998 passe également longuement en revue chaque épreuve en en soulignant la pertinence.

(2) Propos liminaires, rapport du concours de 1997, p. 5.

(3) Propos liminaires, rapport du concours de 1998, pp. 7-8. Voir également le rapport introductif de MM. Eckert et Valentin, présidents du jury, concours de 1987, p. 6: «L'agrégation trouve sa justification dans la mesure où elle exige des candidats une faculté de problématiser, de discerner ce qui est en cause, au nom de quoi et selon quels critères, de poser des questions, de procéder dans le champ conceptuel, aux rapprochements qui aident à dépasser le stade de la paraphrase».

texte, particulièrement adaptée à préjuger des futures qualités d'enseignant des candidats. Celle-ci nécessite en effet l'application rigoureuse d'une rhétorique convaincante, garante par la suite d'une pédagogie efficace. Profondément irrité par les candidats qui lisent le texte de leur intervention orale, le jury exige en 1963, en 1964 mais également en 1988 que le candidat lui remette le plan de ses notes pour l'oral : « Le jury tient en tout cas à prévenir les candidats de 1965 que seul un plan de deux pages au maximum sera toléré et que les notes trop abondantes lui seront retirées. Cette règle, courante autrefois, doit être rétablie, et il est bon que les intéressés soient avertis » (1). En dépit d'une société qui s'oriente de plus en plus vers l'audiovisuel, « l'explication de texte reste une épreuve-clé de l'oral, très révélatrice des capacités d'un candidat à "réagir" devant un texte et cette épreuve – véritable épreuve de vérité – est dans nos disciplines tout aussi indispensable. [...] Décrypter un texte, en saisir la beauté et la portée, comprendre plus et mieux. C'est la tâche et la mission de l'enseignant, mais au-delà, n'est-ce pas aussi un devoir de citoyen ? La manipulation commence en effet lorsque les destinataires de la "communication" ne sont plus ou pas en mesure de lire et de comprendre la portée réelle de ce qui est dit, écrit, montré » (2). L'oral permet de tester, outre les connaissances, l'endurance psychologique des candidats, une qualité qui leur sera également utile au cours de leur carrière.

Dès 1952, le jury souligne son attachement à ne pas laisser traiter l'allemand comme une langue morte, fait d'autant plus surprenant que nombre de candidats sont déjà professeurs. Il fait part de son étonnement devant « la différence de valeur et de correction entre l'allemand écrit et l'allemand parlé [qui] s'accroît », « la veulerie verbale », « bref, on traite l'allemand littéraire comme une langue morte réservée à quelques cuistres qui font métier d'écrire pour des

(1) Phrase soulignée dans le rapport sur la leçon allemande, concours masculin de 1964, p. 19. Voir également le rapport de 1988, p. 9 : « Le contrôle des notes et leur limitation seront de règle pour le prochain concours ». Cette exigence finit par porter ses fruits : « Constat réconfortant : dans leur très grande majorité, les candidats respectent la durée fixée pour les exposés et explications ; ils parviennent à s'exprimer avec le minimum de notes (deux pages manuscrites autorisées) », rapport introductif de Madame Y. Pernet et de Monsieur J.-M. Valentin, présidents du jury, concours de 1990, p. 9.

(2) *Propos liminaires*, rapport du concours de 1998, pp. 6-7. Ce même rapport (p. 54 sq.), tout comme celui de 1999 (p. 61 sq.), donne des détails précis et fournis sur la méthode de l'explication de texte.

pédants de leur espèce, à moins qu'on ne se cantonne dans les étroites limites d'un « *Agregationsdeutsch* » pauvre et peu idiomatique, scolaire et sans nerfs » (1). En 1960, rares sont encore les candidats à posséder une connaissance active suffisante de la langue. Le niveau semble néanmoins s'améliorer à partir de 1966. La remarque faite à ce propos dans le rapport de 1966 témoigne une fois encore de l'insistance du jury sur l'articulation entre la théorie du concours et la pratique de l'enseignement : « Nous avons le sentiment que les épreuves orales, où le don de communication et la possession de la langue parlée interviennent pour une grande part, permettent d'espérer que nos jeunes agrégées sauront animer, dans leurs classes, l'indispensable dialogue, en un allemand fluide et correct » (2).

Il est donc particulièrement intéressant de noter la vigueur avec laquelle durant ces cinquante années est affirmée l'importance de la rhétorique en des termes qui ne font guère de concession à l'air du temps, voire même qui relèvent la contradiction dans les années 1980 entre une ère de domination audiovisuelle, de « communication » et l'incapacité des candidats à la maîtriser. Au rapport de 1958 soulignant la « peine à résister [au] débit monotone et chantant » des candidates qui ne devront pas trop compter sur « une pareille contenance de la part de leurs élèves » et qui seraient inspirées d'apprendre « fût-ce en suivant des cours de diction, à s'exprimer d'une manière naturelle, vivante, à varier un peu le registre de leurs intonations » (3) font écho, une génération après, les conseils du rapport de 1984 : « Le jury croit devoir rappeler l'extrême importance des qualités pédagogiques et rhétoriques (au bon sens du terme) que doit manifester le candidat. Sans qu'on se croie dans un prétoire, on peut et on doit ménager ses effets : ainsi en va-t-il des pauses qui sont autant d'alinéas ou de guillemets de l'oral. Jouer du débit, de la hauteur de la voix, varier l'accentuation de la phrase (dans les limites de la grammaticalité) sont autant de techniques qui accompagnent et soulignent l'argumentation et qui, au demeurant, sont requises de tout futur enseignant » (4). Ces qualités pédagogiques que les épreuves orales de l'agrégation d'allemand révèlent, tout comme la capacité d'écoute et

(1) Rapport du concours de 1952, p. 8.

(2) Rapport général sur le concours féminin de 1966, p. 20.

(3) Remarques de M. Forget, président du jury d'oral pour le concours féminin de 1958, p. 22.

(4) Rapport sur l'explication de texte établi par M. Barbe, concours de 1984, p. 41.

l'aptitude au dialogue que mesure l'entretien qui suit les leçons et l'explication de texte s'inscrivent sans ambiguïté dans la tradition de l'*ars bene et recte dicendi* qu'appellent de leurs vœux les présidents du jury de 1989 (1). L'insistance de tous les jurys à ne pas en faire pour autant un concours d'érudition nous conduit à analyser avec précision ce qu'ils attendent des candidats.

Le profil du germaniste

Les exigences quant au profil idéal du germaniste restent étonnamment stables au cours des années et se résument en ces termes : le germaniste est un humaniste cultivé qui maîtrise parfaitement la langue allemande. Il est, selon les termes du rapport du concours de 2000, un « prétendant à une fonction qui, quel que soit le niveau auquel on l'exerce, n'est pas seulement celle de passeur d'idées, mais aussi celle de formateur à la lecture critique des discours » (2).

a) « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme »

À aucun moment le jury ne néglige la dimension humaine du concours. Il accorde au contraire un intérêt tout particulier à la personnalité du candidat, tant dans la présentation de ce dernier lors de l'oral, partie intégrante de la rhétorique, que dans son mode d'appropriation des connaissances requises. Il n'hésite pas à se mettre à la place des élèves pour juger de l'effet produit sur le plan pédagogique et valorise par exemple lors des entretiens non pas une docilité soumise mais un esprit de répartie critique : « Sur 76 explications entendues par le jury des candidats, seules *deux* ont effectivement donné lieu à une discussion dans laquelle les candidats se sont montrés capables de tenir tête à l'examineur chargé de s'entretenir avec eux. Croyez bien qu'ils ont été récompensés de n'avoir pas hésité à se défendre en utilisant des arguments intelligents. [...] N'est-il pas inquiétant de constater que les meilleurs (?) candidats ont si peu de

(1) Voir le rapport introductif de MM. Valentin et Zehnacker, présidents du jury, concours de 1989, p. 10 et celui du jury de 1967 : « A celles qui, peut-être, considèrent la préparation au concours comme un « exercice de rhétorique », rappelons que la rhétorique, dans le sens le plus noble du mot, est un effort pour s'exprimer clairement et convaincre – ce qui, assurément, n'est pas négligeable, encore moins méprisable, pour qui veut apporter à la science une contribution efficace. Celles de nos candidates qui, plus tard, seront associées à l'enseignement supérieur, ne sauraient tenir pour indifférent le don de communication, particulièrement apprécié à l'agrégation, notamment au cours des épreuves orales, si révélatrices », rapport du concours de 1967, pp. 16-17.

(2) Remarques générales, rapport du concours de 2000, p. 7.

personnalité, si peu d'esprit de répartie ou bien... Qu'ils savent si mal l'allemand?» (1). Avant d'avoir recours à une quelconque littérature critique, les candidats sont tenus de se forger un jugement personnel sur les œuvres (2). Lorsqu'en 1952 le jury donne en version un texte de Thomas Mann sur la musique de Wagner, il précise les deux conditions nécessaires à une bonne compréhension du texte. La condition première consiste à faire «l'effort pour se remémorer les réactions personnelles éprouvées à l'audition d'un drame du Maître» (3), la connaissance de la mythologie wagnérienne n'intervenant que dans un second temps. Comme il le souligne à maintes reprises, le jury n'a pas pour vocation de juger des enseignements mais du niveau des candidats, c'est-à-dire de l'appropriation *personnelle* en dehors de tout conformisme, de connaissances qui sont du domaine de la culture générale et non de l'érudition (4). La volonté de lutter contre un effacement de la personnalité du candidat au profit d'une ligne de conduite prétendument imposée par le jury se manifeste clairement dans cette remarque du concours de 1956: «Le jury souhaiterait que la personnalité du candidat ne se manifestât pas seulement dans ses connaissances et dans l'économie de leur présentation. Il aurait aimé que leurs auteurs prissent en quelque manière parti personnellement en jugeant les idées qu'ils exposaient: crainte de manquer à une prétendue objectivité scientifique, peur de ne pas être dans la «ligne», imaginaire au reste, des conceptions supposées du jury, absence de participation à ce que l'on articule, cet effacement de la personnalité est regrettable et risque de faire conclure à une absence de personnalité et de jugement critique» (5). Si le terme ô combien révélateur de «maître» disparaît totalement des rapports dès le début des années 1970 et si les conseils «techniques» de méthode constituent désormais la majeure partie des propos, il faut sans aucun

(1) Rapport général de MM. Huby et Martin, présidents du jury, concours de 1973, p. 11.

(2) Voir le rapport introductif du concours de 1965, p. 11: «C'est un des travers les plus répandus: on néglige les textes et on leur préfère les études critiques avec l'espoir d'y trouver la dissertation toute faite».

(3) Rapport sur la version écrite, concours de 1953, p. 6.

(4) Nous donnons à titre d'exemple, pris parmi tant d'autres, cette remarque de M. Murat, rapporteur sur la composition française du concours de 1962: «Le correcteur fait très facilement la distinction entre des souvenirs vagues et les preuves tangibles d'une lecture méditée qui aboutit à des réflexions personnelles», rapport du concours de 1962, p. 22.

(5) Rapport sur la leçon française, concours de 1956, p. 15.

doute en chercher la raison dans l'évolution du niveau des candidats. Leur réticence à proposer une réflexion personnelle sur un texte va de fait souvent de pair avec leur incapacité scientifique à l'analyser. En 2000, le jury saisit l'occasion d'une définition du programme pour affirmer que « sa fonction est d'abord de permettre à chacun de mettre en action, de manière ouverte, l'ensemble de ses savoirs, de sa culture de germaniste, de permettre au jury d'apprécier, à partir de ce point de vue, connaissances et aptitudes générales du candidat – capacité d'analyse, d'appropriation critique, de synthèse, etc. » (1).

b) Culture, méthode et érudition : « Respirer à la hauteur de l'œuvre » (2)

Ce délicat équilibre entre « science » et « conscience » est sans doute ce qui justifie aux yeux du jury la différence entre la culture et l'érudition. De 1952 à 2002, l'exigence d'une solide culture générale reste un leitmotiv présent dans quasiment tous les rapports. Mais de manière presque obsessionnelle, le jury se défend d'exiger de la part des candidats une quelconque érudition : « Précisons que les questions posées ne relèvent jamais de la pure érudition » (3). Il dénonce une somme de connaissances apprises par cœur sans qu'elles soient mises en perspective ou qu'elles fassent l'objet d'une réflexion personnelle. En revanche, l'agrégation suppose une culture générale dont le faible niveau semble être une constante quelle que soit l'année envisagée. Par ce terme, le jury réaffirme l'importance de la réappropriation personnelle du savoir (4) ; la définition de ce terme témoigne en outre de son exigence à étendre le champ des connaissances au-delà du domaine *stricto sensu* de la germanistique à l'histoire des idées, à l'histoire en général et à la maîtrise d'outils conceptuels qui relèvent

(1) Remarques générales, rapport du concours de 2000, p. 7. Quelques lignes auparavant, le jury avait qualifié la réflexion sur un texte, une œuvre ou une constellation historique d'« exploration » qui « ne doit pas être prétexte à des replis intellectuels, à une logique de clôture et de cloisonnement », *ibid.*, p. 6.

(2) Citation du rapport introductif de M. Krebs et de M^{me} Perret, concours de 1991, p. 7.

(3) Rapport sur la leçon allemande, concours de 1958, p. 19. Voir également à titre d'exemple les rapports de 1954, 1961, 1962, 1985 et surtout 1987 : « L'agrégation suppose certes des connaissances ; elle n'est pas un concours d'érudition, pas davantage un jeu de questions de cours », rapport introductif de MM. Eckert et Valentin, concours de 1987, p. 6.

(4) « Par culture littéraire, nous entendons une relation personnelle avec la matière littéraire, une intelligence des moyens mis en œuvre par l'écrivain en vue d'atteindre un certain but », Rapport général sur le concours féminin de 1966, p. 24.

également de la philosophie et de la religion. La culture générale ainsi comprise n'est rien d'autre que l'enracinement de la discipline dans l'universalité du savoir : « On aimerait recommander aux étudiants de lire attentivement de l'allemand littéraire, de faire place à la littérature française dans leur formation, de se rappeler que toute culture présuppose des strates dont il n'est ni raisonnable ni sain de se couper » (1). Le jury reste constant dans ses exigences : en 1962, comme en 1984 et en 1990, des connaissances en matière de religion et d'art doivent faire partie intégrante du patrimoine culturel de tout « bon germaniste » (2).

Cette volonté d'élargir le champ de la germanistique, ou du moins de le consolider par une approche scientifique rigoureuse et méthodique se traduit en 1988 par la présentation du programme sous forme de « questions ». Celles-ci renouent avec les débuts du concours en présentant les textes au programme dans le cadre de problématiques plus larges définies dans leurs intitulés. Si cette nouvelle présentation témoigne de la volonté de voir lier le travail de préparation à la recherche actuelle et donc d'« éviter le bachotage stérile et une conception purement rhétorique du concours », elle ne signifie aucunement la relégation au second plan des textes étudiés. Le jury se montre au contraire soucieux de recadrer le concours sur les textes : « En tant que discipline à base philologique, la germanistique reste attachée à l'étude des textes et à l'analyse des discours. En ce sens, les œuvres inscrites au programme ne doivent pas être considérées comme des illustrations d'une problématique générale, elles constituent en fait la base du travail de préparation » (3).

Dans ce contexte se pose dès le milieu des années 1960 la question – toujours d'actualité – de l'étendue et de l'utilisation des connaissances en histoire allemande. Tout en soulignant que l'agrè-

(1) Rapport introductif de M^{me} Pernet et de M. Valentin, présidents du jury, concours de 1990, p. 6.

(2) Il semble cependant que les exigences dans certaines matières comme la version écrite s'adaptent à la baisse du niveau de culture générale. Nous renvoyons à l'analyse ci-dessous des deux versions écrites de 1962 et de 1982.

(3) Remarques générales, rapport du concours de 1994, pp. 8-9. Voir également les propos liminaires du rapport du concours de 1995, p. 6 : « Pour toutes les questions, y compris les questions de civilisation, c'est donc le va-et-vient entre la singularité d'un texte et la généralité d'une problématique qui constitue la démarche fondamentale », ainsi que ceux de 1998 précisant le lien entre le descriptif donné par le *Bulletin officiel* et les textes.

gation d'allemand ne saurait être en aucun cas une agrégation d'histoire (1), le jury définit à plusieurs reprises les pré-requis dans ce domaine. Avant l'introduction dans les années 1980 d'une question de «civilisation», les connaissances en histoire doivent être au service des textes étudiés; en d'autres termes l'arrière-plan historique d'une œuvre doit être assimilé. À propos d'un sujet sur l'image du monde à venir tel qu'il est présenté dans *Les Affinités électives*, le jury précise: «Il fallait connaître dans ses grandes lignes l'histoire de la civilisation et le mouvement des idées depuis l'*Aufklärung* jusqu'à la révolution industrielle. C'est le moins que l'on puisse exiger d'une future agrégée» (2). En 1990, tandis que la question de civilisation est entrée dans les mœurs, le jury affirme que «l'histoire allemande est une composante essentielle de la formation du germaniste français» (3). On est alors en droit de se demander où situer le degré de connaissances en histoire pour départager agrégation d'histoire et agrégation d'allemand. La difficulté de positionnement de l'agrégation d'allemand par rapport à l'agrégation d'histoire reste encore manifeste dans les années 1990: «On peut donc attendre d'un candidat à l'agrégation d'allemand qu'il réponde correctement à des questions de type historique – *a fortiori* lorsqu'elles sont inscrites dans les limites d'un programme – sans que cette agrégation puisse être soupçonnée de livrer une concurrence déloyale ou induite à l'agrégation d'histoire. La question d'histoire ne pouvait d'ailleurs être accusée – cette année moins que jamais – de tendre vers l'érudition superflue. Connaître précisément le passé allemand sur au moins les deux derniers siècles ne peut être considéré comme une exigence exorbitante, excédant les besoins ou les intérêts culturels de futurs enseignants du secondaire» (4).

(1) À propos d'un sujet sur les idées politiques et sociales de Grimmelshausen dans *Simplicissimus*, le jury de 1963 note: «Des connaissances d'ordre historique étaient certes indispensables pour traiter correctement le sujet, mais il fallait éviter de confondre agrégation d'allemand et agrégation d'histoire», rapport sur la composition française, concours féminin de 1963, p. 29.

(2) Rapport sur la composition allemande, concours féminin de 1965, p. 35. Voir également le rapport du concours féminin de 1966, p. 24: «Il nous semble qu'on est en droit d'exiger de futures agrégées qu'elles aient quelques lumières sur les problèmes posés par la place et le rôle de l'histoire dans la création littéraire».

(3) Remarques générales, rapport du concours de 1990, p. 7.

(4) Propos liminaires, rapport du concours de 1995, p. 5.

L'introduction de la question de civilisation au milieu des années 1970 conduit à définir une méthode pour doser à bon escient les connaissances historiques et l'étude des textes au programme. Les rapports de jury donnent à cette occasion des indications méthodologiques très précises : « Ces textes sont dits « d'explication », ce qui met l'accent sur leur destination à l'oral. Plus généralement, on peut les considérer comme des textes d'illustration de la question de civilisation. Ce qui signifie que leur utilisation pour la dissertation ou la leçon, si elle est souhaitable, n'est pas nécessaire et, en tout cas, nullement suffisante » (1). L'équilibre théorique préconisé par le jury entre « texte » et « contexte » semble néanmoins poser dans la pratique quelques difficultés aux candidats à tel point que les rapports ultérieurs reviennent régulièrement sur des questions de méthode, en particulier pour les explications de texte à l'oral. Ainsi le rapport du concours de 1999 note-t-il : « Le *texte* ne saurait devenir *prétexte* à un simple exposé de connaissances historiques. C'est du texte – c'est-à-dire des formulations précises – que doit partir l'interrogation sur le contexte » (2).

Au fur et à mesure des années, les rapports insistent de plus en plus sur la méthode requise, en donnant par exemple des corrigés détaillés des dissertations, mettant ainsi l'accent sur la maîtrise de la technique des exercices. Le ton du rapport change, mais l'objectif reste le même. Ce qui est présenté en 1966 comme un respect peut-être choquant « des schémas traditionnels » dans la mesure où les copies de « format intellectuel modeste » mais témoignant d'une progression constante de la démonstration sont mieux notées que des copies brillantes qui ne se soumettent pas aux contraintes d'un plan strict (3), est formulé en des termes plus directifs en 1987. Ce n'est pas un hasard si le terme de « technique » revient par deux fois dans le rapport de 1987 : « Il faut acquérir une méthode de travail et d'ana-

(1) Rapport sur la composition allemande établi par M. Merlio, concours de 1981, p. 12. Voir également le rapport de 1982 qui donne, ce qui est nouveau, un corrigé-type de la dissertation et qui insiste sur la nouveauté de l'exercice : « En définitive, c'est toute une technique d'intégration des exemples littéraires ou autres dans l'exposé de civilisation que les candidats doivent acquérir », rapport sur la composition allemande établi par M. Merlio, concours de 1982, p. 14.

(2) Rapport sur l'explication de texte, concours de 1999, p. 69. Voir également les « difficultés persistantes à l'égard des documents de civilisation » que soulignent les remarques générales du rapport du concours de 2001, p. 6.

(3) Voir le rapport général du concours féminin de 1966, p. 25.

lyse, s'appuyant sur un vocabulaire technique littéraire et des concepts précis, le tout devant soutenir une excellente connaissance des textes. Il faut savoir analyser la forme et débattre des problèmes généraux d'esthétique et d'histoire littéraire. La technique dramatique ou les particularités stylistiques d'un dialogue, les niveaux de langue, les genres littéraires, la distinction entre acteur et narrateur doivent, par exemple, être pris en compte » (1).

c) La maîtrise de la langue allemande... et française

Pour être une évidence, il n'en faut pas moins conclure par ce qui constitue la substantifique moelle du concours et qui reste, au-delà de toutes les exigences précédemment citées, le critère prioritaire : la maîtrise de la langue allemande, mais aussi de la langue française : « La fonction sociale pour laquelle les candidats à ce concours sont recrutés, quels que soient en France ses avatars, fait de cette maîtrise un critère de classement prioritaire. Science et génie ne peuvent l'emporter ici sans une faculté d'expression suffisamment élaborée et affinée dans la langue enseignée et dans celle des esprits qu'on enseigne » (2). Comme le souligne ce rapport, il s'agit bien d'une double maîtrise, celle de l'allemand et du français. De nombreux rapports – ceux de 1962 et de 1988 par exemple – n'ont cessé d'affirmer que le professeur d'allemand est aussi un professeur de français.

Les rapports des années 1950 mettent l'accent avec insistance sur la manière de profiter pleinement de son séjour en Allemagne pour améliorer ses connaissances. L'agrégation exige cependant, plus qu'un simple souvenir auditif, un entraînement intensif avec des Allemands. La banalisation des voyages en Allemagne dans les années 1970 rendront ces remarques par la suite superflues. Si le niveau d'allemand finit par être considéré comme satisfaisant, notamment au vu de l'évolution du niveau du thème écrit et oral, le jury reste vigilant sur la maîtrise du français qui semble être inversement proportionnelle à celle de l'allemand : « Encore faudrait-il que cette

(1) Rapport de M. Lecouteux, concours de 1987, p. 18. Voir également la remarque du jury de 1984 : « A étudier les défauts et les manques, on constate – et cela n'est pas nouveau – que ceux-ci sont moins imputables à des connaissances insuffisantes qu'à la maladresse et l'inefficacité dans l'art et la manière d'opérer parmi elles une sélection judicieuse et les mettre en œuvre », rapport de M^{me} Monteil sur la composition allemande, concours de 1984, p. 12.

(2) Rapport général de MM. Huby et Martin, concours de 1974, p. 7.

attention portée à la langue allemande n'ait pas pour contrepartie un relâchement coupable de l'expression en français, tant écrite qu'orale. Pour un nombre croissant de candidats, la conscience des divers registres de discours semble s'estomper dangereusement. [...] La fonction d'enseignant de langue, à laquelle se destinent les candidats à ce concours, appelle de leur part une sensibilité aiguë à ces questions, aussi bien en allemand qu'en français » (1).

3. Les sujets des épreuves

N'étant pas en mesure de rechercher tous les programmes publiés depuis 1952 dans le *Bulletin officiel*, nous nous appuyons pour notre étude exclusivement sur les sujets qui ont fait l'objet des épreuves (2). Certes, la difficulté du programme peut varier d'une année à l'autre mais « quel qu'il soit, [il] est le terrain sur lequel les qualités d'esprit peuvent se mettre en valeur : et celles-ci sont l'un des éléments essentiels sur lesquels porte l'appréciation des jurys » (3).

Lorsqu'on étudie dans un premier temps les textes donnés en version, on est surpris par la constance avec laquelle les mêmes auteurs reviennent à intervalles réguliers depuis 1952. Il n'y a pas de changement notoire de corpus. Thomas Mann est donné en 1953, 1959, 1975 et 1985, Nietzsche en 1958, 1972, 1980, Hermann Hesse en 1964 et en 1983, Robert Musil en 1965, 1967, 1976, Hofmannsthal en 1960 et en 1984, Karl Kraus en 1977 et en 1988. Le corpus de textes reste donc d'une haute exigence littéraire, choisi parmi les auteurs canoniques de la littérature allemande des XIX^e et XX^e siècles. Néanmoins, depuis quelques années on remarque une tendance à privilégier la littérature contemporaine, le XIX^e siècle n'étant plus représenté depuis

(1) Remarques générales, rapport du concours de 2001, p. 4.

(2) Nous renvoyons pour une vue d'ensemble des sujets donnés à l'écrit de l'agrégation externe d'allemand au tableau V. Jusqu'aux années 1970, les rapports de concours ne nous permettent pas de reconstituer l'intégralité de leur programme. L'étude des sujets donnés à l'agrégation d'externe d'allemand durant cinquante années nous semble quant à elle pouvoir donner déjà quelques tendances lourdes. Pour une présentation et une analyse exhaustives des programmes de 1983 à 2002 nous renvoyons à l'étude d'Élisabeth Rothmund intitulée « 1983-2002 : quelques réflexions sur vingt années de programmes d'agrégation », publiée dans le numéro 8 du *Bulletin de l'AGES*, 2001, pp. 31-48.

(3) Rapport général de MM. Huby et Martin, concours de 1974, p. 7.

1998. S'il est difficile d'évaluer la difficulté d'un texte dans l'absolu – c'est-à-dire relativement au niveau des candidats de l'époque – il est en revanche possible d'en mesurer l'évolution quantitative. Un décompte du nombre de mots de cinq textes choisis sur l'intégralité de la période considérée prouve sans ambiguïté que la longueur des versions s'est considérablement réduite, d'une centaine de mots en moyenne, soit environ d'un quart (1). Si l'on y ajoute l'évolution de la moyenne de version, la baisse de niveau déjà constatée se confirme mais reste néanmoins moins dramatique que la baisse de niveau en dissertation française et allemande. La comparaison des commentaires des deux versions de 1962 et 1982 faisant toutes deux particulièrement appel à la culture générale révèle dans quelle mesure le ton et les exigences du jury se sont adaptées au niveau des candidats. Pour le texte de Manfred Hausmann donné en 1962 traitant de la conception de l'art au Moyen Âge et du mystère de la création artistique, il fallait «avoir des connaissances honnêtes, un peu de bon sens, de sensibilité et de goût pour faire une bonne copie», avoir donc déjà ouvert un livre sur les arts plastiques et «contemplé et admiré les statues des porches de nos cathédrales» (2). Il en va autrement du texte donné vingt ans plus tard de Hermann Broch sur Virgile qui «nourri d'une culture antique, ne demandait cependant pas une connaissance particulière de la civilisation latine dont Virgile est ici le symbole» (3). Si par le choix de ses textes, le jury reste soucieux d'ancrer la germanistique au sein d'une vaste culture générale, il tient compte de la baisse de niveau particulièrement sensible dans les années 1970 en réduisant notablement la longueur des textes proposés ainsi que les pré-requis pour une bonne traduction.

(1) Voici le décompte des versions :

1958	1962	1982	1988	1990	1999
474 mots	492 mots	308 mots	364 mots	394 mots	368 mots

(2) Rapport sur la version, concours féminin de 1962, p. 31.

(3) Rapport sur la version de M. Benoit et M^{mes} Monteil et Vilmet, concours de 1982, p. 22.

Tableau V : Sujets de l'agrégation externe d'allemand, 1952-2002

	1952	1953	1954	1955	1956	1957
DISSERTATION FRANÇAISE	Le sentiment national allemand	Jean Paul	Schiller	A. von Droste-Hülshoff et Mörike		
THÈME	E.J. de Goncourt	E. Henriot	J. de Lacretelle	Proust	E. J. de Goncourt	Goethe
VERSION	Ludwig Klagee	Thomas Mann	Friedrich Gundolf	Hans Carossa	Fritz Martini	E. Fromentin
COMPOSITION ALLEMANDE	Goethe	Lessing	Fichte	Goethe	G. Keller et de C.F. Meyer	Heine
	1958	1959	1960	1961	1962 (Hommes)	1962 (Femmes)
DISSERTATION FRANÇAISE	Hofmannsthal	Goethe	La poésie populaire	Mörike	H. Heine	Lenau
THÈME	G. Bernanos	F. Mauriac	E. Fromentin	J. Romain	M. Proust	F. Mauriac
VERSION	F. Nietzsche	Th. Mann	Hofmannsthal	H. Hesse	E. Diesel	M. Hausmann
COMPOSITION ALLEMANDE	Kleist	Schiller	Büchner	W. von Humboldt	Schiller	Goethe
	1963 H	1963 F	1964 H	1964 F	1965 H	1965 F
DISSERTATION FRANÇAISE	Hölderlin	Grimmelshausen	Jean Paul	C.F. Meyer	Goethe	Stefan George
THÈME	F. Mauriac	M. Barrès	A. France	A. France	H. Troyat	M. Proust
VERSION	Mörike	H. Carossa	M. van den Bruck	H. Hesse		R. Musil
COMPOSITION ALLEMANDE	Lessing	Goethe	Goethe	Schiller	Stefan Georg	Goethe
	1966 H	1966 F	1967 H	1967 F	1969	1971
DISSERTATION FRANÇAISE	Novalis	Fontane	W. Raabe	Heine	Hofmannsthal	F. Kafka
THÈME	Baudelaire	H. Bosco	G. Picon	G. de Maupassant	G. Chéreau	L. Febvre
VERSION	E. Bertram	S. Zweig	R. Musil	P. Weiss	K. Edschmid	Th. Mann
COMPOSITION ALLEMANDE	Hofmannsthal	Goethe	Wieland	Wieland	K.Ph. Moritz	Goethe
	1972	1973	1974	1975	1976	1977
DISSERTATION FRANÇAISE	G. Grass	Hofmannsthal	Nibelungen	Hölderlin	Th. Mann	B. Brecht
THÈME	M. Tournier	J. Giraudoux	G. Bernanos	R. Barthes	J. Carrière	P.-H. Simon
VERSION	F. Nietzsche	H. Bahr	B. von Wiese	Th. Mann	R. Musil	K. Kraus
COMPOSITION ALLEMANDE	W. Grabbe	Forster et Kant	F. Schlegel	Lohenstein	Schiller et Goethe	Faust

	1978	1979	1980	1981	1982	1983
DISSERTATION FRANÇAISE	Goethe	Hutten	Jean Paul	Goethe et Plenzdorf	la RFA	Herder
THÈME	P. Lainé	S. de Beauvoir	J. Green	M. Yourcenar	M. Proust	M. Arland
VERSION	M. Frisch	W. Muschg	F. Nietzsche	W. von Humboldt	H. Broch	H. Hesse
COMPOSITION ALLEMANDE	Guillaume II	Horvath	Sternheim	III. Reich	G. Keller	Canetti
	1984	1985	1986	1987	1988	1989
DISSERTATION FRANÇAISE	Kafka	Grillparzer	Goethe	Th. Bernhard	Dr. Johann Fausten	Lessing
THÈME	R. Martin du Gard	P. Valéry	Alain	P. Quignard	M. Aymé	J. Carrière
VERSION	Hofmannsthal	Th. Mann	C. Zuckmayer	Fontane	K. Kraus	S. Lenz
COMPOSITION ALLEMANDE	Luther	La social-démocratie 1890-1914	Doblin	Hölderlin	Goethe	G. Benn
	1990	1991	1992	1995	1996	1997
DISSERTATION FRANÇAISE	L'Allemagne de 1945 à 1949	Goethe	Schiller	A. Schnitzler	Rilke	Kafka
THÈME	J.M. Le Clezio	H. Troyat	F. Mallet-Joris	F.R. Bastide	H. Bianciotti	G. Dormann
VERSION	F. Werfel	G. Kunert	C.J. Burckhardt	E. Roth	F. Werfel	A. Schnitzler
COMPOSITION ALLEMANDE	Le roman picaresque	Brecht	P. Handke	K. Ph. Moritz	M. Frisch	S. Lenz
	1998	1999	2000	2001	2002	
DISSERTATION FRANÇAISE	H. Heine	Goethe	La RFA: 1949-1963	Das Nibelungenlied	Das Märchen	
THÈME	D. Sallénave	P. Bergounioux	A. Finkelkraut	P. Rambaud	P. Lainé	
VERSION	P. Weiss	P. Rühmkorf	R. Lettau	L. Harig	M. Schneider	
COMPOSITION ALLEMANDE	Schiller	Nietzsche	Kleist	Lichtenberg	La Réforme	

Il en va autrement pour l'épreuve de thème dont la longueur des textes reste, à peu de chose près, constante (1) mais dont le corpus change. Jusqu'en 1969, François Mauriac, qui est donné par trois fois en 1959, 1962 (F) et en 1963 (H), est le seul représentant de la littérature contemporaine, la majorité des autres auteurs relevant de la fin du XIX^e siècle ou du début du XX^e. La tendance se renverse dans les années 1970. À quelques exceptions près (Bernanos, Giraudoux, Proust, Martin du Gard, Valéry et Alain), les auteurs sont des écrivains contemporains. Le jury n'hésite pas à suivre l'actualité littéraire puisqu'il met en 1987 Pascal Quignard au concours. On observe donc une tendance inverse à celle de l'épreuve de version ; le jury ne se laisse pas influencer par la baisse dramatique de niveau en thème dans les années 1970 et garde un niveau d'exigence constant – du moins sur le plan quantitatif. Le relèvement du niveau à partir des années 1980 n'en est que plus méritoire.

Les années 1970 – l'après 1968 – marquent également une césure dans le choix des auteurs au programme. Ils sont deux avant 1968 – Hofmannsthal et George – à représenter la littérature allemande du XX^e siècle parmi un corpus d'auteurs très classiques des XVIII^e et XIX^e siècles. Sur 23 sessions – en comptant les concours féminin et masculin –, Goethe est choisi 9 fois et Schiller 4, les dioscures de Weimar représentant à eux seuls plus de la moitié des sessions. Ce chiffre tombe à 9 pour les sessions postérieures à 1971. En revanche, à l'exception des concours de 1974, 1975 et 1988, le jury choisit à partir de 1971 de faire porter systématiquement un des deux sujets de composition sur le XX^e siècle ou sur un sujet de civilisation, marquant ainsi clairement sa volonté de « moderniser » le concours – sans pour autant négliger les auteurs classiques qui restent présents mais de manière plus diversifiée. La réintroduction en 1973, après deux décennies d'absence, d'un sujet de civilisation portant sur l'attitude des Allemands à l'égard du régime républicain de 1792 à 1795 suscite quelques protestations parmi les candidats : « Le président du jury masculin s'est d'ailleurs entendu reprocher par des candidats parisiens d'avoir choisi un sujet qui ne fût pas littéraire, on lui a affirmé à plusieurs reprises que les germanistes n'étaient pas compétents pour

(1) Le décompte des thèmes donne le tableau suivant :

1961	1969	1988	1990	1999
455 mots	450 mots	385 mots	444 mots	434 mots

ce genre de problème et que la civilisation ne les intéressait pas du tout ! » (1).

Cette fréquence des sujets de civilisation – six en huit ans ! (2) – s'explique par la volonté du jury de sensibiliser les futurs germanistes à l'histoire d'un pays envers laquelle ils se montrent particulièrement réticents (3). Elle est en outre motivée par un enjeu qui touche directement la définition de la discipline et son extension problématique au champ de l'histoire allemande. Les vives polémiques et les luttes acharnées qui accompagnent ce débat justifient la sévérité du jury : « Probablement nous jugera-t-on d'une sévérité et d'un pessimisme excessifs. Et pourtant notre seul souci est de provoquer chez les candidats de 1979 un sursaut salutaire, ce redressement qui s'impose d'urgence si l'on veut que la question dite de « civilisation » conserve intérêt et crédibilité » (4). Il en va de la légitimité et de la crédibilité du germaniste à faire œuvre d'historien, une œuvre qui tend à s'estomper depuis les années 1990 puisque les sujets proposés redeviennent plus classiques. La chute du Mur et le regain d'intérêt qui s'en est suivi pour l'Allemagne unifiée n'ont pas de conséquence particulière sur le choix des sujets du concours.

II. LE CONCOURS DU CAPES EXTERNE D'ALLEMAND

L'histoire de la création du CAPES et de l'évolution de son organisation après la Seconde Guerre mondiale reste profondément marquée par la volonté de s'adapter au nouveau contexte historique : « L'augmentation des effectifs dans les collèges, la refonte des systèmes de carrière et l'ouverture des lycées, collèges et écoles

(1) Rapport général de MM. Huby et Martin, concours de 1973, p. 6.

(2) En 1978, 1979, 1981, 1982, 1984, 1985 et 1990. Avant 1969, seules deux sessions portèrent sur un aspect de l'histoire allemande qui restait cependant cantonnée à la période précédant 1871. En 1952, il s'agit du « sentiment national en Allemagne de Luther à la mort de Kleist » et en 1954 de la « nation allemande à travers les discours de Fichte ». Il faudra attendre le concours de 2000 pour qu'un sujet sur l'Allemagne contemporaine soit à nouveau à l'ordre du jour. On notera par ailleurs l'absence totale de la RDA et de l'Autriche dans les sujets du tronc commun.

(3) Voir les réflexions d'ordre général de MM. Deghaye et Perret, concours de 1978, p. 7 : « Décidément nos germanistes montrent peu de goût pour les matières historiques. Nous le déplorons ».

(4) Rapport établi par M. Ridé sur la composition allemande, concours de 1978, p. 13.

normales à tous les titulaires de l'enseignement secondaire, qu'ils soient agrégés ou certifiés, amène le ministère à franchir le pas décisif, et à transformer les CAEC en certificats d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES) dont la première session a lieu en 1952» (1). Aussi les rapports octroient-ils une place importante aux changements de nature des épreuves et à l'organisation du concours proprement dit.

1. L'organisation du concours

Nombre et origine des candidats

Le CAPES se distingue en effet de l'agrégation par l'influence qu'exerce la variation des effectifs et celle de l'origine de ses candidats sur la nature de ses épreuves. Le tableau VI met clairement en évidence deux phénomènes qui marquent l'histoire de ce concours : la très sensible augmentation du nombre de candidats qui transforme le concours en une épreuve de masse – comparons les 1753 candidats inscrits en 1982 aux 680 de l'agrégation la même année ! – et la non moins sensible féminisation (2) de la profession qui intervient dès 1967 – le nombre de candidates double entre 1967 et 1969 et le rapport des candidats hommes/femmes est de 1 à 10 en 1974. Si cette féminisation se traduit par un nombre de postes plus élevé pour les femmes, on reste encore très loin d'une répartition équitable des postes entre les deux sexes. Bien que les rapports ne donnent aucune indication sur la répartition des candidats admis après 1982, on peut néanmoins penser que la fusion des postes a profité aux femmes (3).

(1) André Chervel : *Histoire de l'agrégation, Contribution à l'histoire scolaire*, Paris, Éditions Kimé, 1993, p. 209. Les CAEC désignent les « certificats d'aptitude à l'enseignement dans les collèges, créés en 1941 ».

(2) Le jury, quant à lui, commente cette féminisation perceptible dès 1954, en ces termes : « Il est permis de se demander si la pénurie de candidats masculins qualifiés ne traduirait pas une certaine désaffection de l'élite de notre jeunesse masculine pour la carrière de l'enseignement », rapport du concours de 1954, p. 3.

(3) Dans l'ensemble, les jurys constatent que les candidates sont sensiblement meilleures que les candidats.

**Tableau VI : Inscrits et admis au CAPES externe d'allemand,
1954-2001**

	Nbre de candidats ayant effectivement composé		Nbre d'admis au concours normal	
	H	F	H	F
1954	126	147	25	16
1955	157	181	27	27
1957	126	165	37	51
1958	127	169	50	54
1959	85	157	37	41
1963	105	152	35	67
1964	123	169	45	51
1965	136	201	36	69
1966	185	216	44	34
1967	190	313	59	72
1969	572	641	50	137
1970	313	735	60	141
1971	444	980	95	174
1972	476	1 109	115	139
1974	589	1 575	136	186
1977	496	1 451	38	135
1978	418	1 251	36	101
1979	341	1 070	9	39
1982	1 352		60	
1983	1 150		60	
1984	876		60	
1985	750		100	
1989	826		100	
1990	736		130	
1991	756		106	
1992	693		173	
1993	871		224	
1994	1 139		241	
1995	1 387		224	
1996	1 541		231	
1997	1 581		189	
1998	1 555		212	
1999	1 684		216	
2000	1 158		173	
2001	968		175	

Le tableau VI fait apparaître trois phases bien distinctes dans l'évolution du nombre d'admis au concours. Dans une première période, jusqu'en 1967, l'augmentation du nombre de postes est sensible puisque l'on passe de 25 à 59 postes pour les hommes et de 16 à 72 pour les femmes. Ce coefficient multiplicateur n'est pas aussi important pour le nombre de candidats et de candidates qui passe dans le même temps de 126 à 190 pour les hommes (1) et de 147 à 313 pour les femmes. Le besoin croissant de professeurs d'allemand rend l'épreuve de plus en plus facile (2). Elle se double en outre d'une possibilité pour les élèves des IPES d'accéder à la profession en étant exempté des épreuves écrites. L'explosion des effectifs et du nombre de postes dans la seconde période, de 1969 à 1979, accompagne les phénomènes qui agitent l'Éducation nationale dans son ensemble. L'analyse du ratio de réussite durant cette période montre que l'augmentation drastique des candidats ne va pas forcément de pair avec l'accroissement de la difficulté du concours. C'est à partir du moment où, la baisse de niveau devenant préoccupante, le gouvernement réduit sensiblement le nombre de postes que les choses changent. La volonté politique de limiter le nombre de postes tombe comme un couperet en 1979 avec 101 postes proposés – tous candidats confondus – contre 223 l'année précédente (3). En 1979, il y a un poste pour environ 30 candidats (alors que le ratio oscille entre 8 et 12 de 1972 à 1978). Ce n'est qu'avec la baisse sensible des candidats qui intervient au milieu des années 1980 que le ratio recommence à baisser pour atteindre un taux record de un pour 4 en 1992, 1993 et 1994.

De manière encore plus marquée que pour l'agrégation, les candidats viennent d'horizons très divers. Le terme de « candidats » recouvre en effet des réalités bien différentes selon les décennies ; il

(1) La diminution relative du nombre des inscriptions – notamment masculines – a selon le jury de 1959 diverses causes : « Outre la désaffection générale des hommes pour une profession qui ne leur assure qu'un avenir des plus modestes, l'existence des IPES et surtout les mesures de recrutement provisoire prévues par le décret du 7 novembre 1958. Au titre de ce décret, ont obtenu une délégation ministérielle 78 adjoints d'enseignement ou maîtres auxiliaires, dont 75 ont subi effectivement les épreuves pratiques et dont 46 ont été définitivement admis », *Réflexions d'ordre général*, concours de 1959, p. 3.

(2) En 1965, un candidat sur quatre et une candidate sur trois sont admis.

(3) Les tableaux ne tiennent compte que de la procédure normale d'admission. Pour obtenir le nombre total de postes pourvus, il faudrait y ajouter les élèves des ENS et les élèves-professeurs des IPES, deux catégories dispensées des épreuves écrites.

s'agit entre autres des adjoints d'enseignement, des instituteurs et des professeurs de C.E.G., des maîtres auxiliaires, des lecteurs, des assistants et des étudiants dont le nombre précis n'est indiqué dans les statistiques que jusqu'en 1973, des élèves des Écoles normales supérieures et des IPES. En outre, contrairement à l'agrégation, certaines catégories de candidats sont dispensés des épreuves écrites, ce qui n'est pas sans poser problème. En 1954, la possession du Diplôme d'études supérieures (DES) confère aux candidats un nombre de points supplémentaires dont le pourcentage est fixé selon la mention, ce qui, selon le jury fausse le concours à partir du moment où « interviennent dans le classement des éléments de calcul étrangers aux épreuves communes » (1). Le jury ne semble pas obtenir gain de cause lorsqu'il exige que tous les candidats soient détenteurs du DES puisque les « injustices signalées » subsistent encore en 1957. Par ailleurs, la maigre part de l'allemand dans l'épreuve écrite pour intégrer les IPES rend fort aléatoire le niveau de ces candidats qui ne doivent passer que l'épreuve orale du CAPES. Ce paradoxe semble dangereux au jury de 1964 qui s'interroge sur le bien-fondé de cette démarche : « Les élèves-professeurs gagnent-ils toujours à risquer leur sort sur une seule épreuve ? Est-il sûr qu'on leur rende un bon service en les dispensant de l'écrit ? [...] Les conséquences de ce mode de recrutement ne peuvent manquer de se faire sentir au CAPES » (2).

Structure et évolution des épreuves

Les épreuves écrites sont dans un premier temps sensiblement comparables à celles de l'agrégation. Elles comportent une composition française, une composition allemande portant sur un programme de textes, une version et un thème. En revanche, l'oral apparaît en comparaison très allégé puisqu'il ne consiste qu'en une seule épreuve de trois quarts d'heure, une explication de texte hors programme à

(1) Renseignements généraux, rapport du concours de 1954, p. 3.

(2) Rapport général de MM. Dhaleine et Holderith, concours de 1964, p. 5. Voir également le rapport de 1965 : « [Le jury] croit utile de mettre les candidats en garde contre les illusions créées par les avantages peu durables de certaines dispositions actuelles qu'il déplore. En effet, d'une part l'important coefficient de la composition française et l'appoint éventuel des points accordés pour le diplôme procurent l'admissibilité à des étudiants dont les notes sont insuffisantes en allemand. De l'autre, des élèves-professeurs des IPES, dont le titre a été acquis sur la foi de résultats obtenus dans d'autres disciplines, sont dispensés d'épreuves écrites qui seraient nécessaires pour les sélectionner », rapport de 1965, p. 3.

laquelle s'ajoutent la traduction d'une partie du texte et une interrogation grammaticale. Le CAPES semble être de toute évidence plus sensible aux fluctuations du temps et l'évolution de certaines de ces épreuves révèle une volonté de s'adapter aux pédagogies, à la société et au public nouveaux.

a) Les épreuves écrites

Nul changement n'est à cet égard plus symptomatique que le passage en 1969 de la dissertation française au commentaire dirigé en français. La dissertation est avant tout une dissertation de culture générale. Le jury attend manifestement une prise de position personnelle qui soit motivée par des exemples révélant à propos un bon niveau de culture générale sur un thème proche du contenu de la discipline ou de la pédagogie. Les exemples ne se limitent pas exclusivement au champ de la germanistique mais peuvent être pris dans la littérature française ou dans d'autres littératures étrangères. Comme le souligne le jury de 1957 : « [La composition française] ne diffère ni par le sens, ni par la difficulté, de la « dissertation littéraire générale » de Propédeutique. On choisit un texte assez long pour aider les candidats en proposant une matière plus riche » (1). Le jury recommande de manière même assez inattendue pour un concours de langues vivantes de s'y préparer en relisant surtout la littérature française : « Nous souhaitons qu'ils relisent, ou lisent, les chefs d'œuvre de la littérature française pour se cultiver, pour enrichir leur vocabulaire pour apprendre à réfléchir. Nous leur recommandons d'affiner leur goût avant d'aspirer à former celui des autres » (2). La double exigence de l'épreuve, en l'occurrence celle de faire la preuve de sa culture générale et d'une réflexion sur l'articulation entre savoir et fonction du savoir, apparaît clairement dans l'intitulé du sujet à propos de la citation de Victor Hugo sur le rôle de la poésie : « Vous dégagerez avec netteté les idées du texte. Puis vous les apprécierez, en vous fondant sur quelques chefs-d'œuvre de la littérature française, au cours d'une libre discussion qui analyse votre attitude individuelle d'amateur, et qui envisage aussi votre rôle de professeur, chargé d'éveiller de jeunes esprits à l'amour du beau » (3). Le libellé invite le futur profes-

(1) Rapport sur la composition française, concours de 1957, p. 5.

(2) Rapport sur la composition française, concours de 1958, p. 7.

(3) Rapport de MM. Becker et Faure sur la composition française, concours de 1959, p. 5. Voir les exemples au tableau VII.

seur d'allemand à ne pas se limiter au seul enseignement de la langue mais à faire œuvre d'humaniste.

Le commentaire dirigé en français qui remplace la dissertation française en 1969 réduit considérablement les exigences de l'épreuve ainsi que le champ de connaissances mobilisé. À la liberté de discussion accordée par la dissertation répond la « direction » imposée par les questions données. Les remarques du jury méritent d'être citées ici dans leur intégralité dans la mesure où elles illustrent l'« adaptation » de l'épreuve au niveau des candidats : « Sous sa forme nouvelle, la quatrième épreuve écrite du CAPES d'allemand devrait répondre aux vœux des candidats. Tout en demeurant une épreuve de français, elle porte désormais sur un texte allemand, texte extrait de l'un des auteurs du programme et qu'il s'agit de commenter en se laissant guider, diriger, au moyen de questions précises se rapportant au passage que l'on a sous les yeux. Avantages appréciables : la préparation, ici, se confond avec celle de la dissertation allemande ; les questions limitent le champ d'investigation, maintiennent le candidat au contact du texte ou lui suggèrent des rapprochements bien déterminés ; la langue enfin, qui pour la majorité des candidats est la langue maternelle, ne devrait pas constituer un obstacle » (1). L'année même où les effectifs explosent, le concours est présenté en des termes qui relèvent plus d'une démarche de marketing visant à convaincre de son accessibilité le plus grand nombre que d'une épreuve de sélection. Les indications très précises quant à la forme et au contenu de la nouvelle épreuve données par le jury du concours de 1978 montrent combien ses attentes se situent surtout au niveau de la capacité à appliquer une méthode et à avoir assimilé le texte au programme : « Le commentaire de texte « dirigé » suppose que le candidat accepte de suivre l'ordre des questions posées. [...] Un bon commentaire fournit la preuve, par la précision de ses analyses et l'intérêt des vues générales qu'il dégage, d'une bonne connaissance du texte au programme » (2). La comparaison avec le libellé du sujet sur Victor Hugo (cf. document ci-après) est éloquent : en vingt ans, soit en l'espace d'une génération, l'épreuve ne juge plus de l'aptitude à justifier d'un jugement personnel et cultivé sur des domaines vastes et variés mais contrôle

(1) Rapport de MM. Eugene et Mayeur, concours de 1969, p. 12.

(2) Rapport sur le commentaire dirigé en français, concours de 1978, p. 18. Le programme équilibre, comme le montre la liste des sujets au tableau VII, auteurs classiques, auteurs contemporains et questions de civilisation.

**Sujets de composition française
du CAPES externe d'allemand**

Composition française, session de 1959

Victor Hugo, méditant sur le rôle bienfaisant de la poésie, écrit en 1863 :

« Il est impossible d'admirer un chef-d'œuvre sans éprouver en même temps une certaine estime de soi. On se sait gré de comprendre cela. Il y a dans l'admiration on ne sait quoi de fortifiant qui signifie et grandit l'intelligence. L'enthousiasme est un cordial. Comprendre c'est approcher. Ouvrir un beau livre, s'y plaire, s'y plonger, s'y perdre, y croire, quelle fête ! On a toutes les surprises de l'inattendu dans le vrai. Des révélations d'idéal se succèdent coup sur coup. Mais qu'est-ce donc que le beau ? Ne définissez pas, ne discutez pas, ne raisonnez pas, ne coupez pas un fil en quatre, ne cherchez pas midi à quatorze heures, ne soyez pas votre propre ennemi à force d'hésitation, de raideur et de scrupule. Quoi de plus bête qu'un pédant ? Allez devant vous, oubliez votre professeur de rhétorique ; dites-vous que Dieu est inépuisable ; dites-vous que l'art est illimité ; dites-vous que la poésie ne tient dans aucun art poétique, pas plus que la mer dans aucun vase, cruche ou amphore ; soyez tout bonnement un honnête homme ayant la grandeur d'admirer, laissez-vous prendre par le poète, ne chicanez pas la coupe sur l'ivresse, buvez, acceptez, sentez, comprenez, voyez, vivez, croissez ! »

Vous dégagerez avec netteté les idées du texte. Puis vous les apprécierez en vous fondant sur quelques chefs-d'œuvre de la littérature française, au cours d'une libre discussion qui analyse votre attitude individuelle d'amateur, et qui envisage aussi votre rôle de professeur, chargé d'éveiller de jeunes esprits à l'esprit du beau.

Composition française, session de 1964

« Le spectacle est la seule forme d'éducation morale et artistique d'une nation. Il est le seul moyen par lequel le public, le plus humble et le plus lettré, peut être mis en contact avec les plus hauts conflits ».

Jean Giraudoux

En prenant le mot « spectacle » dans son sens le plus large, vous essaieriez de dire ce que vous pensez de ce jugement à la lumière de votre expérience personnelle.

de manière « dirigée » les connaissances sur un corpus de textes bien défini. En 1999, le rapport n'hésite plus à faire état de la « relative facilité de l'épreuve » qui ne laisse rien au hasard puisqu'il convient de « traiter les questions dans l'ordre » et de s'abstenir « de toute introduction ou conclusion, puisque c'est la règle du jeu pour l'épreuve de commentaire » (1).

Parallèlement, l'importance de la dissertation allemande est néanmoins réaffirmée puisqu'elle reste désormais la seule épreuve du genre dans laquelle les exigences demeurent constantes au cours des décennies : « Elle est bien au contraire, un des exercices qui révèlent le mieux les qualités du futur enseignant : culture, aptitude à exprimer clairement et logiquement sa pensée, connaissance de la langue » (2). Le même jury qui commente dans les termes cités ci-dessus l'introduction du commentaire dirigé en 1969 attribue à la dissertation un rôle de gardien de la tradition : « Il est de bon ton de reprocher à l'université d'ignorer la réalité contemporaine et de se réfugier dans un passé révolu. Les Classiques font les frais de ce procès. [...] Certains candidats au CAPES professent cette doctrine et déplorent qu'on les invite à disserter sur les poètes. [...] Nos étudiants lisent trop de journaux et pas assez de livres » (3). La dissertation fait d'ailleurs l'objet d'un corrigé très détaillé en ce qui concerne la méthode, le sujet et la langue, une démarche fréquemment adoptée par les jurys du concours du CAPES.

Le choix des sujets suit la même évolution que ceux de l'agrégation, ce qui ne saurait surprendre puisqu'il y a toujours un corpus de texte commun aux deux concours. Le choix du jury avant 1969 se porte avant tout sur la période classique et sur le XIX^e siècle, le programme s'élargissant par la suite au XX^e siècle et aux questions de civilisation. La rupture de 1968 est cependant peut-être plus radicale que pour l'agrégation. En effet, tandis que les dioscures Goethe et Schiller sont régulièrement choisis comme sujets pour l'agrégation même après 1968, le jury du CAPES opte délibérément pour un parti pris de modernité, privilégiant à partir de 1970 le XX^e siècle et les questions de civilisation. Le XVIII^e siècle, et même dans une moindre mesure le XIX^e siècle sont relégués au second plan (cf. Tableau VII).

(1) Rapport sur le commentaire dirigé en français, concours de 1999, p. 37.

(2) Rapport sur la composition allemande, concours de 1970, p. 5.

(3) *Ibid.*, p. 13.

Tableau VII : Sujets du CAPES externe d'allemand, 1954-1995

	1954	1955	1957	1958
COMPOSITION FRANÇAISE	R. d'Harcourt: « Les Allemands d'aujourd'hui »	R. Poincaré sur le caractère allemand	A. Gide sur l'art	Montaigne sur l'humanisme
COMPOSITION ALLEMANDE	Grillparzer	Schiller	Goethe	Schiller
VERSION	E. Hardt	F. Altheim	S. Zweig	R.H. Bartsch
THÈME	Sainte-Beuve	M. Aymé	J. Guehenno	A. de Saint-Exupéry
	1966	1967	1969	1970
COMPOSITION FRANÇAISE/COMMENTAIRE DIRIGÉ EN FRANÇAIS	Marcel Proust sur le génie	Ionesco sur la vérité de l'œuvre d'art	K.Ph. Moritz	Goethe
COMPOSITION ALLEMANDE	Schiller	Heine	Hofmannsthal	B. Brecht
VERSION	H. Hesse	Th. Mann	P. Weiss	M. Frisch
THÈME	P. Bourdau	Cl. Sainte-Soline	V. Larbaud	B. Clavel
	1976	1977	1978	1979
COMMENTAIRE DIRIGÉ EN FRANÇAIS	N. Lenau	Lessing	E.T.A. Hoffmann	H. Hesse
COMPOSITION ALLEMANDE	Dürrenmatt	Goethe	H. Mann/Guillaume II	Horvath
VERSION	H. Carossa	M. Walser	K. Kraus	P. Handke
THÈME	E. Triolet	A. Martinerie		J. Guehenno
	1985	1989	1990	1991
COMMENTAIRE DIRIGÉ EN FRANÇAIS	La social-démocratie avant 1914	L'Allemagne de 1945 à 1949	Goethe	Relations RFA/RDA
COMPOSITION ALLEMANDE	Freud	Lessing	P. Bichsel	Goethe
VERSION	W. Bergengruen	E. Canetti	J. Roth	P. Weiss
THÈME	A. Rinaldi	J.-J. Brochier	R. Gary	A. Dhôtel

	1959	1963	1964	1965
COMPOSITION FRANÇAISE	Victor Hugo sur la poésie	François Mauriac sur l'artiste	J. Giraudoux sur le spectacle	Diderot sur le goût
COMPOSITION ALLEMANDE	Goethe	Lessing	C.F. Meyer	Kleist
VERSION	F. Kafka	M. Gasser	Th. Heuss	S. Zweig
THÈME	F. Gregh	E. Zola	Courteline	Vercors
	1971	1972	1974	1975
COMPOSITION FRANÇAISE/COMMENTAIRE DIRIGÉ EN FRANÇAIS	Goethe	G. Grass	Hebbel	S. Lenz
COMPOSITION ALLEMANDE	M. Frisch	Goethe	Luther	République de Weimar
VERSION	H. Broch	E. Kästner	Rilke	A. Eggebrecht
THÈME	H. Troyat	M. van den Meersch	A. de Saint-Exupéry	J. L'Hôte
	1980	1982	1983	1984
COMMENTAIRE DIRIGÉ EN FRANÇAIS	C. Sternheim	H. Böll	Bismarck	F. Kafka
COMPOSITION ALLEMANDE	Marx, Büchner et Lassalle	G. Heym	Schiller	Goethe
VERSION	M. Frisch	M. Frisch	Th. Heuss	Ch. Wolf
THÈME	H. Coulonges	M. Tournier	A. Couteaux	
	1992	1993	1994	1995
COMMENTAIRE DIRIGÉ EN FRANÇAIS	P. Handke	Th. Storm	Le III ^e Reich	K.Ph. Moritz
COMPOSITION ALLEMANDE	ETA Hoffmann	Rép. de Weimar	Jung-Stilling	
VERSION	E. Fried	E. Canetti	St. Heym	F. Zorn
THÈME	J. Rouaud	P. Nizan	P. Quignard	N. Sarraute

La nature des autres épreuves écrites ne subit pas de grandes modifications au cours des décennies. Le corpus de textes de version, orienté dès le début vers la littérature contemporaine, puise aux mêmes sources – Theodor Heuss est choisi en 1964 et en 1983, Max Frisch en 1970, 1980 et 1983 – et la longueur des textes reste, malgré une très légère tendance à la baisse, quasi constante (1). L'analyse pour l'épreuve de thème révèle les mêmes caractéristiques que pour l'agrégation. Les textes sont de plus en plus fréquemment choisis parmi la littérature contemporaine et leur longueur reste constante, voire a tendance à augmenter jusqu'en 1992, où intervient le regroupement des deux épreuves en une seule. Thème et version qui jusqu'alors duraient trois heures chacun font l'objet d'une seule épreuve d'une durée de quatre heures, désormais de même durée et de même coefficient que la dissertation en allemand et le commentaire en français (2). Leur longueur s'en trouve sensiblement réduite.

b) Les épreuves orales

L'évolution des épreuves orales exprime le même souci de trouver un équilibre délicat entre une volonté de maintenir des exercices traditionnels et celle de s'adapter à un nouveau public, voire à une nouvelle époque, mais elle laisse transparaître une plus grande réactivité par rapport au contexte général. C'est dans ce domaine que la structure du concours subira les modifications les plus importantes. Les aléas de l'épreuve de commentaire grammatical sont à cet égard significatifs. L'épreuve disparaît avec la traduction en 1969 des épreuves orales, changement amené en douceur par un jury soucieux de ne pas traumatiser un public par des exigences trop élevées : « Certains candidats ont peut-être été surpris par les *petites* questions de grammaire historique posées à propos de tel ou tel sujet. *Qu'ils se rassurent !* La grammaire historique est *bel et bien* supprimée de l'oral du CAPES... Si le jury a opéré *quelques* sondages de ce genre, ce fut uniquement pour montrer aux candidats qu'il faut également se

(1) Le décompte des versions donne le tableau suivant :

1963	1984	1992
389 mots	361 mots	258 mots

(2) Nous aboutissons pour le thème au tableau suivant :

1963	1984	1992
322 mots	380 mots	247 mots

maintenir à un certain niveau de culture philologique, ne serait-ce que pour pouvoir répondre de façon satisfaisante aux questions que poseront les élèves à propos de certaines anomalies grammaticales » (1).

En réaction à la baisse préoccupante et persistante du niveau durant la décennie 1970, l'épreuve de commentaire grammatical, dont la difficulté est affichée d'entrée de jeu, est cependant réintroduite au début des années 1980: « [Elle] exige impérativement une préparation de fond, régulière et de longue haleine, qui devrait commencer le plus tôt possible et pourquoi pas dès l'année de licence ». Les nouvelles exigences de savoir clairement affichées sont également destinées à mieux armer pédagogiquement le professeur pour répondre à l'évolution d'un auditoire qui, lui aussi, n'est plus tout à fait le même: « [Le commentaire] peut être aussi une aventure passionnante, car il excite la curiosité. [...] Et en plus de tout cela, il est utile: car il arme le futur professeur pour répondre aux questions (im)pertinentes de ses futurs élèves ! » (2).

Mais de même que, pour l'écrit, le rôle de la dissertation allemande avait été réaffirmé sans ambiguïté, de même l'explication de texte continue-t-elle à jouer un rôle fondamental dans l'élaboration de l'outil pédagogique et dans l'évaluation des compétences du futur professeur d'allemand. Il est intéressant de constater combien, comme pour la composition française, la référence à la littérature française reste jusqu'en 1967 omniprésente dans les conseils donnés pour l'explication de texte orale. Aussi le jury de 1955 enjoint-il par exemple aux candidats de se procurer les instructions de l'Inspection générale des Lettres concernant l'explication d'un texte français afin de s'imprégner de la méthode et du but de l'exercice. La formation que les candidats ont acquise dans leur langue maternelle doit servir de modèle à leur apprentissage de la littérature allemande: « Un jeune germaniste, plein de bonne volonté, doit penser que pour expliquer Wiechert, Carossa ou Jünger, il est nécessaire d'avoir fréquenté Grimmelshausen, Goethe, Heine, d'avoir pénétré dans leur vocabulaire, leur syntaxe, leur style, de même que pour posséder le français, il a dû assimiler la langue et la manière de s'exprimer de Ronsard, de

(1) Rapport sur l'épreuve orale, concours de 1969, p. 20. Souligné en italiques par nous.

(2) Rapport sur le commentaire grammatical, concours de 1982, pp. 40-41.

Racine, Victor Hugo, Stendhal, Valéry » (1). Par ailleurs, l'importance de cette épreuve est jugée à la même aune par le jury de CAPES que par le jury d'agrégation. Il s'agit de la « pièce maîtresse de l'oral, si révélatrice des qualités humaines et pédagogiques autant que des connaissances d'un futur professeur » (2). Les exigences que le jury formule à son propos seront remplies par tout candidat qui a travaillé sérieusement depuis la sixième : « On attend du candidat de la lucidité, du bon sens, une sensibilité et un goût que les lectures faites depuis la sixième devraient avoir suffi à former, et aussi un minimum de culture générale » (3). L'exigence d'une culture générale perdure au-delà de 1967, tout comme le lien étroit que l'épreuve entretient avec la pratique de l'enseignement au quotidien : « L'explication de texte constitue l'activité essentielle d'une classe de langue vivante dans le 2^e cycle. Le jour du concours, elle permet au futur professeur de révéler ses connaissances, sa personnalité et son aptitude au métier qu'il a choisi. Il est normal que les épreuves orales reposent, pour une large part, sur cet exercice » (4). Comme pour l'agrégation d'allemand, les textes choisis sont extraits des manuels en usage dans les lycées. Le rapport de 1982 donne des directives très précises sur la manière de se préparer à l'épreuve et en particulier d'acquérir un minimum de culture générale sur l'Allemagne, sa philosophie, ses grands courants d'idées et son histoire.

La maquette en vigueur jusqu'à la réforme de 1999 est définie par l'arrêté du 30 avril 1991 et fixe le nombre d'épreuves orales à deux (5), respectivement l'épreuve en langue étrangère (coefficient 7) communément appelée « épreuve universitaire » et l'épreuve sur dossier appelée « épreuve didactique » (coefficient 4). La première se compose d'une explication d'un texte littéraire ou non en allemand, d'une petite version (un passage du texte) et d'un commentaire grammatical en français. Elle se termine par un entretien avec le jury. La seconde comporte un exposé et un entretien en français.

(1) Rapport sur l'épreuve orale, concours de 1955, p. 15.

(2) Rapport sur l'explication de texte, concours de 1967, p. 15.

(3) Rapport sur les épreuves orales, concours de 1965, p. 18.

(4) Rapport sur l'explication de texte, concours de 1971, p. 17.

(5) Il existe une troisième épreuve (facultative) d'alsacien qui permet aux candidats qui le souhaitent d'obtenir un « CAPES d'allemand mention alsacien ». Il faut pour cela être déclaré admis au CAPES et avoir obtenu au moins 10 à l'épreuve d'alsacien. Cette épreuve n'a aucune incidence sur l'admission et le classement au concours. Le rapport de 1997 détaille l'organisation du concours.

2. Le profil du parfait capétien

Le niveau des candidats

Le CAPES n'est épargné ni par la baisse de niveau ni par la désinvolture des candidats qui ne passent que quelques épreuves (1) et dont la faiblesse affecte fortement la moyenne générale. Si en 1954, le niveau est considéré comme satisfaisant dans l'ensemble – voir le tableau VIII –, le reproche de désinvolture apparaît dès 1957. À y regarder de plus près, la critique, du reste acerbe, ne porte pas tant sur le niveau de la langue allemande que sur des questions de méthode et de présentation générale qui relèvent d'une disposition intellectuelle de fond. Le jury de la composition française de 1957 ne mâche pas ses mots : « Somme toute, on s'inquiète de voir s'aggraver les défauts relevés dans le rapport précédent : manque de réflexion, manque de culture, manque de style, qui procèdent d'ailleurs de la même incuriosité ; disons, de la même veulerie. Car le premier remède réside au profond de chacun : il dépend de la volonté de bien faire et du désir de mieux faire. Notre métier exige un effort opiniâtre de perfectionnement, qui doit se poursuivre, incessant, avant et après les concours, par honnêteté morale, par respect de soi-même, par respect des jeunes esprits qui nous sont confiés, et qui nous font confiance » (2).

Un des facteurs prépondérants de cette évolution est, outre l'insuffisance de la préparation, la forte baisse du niveau linguistique qui apparaît au milieu des années 1960 (3) – pour ne plus disparaître ensuite à tel point qu'en 1970 le niveau de la licence d'allemand est remis en cause. Les candidats germanophones qui affluent au début

(1) Le nombre important de candidats qui ne composent pas ou qui rendent copie blanche reste une plainte constante du jury. En 1965, ils sont un tiers à ne pas avoir composé, à la suite de quoi des sanctions furent prises : des bourses ne furent pas renouvelées, des élèves des IPES perdirent le bénéfice de la dispense des épreuves écrites. En 1982, à titre d'exemple, le pourcentage de copies blanches pour la dissertation allemande est de 27 %.

(2) Rapport de MM. Becker et Faure sur la composition française, concours de 1957, p. 7.

(3) Voir les remarques générales du rapport de 1966, p. 2 : « Des fautes indignes d'un licencié, telles que le rejet après « denn », des erreurs de désinences, la confusion de l'accusatif et du nominatif masculin singulier, l'ignorance très fréquente de la déclinaison des noms du type de « der Gedanke, der Frieden », et une étonnante indifférence, parfois ouvertement proclamée devant le jury, à la simple correction de la langue ont provoqué un nombre consternant d'ajournement ».

des années 1970 ne sont pas non plus épargnés, le jury leur reprochant d'être « plus habitués à parler qu'à écrire » (1). Le souhait de voir le séjour en Allemagne, possible remède, devenir obligatoire n'a que peu d'influence sur le niveau. L'augmentation de ces séjours dans les années 1970 et 1980 ne change manifestement rien à une fatalité préoccupante pour les candidats au CAPES d'allemand : leur pauvreté lexicale, leur prononciation incorrecte et le rythme laborieux et heurté de leur diction.

La baisse drastique du niveau qui se manifeste dès 1963 – en dix ans, le thème perd trois points de moyenne – s'explique également aux yeux du jury par la nécessité d'allonger les listes et d'abaisser sensiblement la limite inférieure de l'admissibilité qui passe de 7,5/20 en 1962 à 6,8/20 en 1963 : « Un nombre croissant des candidats à notre concours comptent certainement sur l'indulgence du jury. Le raisonnement n'est pas faux. La situation, les besoins en personnel, inclinent les examinateurs à modérer leurs exigences. Le jury souhaite bien pouvoir envoyer dans les CPR des candidats aussi nombreux que possible, mais, soucieux de l'intérêt des enfants, il veut que ces jeunes maîtres ne soient pas trop au-dessous du niveau requis » (2). Inversement, la baisse sensible du nombre des postes en 1978 et en 1982 facilite le travail du jury qui n'a pas de mal à proposer des candidats de valeur. Il note même en 1985 un niveau satisfaisant à l'oral.

Sur le long terme, la chute du niveau reste néanmoins préoccupante. La comparaison des moyennes par discipline de 1954 et de 2001 est à cet égard éloquente. Mis à part quelques sursauts sporadiques et conjoncturels, les moyennes sont dans l'ensemble divisées

(1) Rapport sur la composition allemande, concours de 1971, p. 6.

(2) Réflexions d'ordre général, concours de 1963, p. 4. Le jury se défendra par la suite des reproches de « malthusianisme » proférés à son encontre en raison de l'exigence des épreuves, précisant « qu'il est mû uniquement par le désir de procurer à l'Université les maîtres qualifiés qui lui font tant défaut », rapport du concours de 1964, p. 4. En outre, la baisse du nombre de postes n'entraîne pas forcément une hausse du niveau, comme le déplore le rapport de 1977 : « Il était du moins possible d'espérer des résultats plus satisfaisants d'une sélection devenue plus rigoureuse. Malheureusement, il n'en a rien été. Une fois de plus, en effet, le jury a dû se satisfaire d'une moyenne médiocre, bien éloignée de la moyenne réelle. [...] Il ne s'y est résolu, avec hésitation parfois, voire un peu de mauvaise conscience, que pour ne pas laisser inutilisée une partie des postes mis à sa disposition », observations générales, rapport du concours de 1977, p. 5.

par deux ! Cette baisse prend des proportions dramatiques à partir de la seconde moitié des années 1990, comme en témoignent les chiffres du tableau VIII. À tel point que la lecture des notes d'une lauréate reçue entre le 160^e et le 170^e rang en 1997 avec une moyenne générale de 7,17 (1) laisse perplexe : 4 en dissertation allemande, 10,5 en traduction, 3,5 en commentaire dirigé en français, 6,5 à l'épreuve universitaire et 11 à l'épreuve didactique. Le rapport de 2001 tire la sonnette d'alarme : « Une barre d'admissibilité à 4,8, une moyenne de 3 en dissertation et de 3,6 en commentaire dirigé témoignent [...] d'un divorce préoccupant entre la formation générale, culturelle et méthodologique des candidats, et les compétences attendues dans le cadre du concours. C'est ainsi qu'on observe cette année pour la première fois que de très nombreux candidats ont finalement été admis après avoir franchi le cap de l'admissibilité avec une note fort médiocre dans l'une des deux épreuves écrites sur programme » (2). La question reste à savoir si la nouvelle maquette entrée en vigueur pour le concours de 2002 parviendra à sortir de ce qui ressemble fort à une impasse.

Le profil attendu : « un savoir, un savoir-faire, un savoir-être » (3)

Les exigences du jury de CAPES ne sont pas fondamentalement différentes de celles du jury d'agrégation. Les candidats doivent maîtriser le vocabulaire critique de l'analyse littéraire, posséder un minimum de culture générale entendue comme « un réseau de références intellectuelles permettant [au candidat] de retrouver les traits essentiels des périodes littéraires et les idées fondamentales des différentes époques » (4), un goût pour un langage correct, clair et précis que semble atrophier une fréquentation trop assidue des images aux dépens des textes (5). Les commentaires du jury sur la dissertation

(1) Le jury se voit contraint de citer ces notes afin de se justifier de n'avoir pourvu que 190 des 360 postes prévus au total. Voir le rapport de 1997, p. 5.

(2) Avant-propos, rapport du concours de 2001, p. 5.

(3) Citation du rapport de 1977, p. 6.

(4) Rapport sur l'explication de texte, concours de 1972, p. 17.

(5) Il est intéressant de remarquer que dès 1954 la dégradation du niveau de la rhétorique est attribuée à la toute-puissance des images : « Serait-ce que, même chez certains étudiants, la curiosité intellectuelle se repaît moins de textes que d'images et que la passivité qu'engendre ce mode de connaissance engourdit l'esprit d'analyse et atrophie les moyens d'expression », rapport sur la version allemande, concours de 1954, p. 12.

**Tableau VIII : Moyenne (sur 20) des quatre épreuves écrites
du CAPES externe d'allemand de 1954 à 2001**

	Composition française	Composition allemande	Thème	Version
1954	8,4	6,75	8,74	7,43
1955	7,1	6,4	8,1	8,2
1957		8	9	9,4
1958			9,4	9,2
1959		7,1	9	8
1963			6	6,7
1964			5,3	7,4
1965		6,6	5,6	
1966		5,8	6	5,2
1967		6,7	5,8	8,3
1969	6,2	5,3	6,7	6,6
1970	5,3	5,1	6,7	6,6
1971	7,9	7,7	6,3	6,5
1972	8	5,9	5,3	6,8
1974	7,5	7	4,3	7,1
1975		5,6	5,7	6
1976	4,8	5,7	4,4	6,9
1977	4,7	5,1	4,8	6
1978	5,2	5		6,8
1979	4,7	4,7	4,4	5,7
1980	3,9	4,4	3,7	4,8
1982	4,8	4,2	4,6	5,6
1983	4,7	4,1	3,9	2,9
1984	4,4	4,6	4,7	6,6
1985	3,8	4,1	4,2	4,7
1989	3,6	3,9	7,2	6,8
1990	4,5	3,8	8,3	5
1991	4,5	4,3	6,1	7,1
1992	5,1	4,2	6,9	
1993	5,8	5,4	6,1	
1994	4,7	4,8	6,4	
1995	4,8	4,8	6,2	
1997	3,6	3,7	5,7	4,6
1998	3,6			
1999	5,5	4,1		
2000	4,4	3,6	6,1	6,8
2001	3,6	3	5	5,3

française sont l'occasion d'une présentation précise des attentes du jury qui, au-delà des connaissances, en appelle à une déontologie exigeante, à un savoir-être. Le sujet sur Montaigne en 1958 donne lieu à une réflexion sur la conception de l'humanisme que les candidats doivent confronter à celle qu'ils pensent inspirer à leurs élèves. Le discours du jury sur la valeur de modèle et la responsabilité du professeur est un leitmotiv jusque dans les années 1960 : « Peut-être doit-on répéter à des membres de l'enseignement qu'ils sont responsables de la langue qu'ils parlent et que s'ils ne se mettent pas en garde personnellement contre les abus des journalistes, contre la vulgarité de la presse ou du cinéma, il leur sera difficile de réagir devant des monstres de ce type : contemporanéité, autocriticisme... Il leur importe de prêcher d'exemple » (1).

Les années 1970 présentent une image contrastée des attentes du jury. Si d'un point de vue théorique, il maintient un haut degré d'exigence quant au niveau de culture générale et à la discipline intellectuelle, il semble parfois baisser la garde face à la réalité du niveau des candidats, qu'il s'agisse des solutions finalement acceptées pour les traductions ou de sa marge de tolérance vis-à-vis des inexactitudes historiques : « Si, à la limite, on peut passer quelques erreurs de noms propres – tant pis pour la culture historique du germaniste – en revanche, on devrait pouvoir exiger que soit connu et dominé un vocabulaire « technique » de base concernant la vie politique, économique et sociale » (2). Suite aux demandes des candidats, le jury multiplie à la fin des années 1970 et au début des années 1980 les conseils pratiques et « techniques » ciblés sur la méthode de chaque discipline, n'hésitant pas à publier des florilèges de copies médiocres. Les observations générales des rapports, qui ont par ailleurs tendance à devenir de plus en plus succinctes, donnent des conseils de méthode qui, n'était la mention de la maîtrise de la langue allemande, pourraient s'appliquer à toutes les disciplines. Le rapport de la session de 1976 en livre un modèle du genre. Le candidat doit « apprendre à lire [...], apprendre à composer [...], fournir des preuves [...], savoir se relire » (3).

(1) Rapport sur la composition française, concours de 1958, p. 7.

(2) Rapport sur la dissertation allemande, concours de 1975, p. 4.

(3) Observations générales, concours de 1976, p. 5.

Les relations que l'enseignant doit entretenir avec ses élèves font l'objet d'une préoccupation constante en des termes qui évoluent néanmoins avec le temps et qui tiennent compte du nouveau public auquel l'enseignant est confronté. La comparaison à trente ans d'intervalle entre deux rapports de concours montre à cet égard l'adaptation pragmatique des exigences du jury face aux principes de réalité et de spécialisation. En 1952, le « rôle du maître est d'abord d'interpréter, au sens musical du mot, pour ouvrir aux enfants le monde du beau, pour les ravir, et leur permettre de goûter la joie » (1). Trente ans après, en 1983, les contours de la personnalité du professeur d'allemand sont esquissés en des termes moins poétiques, plus techniques et plus – peut-être trop – ciblés : « D'abord des qualités d'ouverture à l'ensemble des réalités allemandes passées, mais surtout contemporaines, et pas seulement aux réalités littéraires. Puis des capacités d'engagement personnel *motivé* dans les jugements ou les réflexions suscités par les sujets proposés. [...] Enfin une aptitude à communiquer, qualité indispensable au futur enseignant » (2).

Dans les années 1980 le jury axe le profil du germaniste sur la civilisation, domaine qui englobe aussi bien telle question d'histoire que des informations glanées en feuilletant un atlas d'histoire, « en regardant une carte administrative ou économique, en parcourant un article d'une revue spécialisée ou non, en lisant telle thèse ou tel ouvrage consacré à la civilisation allemande sous l'un ou l'autre de ses multiples aspects, en faisant enfin des séjours aussi fréquents que possible en pays de langue allemande » (3). En écho aux grands débats de la germanistique autour de la notion de « civilisation », le jury reste soucieux de faire la différence avec les historiens et les sociologues. Une distinction qui ne semble pas aller de soi puisque le jury y revient dans ses rapports de 1982, 1983 et 1989. De fait, la mise en application des conseils suivants données à propos d'un commentaire dirigé sur Bismarck en 1983 relève d'un certain équilibre : « L'érudition n'est pas une valeur en soi. Inutile lorsqu'elle cherche à épater, elle est irremplaçable lorsqu'elle soutient une argumentation rigoureuse. Les germanistes ne sont pas des historiens. Mais cela ne suffit pas de les dispenser de se plier aux règles de

(1) Rapport sur la composition française, concours de 1959, p. 7.

(2) Observations générales, concours de 1983, p. 6.

(3) Observations générales, concours de 1978, p. 6.

l'enquête scientifique. La question de civilisation n'a-t-elle pas pour but de vérifier qu'ils sont capables de précision ? La connaissance des détails importe moins que le sens des évolutions d'ensemble, mais les lacunes de l'information historique faussent nécessairement l'intelligence des sens » (1). La difficulté manifeste à cerner précisément l'ampleur des connaissances du germaniste en histoire conduit le jury à ajouter au rapport de 1989 une « note complémentaire à propos de l'explication de texte de civilisation ». Il est dans un premier temps demandé aux candidats « d'avoir une connaissance sinon très détaillée, du moins précise de l'histoire et de la géographie de l'Allemagne depuis le XVIII^e siècle », tout en précisant quelques lignes plus loin que « les exigences du jury en la matière ne sont pas très élevées ». Dans un second temps, le candidat doit être capable d'« analyser la rhétorique d'un document en fonction de ses caractéristiques » (2). Les précisions rassurantes du jury selon lesquelles le candidat est surtout jugé « en fonction de la qualité du questionnement et de l'argumentation » (3) n'apportent pas de réponse définitive au profil du « civilisationniste germaniste ».

Si la lecture des rapports des années 1980 révèle un accent mis principalement sur le savoir-faire et le savoir, les rapports des années 1990 reviennent de manière significative sur les motivations profondes qui doivent animer tout futur professeur d'allemand. Le rapport de 1995 regroupe ces qualités sous le terme de « présence », un terme qui englobe « des compétences à la fois cognitives et psychologiques, par exemple, entre autres : une *méthode* solide qui permette d'exploiter de manière autonome ses connaissances et des documents, *l'envie et la capacité de transmettre* « quelque chose » à un public » (4). Le rapport sur l'épreuve orale en langue étrangère du concours de 1999 n'hésite pas à remplacer le traditionnel réquisitoire

(1) Rapport sur le commentaire dirigé en français, concours de 1983, p. 15. Voir également le rapport sur l'explication de texte oral du concours de 1982, p. 33 : « En ce qui concerne les textes contemporains traitant des deux Allemagnes, il ne s'agit pas de jouer à l'éminent historien, encore moins au sociologue et au politologue. Mais on peut quand même exiger d'un « germaniste » quelques lumières sur la bipartition actuelle de l'Allemagne ». L'emploi des guillemets et du terme de « quelques » laisse au lecteur et au candidat toute latitude d'interprétation.

(2) Note complémentaire à propos de l'explication de texte de civilisation, concours de 1989, pp. 51-52.

(3) Rapport sur l'explication de texte, concours de 1989, p. 16.

(4) Avant-propos, rapport du concours de 1995, p. 5.

des défauts par un extrait sur l'amour de la littérature qu'il commente du mot d'ordre suivant : « Or, il en est de l'allemand, de sa civilisation et de sa littérature comme de Dieu dont Pascal disait qu'il faut l'aimer d'abord, et ensuite le connaître. Aimons l'allemand et sa culture, nous les ferons peut-être aimer » (1). Ces remarques ne sont pas sans rappeler les invitations des rapports des années 1950 et 1960 lancées aux futurs professeurs à éveiller à la beauté et à adopter une attitude responsable. Ce retour aux sources se retrouve également dans l'idéal de « l'honnête homme » revendiqué dans le rapport de 1992 et dans la maîtrise d'une « culture » telle que la définit le *Robert* cité par le rapport de 1998, en l'occurrence « l'ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement » (2). À la question, qui devient plus brûlante que jamais au vu de la baisse de niveau, de savoir s'il « faudrait renoncer à proposer à l'explication de textes « hors programme » tout texte supposant que l'on connaisse ou à tout le moins que l'on reconnaisse [...] telle figure ou tel événement majeurs de la culture occidentale ou [...] les caractéristiques de l'art baroque » (3) le jury répond par la négative. Dix ans après, la réforme du CAPES devait apporter sa réponse à la question.

Un nouveau chapitre ?

Bien qu'il soit à si court terme impossible d'évaluer les conséquences de la réforme du CAPES d'allemand qui est entrée en vigueur lors de la session de 2002 – ce d'autant plus que les rapports des concours de 2002 et 2003 n'ont à ce jour pas été publiés –, le souci d'exhaustivité nous conduit à en présenter les grandes lignes (4) en laissant de côté les intenses débats qu'elle a suscités et qui dépasseraient ici le cadre de notre propos.

La durée des épreuves écrites est portée à cinq heures chacune, sans pour autant impliquer un accroissement de la longueur des textes de traduction. Fait significatif, le coefficient total de l'écrit passe de 9 à 3 tandis que celui de l'oral passe à 6, attribuant ainsi à l'oral une

(1) Rapport sur l'épreuve orale en langue étrangère, concours de 1999, p. 48.

(2) Rapport sur l'épreuve en langue étrangère, concours de 1998, p. 58.

(3) Données statistiques et remarques générales, rapport du concours de 1992, p. 7.

(4) Une présentation détaillée de la nouvelle maquette est disponible sur le site de l'AGES : www.ages-info.org

place prépondérante tout en rééquilibrant le poids respectif de ses deux épreuves, l'épreuve en langue étrangère et l'épreuve désormais qualifiée de «*préprofessionnelle sur dossier*» dotées d'un même coefficient chacune. Cette dernière ne subit aucune modification importante si ce n'est de voir stipuler que «*les qualités d'expression en langue française entrent pour un tiers dans la note*». Mais c'est assurément la nature radicalement nouvelle de l'épreuve en langue étrangère qui a suscité les plus vifs débats puisqu'elle enterre définitivement l'épreuve dont les cinquante années de concours avaient suffisamment souligné l'importance: l'explication de texte, remplacée par une présentation, une étude et une mise en relation de documents divers ne figurant pas au programme qui peuvent être écrits, iconographiques ou audiovisuels. La pondération du jugement porté sur la qualité de l'allemand intervient pour un tiers de la note, ce qui, vu l'importance de l'oral au niveau de la note globale relativise fortement l'impact de la maîtrise active de l'allemand. La version orale qui suivait l'explication de texte est supprimée, l'explication en français des «*faits de langue*» est quant à elle maintenue.

Mais la structure des épreuves est une chose, le champ des connaissances susceptibles d'être mobilisées en est une autre. Est-ce une réponse à la faiblesse du niveau de culture générale dénoncée et amèrement regrettée durant les années 1990? Si les précisions qui figurent dans le compte rendu de la réunion du 19 octobre 2001 entre la présidence du CAPES externe d'allemand et les représentants des centres de préparation laissent assurément une large place à la jurisprudence qu'écrira chaque session du concours, elles s'éloignent incontestablement des ambitions des années 1990: «*À propos de la possibilité d'exploitation des documents par les candidats: le choix des documents devrait être tel que leur analyse précise suffise à fournir l'essentiel de leur éclairage réciproque et des éléments de leur interprétation. On devrait donc exclure des dossiers dont le commentaire exigerait plus qu'une connaissance générale de la littérature, de l'histoire politique, socio-économique, culturelle et artistique des pays de langue allemande, de manière à privilégier le jugement sur la capacité des candidats, à partir de microanalyses des documents et de confrontations raisonnées, à construire un exposé cohérent mettant en valeur leur compétence méthodologique*». À chaque jury de pondérer désormais l'équilibre délicat entre «*microculture*» et culture «*générale*».

Au terme de cette réflexion sur un corpus de cinquante années de rapports de concours d'agrégation et de CAPES d'allemand, force est de constater la relative stabilité de la structure de ces deux concours. Si le CAPES fait preuve après 1968 d'une plus grande perméabilité au contexte politique et social de la société française et modifie substantiellement quelques-unes de ses épreuves, l'agrégation reste quant à elle d'une fidélité à elle-même qui n'a d'égal que l'insistance avec laquelle les jurys successifs, soucieux d'asseoir quasi scientifiquement la légitimité et la validité de la formation de germaniste, soulignent la pertinence des épreuves choisies. L'exigence intellectuelle dont ils font preuve vis-à-vis des candidats ne change guère durant ces décennies : le germaniste se doit avant tout d'être un humaniste et un linguiste cultivé et faire preuve d'un harmonieux équilibre entre savoir, savoir-faire et savoir-être. La seule « concession » accordée à l'air du temps consiste à introduire à partir du milieu des années 1970 une question concernant l'histoire allemande, une mesure qui fait figure de nouveauté mais que la germanistique avait fait sienne dès l'entre-deux-guerres avec des sujets portant même sur les problèmes les plus épineux de la République de Weimar. De façon analogue, les années 1980 renouent avec les débuts du concours en présentant à nouveau le programme sous forme de « question », fixant plus précisément la problématique principale qui motive le choix des textes. Le concours de l'agrégation opère ainsi un retour aux sources qui témoigne d'une stabilité quasi centenaire.

Mais si – du moins au travers de cette étude – le contexte politique des relations franco-allemandes de l'après-guerre n'a eu aucune incidence sur le contenu et la structure de la formation d'enseignant d'allemand, la discipline subit, comme toutes les autres, l'impact décisif de 1968 dont la première conséquence directe est une massification et une féminisation des candidats, la seconde une baisse de niveau qui perdure jusqu'à aujourd'hui – les chiffres infirmant les observations formulées par un jury dont le degré de satisfaction se mesure assurément dans les années 1980 et 1990 par rapport au niveau désastreux des années 1970 et non par rapport à celui de l'immédiat après-guerre (cf. tableau VIII). À l'exception de la version et du thème qui semblent finalement sur le long terme se maintenir à un niveau sensiblement égal à celui de l'après-guerre, le niveau dramatique des épreuves des dissertations qui sont particulièrement aptes à mettre en évidence la faculté de juger, de raisonner et d'agen-

cer des connaissances pose problème, un problème qui ne serait aucunement résolu par l'abrogation de ces exercices. L'étude sur le CAPES le démontre amplement : l'« adaptation » de la structure de certaines épreuves au monde « moderne » qui se traduit notamment par une réduction des exigences ne vient pas freiner la baisse du niveau. Le navire du germaniste navigue dans des eaux de plus en plus troublées qui le contraignent à mettre l'accent sur le « savoir-faire » aux dépens du savoir et du savoir-être. Les prochaines années diront dans quelle mesure la réforme du CAPES aura pu apporter une solution efficace pour les futurs germanistes et pour leurs élèves.

Dans un contexte que la baisse des effectifs des étudiants en germanistique et les réformes universitaires ne viendront pas apaiser, la question de la logique du contenu des programmes – et donc celle de la définition du champ de la discipline – se repose avec une acuité toute particulière. Pour n'évoquer que le concours de l'agrégation, force est de constater que les rapports témoignent d'un certain flou – au mieux d'un certain laconisme – lorsqu'il s'agit non plus de méthode mais de contenu. Les multiples définitions de l'agrégation d'allemand par la négative ne suffisent pas à définir un cours trop louvoyant entre érudition et culture, entre histoire et allemand, entre enseignement et recherche (1). Il est peut-être temps de réfléchir à une stratégie à long terme pour mettre en place un programme qui intègre sans concession à la fois la maîtrise du patrimoine culturel et linguistique allemand et l'ouverture aux nouvelles technologies qui reposent la question des méthodes et des contenus d'enseignement. Il serait dommage que la germanistique ne perpétue pas l'héritage que lui a légué le siècle dernier : celui d'avoir été un modèle pour les concours de langues vivantes.

Sophie LORRAIN

Université Marc Bloch, Strasbourg

(1) Si la présentation du programme sous la forme de « questions » témoigne du souci incontestablement louable d'inscrire le concours dans une perspective plus large et plus articulée sur la recherche, elle suscite néanmoins plus de questions qu'elle n'en résoud, en particulier en ce qui concerne le lien entre les textes étudiés et la problématique générale ainsi que le degré de connaissances requis.