



Concours du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES INTERNE

Section : ALLEMAND

Session 2015

Rapport de jury présenté par :

Fabienne PAULIN-MOULARD
présidente du jury

SOMMAIRE

Avant-propos	page 3
Composition du jury	page 4
Rappel des épreuves	page 5
Epreuve d’admissibilité :	page 6
Epreuve orale d’admission :	
Exploitation pédagogique de documents en allemand	page 11
Compréhension et expression en allemand	page 30
Epreuve facultative d’alsacien	page 35
Exemple de sujet	page 40
Annexes :	page 42
Exemples de sujets pour l’épreuve orale d’admission	
Option Collège	
Dossier EP 142	
Dossier EP 146	
Dossier EP 147	
Dossier EP 148	
Dossier EP 153	
Option Lycée	
Dossier EP 143	
Dossier EP 150	

AVANT-PROPOS

	CAPES interne	CAER	TOTAL
Nombre de postes	31	28	59
Nombre d'inscrits	186	158	344
Nombre de dossiers RAEP évalués par le jury	91	97	189
Nombre de candidats admissibles	59	63	122
Nombre de candidats présents à l'oral	49	57	106
Nombre de candidats admis	24	28	52
Liste complémentaire		2	2

Avant toute chose, le jury tient à féliciter les lauréats pour la qualité de leurs prestations. Il tient également à saluer le mérite de ceux d'entre eux qui se sont préparés avec le plus grand sérieux tout en exerçant parfois dans des conditions difficiles.

Au-delà de ces très belles réussites, la session 2016 appelle un triple constat.

Tout d'abord, malgré sa ferme volonté de pourvoir tous les postes, le jury a dû y renoncer pour le CAPES interne, faute de candidats dont le niveau en langue et en culture générale était à la hauteur des attentes.

Ces candidats gagneraient à se préparer différemment, en écoutant et lisant fréquemment de l'allemand, en s'informant régulièrement sur l'actualité des pays germanophones, en enrichissant leurs connaissances. Si le jury n'attend pas qu'un candidat possède des connaissances précises sur tel ou tel auteur ou personnages historiques ou encore sur tel ou tel fait d'actualité, il est toutefois inacceptable que le terme de « Frauenquote » soit prononcé à plusieurs reprises de manière fautive, à la française, tant ce mot est au cœur des débats actuels en Allemagne. De la même façon, que penser de candidats qui confondent Martin Luther et Martin Luther King ? De ceux qui ne sont pas capables de citer un auteur de langue allemande ? Nous rappelons avec insistance qu'enseigner une langue vivante signifie enseigner le code, sous tous ces aspects, aussi bien que la culture de l'aire linguistique concernée, l'un et l'autre étant indissociable.

La deuxième remarque porte sur la nette différence aussi bien quantitative que qualitative entre les candidats du public et ceux du privé. Si la baisse du nombre d'inscrits est constatée pour les deux concours, elle est plus marquée pour le CAPES interne (-16%) que pour CAER (-6,5%). Quant aux résultats obtenus par les candidats du privé, ils sont plus élevés : une liste complémentaire a été établie pour le CAER alors que tous les postes n'ont pu être pourvus pour le CAPES interne.

La dernière remarque concerne un phénomène relativement nouveau cette année qui touche les deux concours, à savoir le nombre relativement important d'absents à l'oral, 13%, dont la moitié n'a pas informé de son absence. Le jury a apprécié l'attitude des candidats qui ont pris soin de prévenir qu'ils ne se présenteraient pas à l'oral, l'absence de certains s'expliquant par exemple par leur admission au CAPES réservé. Il déplore en revanche l'attitude désinvolte des autres.

A l'instar des années précédentes, le présent rapport a pour but d'aider les candidats à mieux se préparer. Le jury s'est d'ailleurs félicité de constater que certains écueils, soulignés dans les rapports des années précédentes, avaient été évités par un plus grand nombre de candidats lors de cette session. Il ne peut donc qu'encourager les futurs candidats à une lecture attentive des rapports parus les dernières années.

Ludger HERZIG
Vice-président

Fabienne PAULIN-MOULARD
Présidente du jury

COMPOSITION DU JURY

PAULIN-MOULARD Fabienne	IGEN – Présidente	
HERZIG Ludger	IA-IPR – Vice-président	Académie de Bordeaux
BORD Olivier	Professeur agrégé	Académie de Bordeaux
BRUNET Cécile	Professeur certifié	Académie de Versailles
BUCHERT Véronique	Professeur certifié	Académie de Strasbourg
COSTE Emmanuelle	IA-IPR	Académie de Nancy-Metz
DESMONET Roland	Professeur agrégé	Académie de Dijon
GRADEK Olivier	Professeur agrégé	Académie de Paris
KAUFFER Maurice	Professeur des universités	Académie de Nancy-Metz
KOCH Hajo	Professeur agrégé	Académie de Nancy-Metz
LEPORI Annette	Professeur agrégé	Académie de Lyon
MELDENER Sandrine	Professeur agrégé	Académie de Lyon
OTT-DOLLINGER Christine	Professeur certifié	Académie de Strasbourg
PARAIN Nathalie	Professeur agrégé	Académie d'Amiens
ZINGRAFF Yves	Professeur certifié	Académie de Strasbourg

RAPPEL DES EPREUVES

Epreuve d'admissibilité :

Etude par le jury d'un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP) établi conformément aux modalités décrites en annexe II de l'arrêté du 27 avril 2011 modifiant les modalités d'organisation des concours internes donnant accès à certains corps de personnels enseignants du second degré et d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale.

Le dossier [...] est adressé par le candidat au ministre chargé de l'Education dans le délai et selon les modalités fixées par l'arrêté d'ouverture du concours. Le fait de ne pas faire parvenir le dossier dans le délai et selon les modalités ainsi fixées entraîne l'élimination du candidat conformément à l'article 16 du présent arrêté.

Le jury examine le dossier de RAEP qu'il note de 0 à 20. Le dossier est soumis à une double correction.

Coefficient 1

Epreuve orale d'admission :

Epreuve professionnelle en deux parties.

1°) Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère (notamment audio, textuels, vidéo) soumis au candidat par le jury

Préparation : 2 heures

Exposé : 30 mn maximum

Entretien : 25 mn maximum

2°) Compréhension et expression en langue étrangère : 30 mn maximum

Coefficient 2

Chacune des parties entre pour moitié dans la notation.

Option : épreuve facultative d'alsacien (épreuve orale)

Cette épreuve se compose de deux parties :

1°) Une explication de texte en alsacien suivi d'un commentaire portant sur la grammaire ou sur les aspects culturels de la région ;

2°) Un entretien avec le jury.

Préparation : 2 h

Explication de texte et commentaire : 30 mn maximum

Entretien : 15 mn maximum.

Cette épreuve n'est pas prise en compte pour l'admission au concours.

Cependant, les candidats déclarés admis au concours et qui ont obtenu à cette épreuve une note au moins égale à 10 sur 20 peuvent se voir confier un service partiel d'enseignement dans cette langue.

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

ÉTUDE DU DOSSIER RAEP

Rapport présenté par Mesdames Emmanuelle COSTE et Annette LEPORI

Répartition du nombre de dossiers selon les notes obtenues :

	Capes interne	CAER
entre 12 et 13	17	11
entre 11 et 11,9	17	18
entre 10 et 10,9	25	34
entre 7 et 9,9	24	28
entre 5 et 6,9	6	5
Dossiers hors norme	2	1

I. Remarques générales

1. Présentation du dossier

Le dossier RAEP se décompose en deux parties. Dans la première (d'un maximum de deux pages), le candidat rendra compte de son parcours professionnel et pourra mettre en évidence son engagement dans un établissement scolaire et /ou pour l'enseignement de l'allemand. La seconde partie (d'un maximum de six pages), dans laquelle le candidat décrira et analysera une séquence pédagogique réellement mise en œuvre, sera assortie d'annexes permettant de mieux illustrer la démarche et sa cohérence. Les annexes ne devront pas comporter plus de dix pages.

Le jury est en droit d'attendre de la part d'un enseignant une présentation rigoureuse révélatrice d'un souhait légitime de clarté dans l'exposé de sa réflexion. Le respect du cadre imparti, des normes de présentation (Arial 11, marges de 2,5 cm, en-tête et pied de page de 1,25 cm) ainsi que le soin apporté à la mise en forme (paragraphes aérés, structuration, renvoi aux annexes, numérotation des pages, justification du texte...) contribueront à rendre la lecture agréable et plus aisée. Un sommaire peut être ajouté s'il contient des informations significatives. Les dossiers non conformes au cadre imposé ne seront pas retenus.

2. Maîtrise de la langue française et de la langue allemande.

La qualité de la langue retient évidemment l'attention du jury. Une expression et une syntaxe soignées servent la clarté du propos. Il convient également de respecter l'orthographe, parfois fort indigente, tant en français qu'en allemand, et d'éviter le panachage des langues. Un niveau de langue relâché voire familier n'a pas lieu d'être dans le cadre d'un concours de recrutement de professeurs. Une relecture attentive ne peut être que conseillée pour éviter les phrases du type : « J'ai suivi une élève en difficulté dans les matières où elle était censée avoir des difficultés. » ou encore « J'aurais dû mieux gérer cette hétérogénéité et déterminer des sous-groupements homogènes à tâches scolaires différenciées selon des objectifs différents et distincts pour chaque sous-groupe ou selon les mêmes objectifs, mais avec des exigences différenciées, adaptées au niveau des élèves, voire avec le même matériel de

travail, mais avec des objectifs complémentaires. » Il ne s'agit pas de mêler les termes ou les concepts au détriment de l'intelligibilité du discours. Mieux vaut manipuler les termes et concepts que l'on maîtrise véritablement sans penser que leur occurrence serait nécessairement valorisée. C'est bien la clarté du propos qui rendra la description de la démarche claire.

Il s'agit en effet de décrire une démarche, d'en montrer la cohérence ou les limites, observations à l'appui, de l'analyser et de prendre du recul, d'être critique. Aussi évitera-t-on le lyrisme, l'emphase au profit d'un registre de langue adapté.

II. Le parcours professionnel

Le jury constate que de plus en plus de candidats tiennent compte des conseils figurant dans les rapports des sessions passées.

Les anecdotes biographiques qui n'apportent rien au propos ou les formules stéréotypées (« depuis ma plus tendre enfance », « mes lectures n'ont eu de cesse de nourrir le désir de découvrir les pays... ») sont à éviter. Si le jury s'attend à un intérêt certain pour l'allemand et les pays de langue allemande, celui-ci, parfois lointain dans le temps, n'alimente pas nécessairement la réflexion et l'exercice du métier. Une énumération brute des établissements d'exercice ou encore des voyages ou échanges effectués n'a guère d'intérêt. En revanche, inscrire ces expériences, et d'autres, dans la construction des compétences requises chez un professeur peut mettre en lumière le parcours personnel et corroborer la réflexion menée dans des champs spécifiques (usage des TICE, éducation culturelle et artistique, mobilité des élèves...).

De très nombreux candidats évoquent d'autre part à juste titre leur engagement au sein de leur(s) établissement(s) tant pour faire vivre la discipline, dont ils sont souvent les seuls représentants, qu'au-delà, dans le cadre de projets transdisciplinaires. Ils disent ainsi assurer une mission au sein du système et de l'établissement.

Que les futurs candidats se sentent enfin encouragés à évoquer leurs expériences de formation. Si toutes les académies ne peuvent en assurer, les opportunités informelles en établissement existent. L'observation de cours de langue, les échanges entre pairs ou encore la participation aux réunions d'équipes pédagogiques, d'équipes disciplinaires ou du conseil pédagogique contribuent à questionner et mettre à distance sa pratique, à alimenter sa réflexion et ainsi à construire des savoir-faire professionnels. Des exemples concrets, des conseils reçus méritent d'être évoqués s'ils sont mis en perspective avec une prise de conscience, une évolution signifiante de ses pratiques pédagogiques, un aspect du quotidien de la salle de classe, et s'ils ont permis d'accroître l'efficacité des démarches et de mieux connaître, de mieux tenir compte des processus d'apprentissage.

III. La séquence

1. Choix de la séquence – Public – Objectifs

Si le choix de la séquence présentée est laissé à la libre appréciation des candidats, elle devra avoir été mise effectivement en œuvre avec une classe ou un groupe : le jury s'étonne parfois de l'absence des élèves dans l'exposé, comme si le candidat imaginait une mise en œuvre possible ou omettait d'évoquer ses observations quant à l'activité, la réactivité du

groupe. De la même façon, les ajustements à envisager et les besoins en termes de remédiation découlent nécessairement de l'analyse lucide de l'efficacité du travail engagé avec et pour les élèves. Cependant, l'affirmation que « les élèves représentent le nouveau centre de la pédagogie » dénote d'une maîtrise plus que maladroite des textes officiels.

Quoi qu'il en soit, la séquence présentée devra être adaptée au public visé et tenir compte de ses spécificités. A ce propos, le jury considère comme superflu de citer les descripteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) pour le niveau visé dans le corps du texte ou en annexes voire d'en copier un tableau. Ce sont bien davantage les choix du professeur et la cohérence du parcours en lien avec les activités langagières entraînées qui mettront en évidence la prise en compte des acquis et la progressivité des apprentissages dans la construction de la compétence à communiquer en langue étrangère.

Aussi convient-il d'indiquer d'une part à quoi fait suite la séquence présentée (ce que les élèves ont appris et appris à faire) et d'annoncer d'autre part les objectifs culturels, linguistiques, méthodologiques et communicatifs à atteindre. Mais le jury met en garde les candidats qui substitueraient à l'explicitation de leur projet un tableau indiquant par colonnes lesdits objectifs sans qu'apparaisse l'articulation des supports, des situations d'apprentissage, des activités langagières ciblées et des évaluations. C'est dans cette articulation que se révèle la cohérence du projet et que les apprentissages trouvent leur pertinence.

De façon générale, l'objectif communicatif assigné à la séquence – décliné en objectifs permettant de construire les compétences culturelle, linguistique, méthodologique – sera mis en perspective avec les tâches intermédiaires envisagées. S'interroger sur leur pertinence revient à se demander si elles contribuent véritablement à l'atteinte de l'objectif final et à la réussite des élèves.

2. La description et l'analyse

L'exposé de la séquence s'appuie tant sur la description que sur l'analyse. Aussi la précision est-elle de mise car le jury doit pouvoir « visualiser » aisément le parcours et en comprendre la cohérence. Il appartient donc au candidat d'exposer et de justifier ses choix. Qu'un manuel propose tel document au début d'une unité ne suffit pas à justifier qu'on y recoure au début de la séquence. Et s'il n'y a pas de début de séquence type, il est indispensable d'identifier quelle(s) activité(s) langagière(s) un support met en œuvre, quels acquis il permet de réactiver ou valoriser et en quoi il sert, au-delà de la seule thématique, la progression culturelle et linguistique en même temps qu'il constitue une aide à la réalisation de l'étape suivante. Ainsi, le fait « [d'] introduire toute nouvelle séance par une vidéo pour déclencher l'interrogation [des élèves] et les mettre en situation, donner une première perception de la thématique programmée » n'inscrit pas la démarche dans un projet pédagogique réfléchi et cohérent.

Est donc évaluée ici la capacité du candidat à construire, décrire et analyser la mise en œuvre effective de sa séquence pédagogique. La mise en perspective des activités des élèves avec la réalisation de la tâche finale notamment est d'autant valorisée qu'elle contribue effectivement à les placer en situation de réussite : la compréhension d'une lettre de candidature à un stage pourra par exemple servir le travail de rédaction d'une lettre personnelle.

Le jury invite les candidats à rester critiques face aux supports et aux exercices proposés dans les manuels et cahiers d'activités et à les mettre en perspective avec les savoir-faire à construire chez les élèves et les objectifs qui leur sont fixés en termes de compréhension ou de réception. Exploiter les potentialités communicatives d'un support, « aménagé » ou non, est indispensable pour faire mobiliser acquis et savoir-faire et pour développer la pratique effective de la langue cible.

Les fragilités perçues par le jury dans les dossiers sont liées à un défaut d'analyse des supports et des entraves qu'ils comportent, qui ne sont que rarement exclusivement d'ordre lexical. La structure d'un document, sa chronologie, les référents (linguistiques et culturels) sont autant d'entraves à lever progressivement pour permettre l'accès au sens. Ce travail mené avec le groupe contribue à l'entraînement à la compréhension en l'aidant à s'orienter dans le support, à y reconstruire des points d'appui avant d'aller plus loin.

Le jury déplore encore souvent que la notion d'entraînement soit mal maîtrisée voire confondue avec celle d'évaluation dans les procédures mises en œuvre. L'entraînement est destiné à mettre en place des stratégies d'apprentissage spécifiques à chacune des activités langagières. Indiquer qu'il s'agit de « développer des compétences intéressantes diverses » ou mentionner « les étapes précédentes (...) censées avoir préparé l'écoute d'une interview » sans les décrire n'est pas suffisant dans un contexte qui suppose que soit explicitée la mise en œuvre de stratégies pédagogiques permettant d'atteindre des objectifs clairement définis au préalable.

Les supports eux-mêmes, de par leur nature, invitent plus spécifiquement à un travail dans telle ou telle activité langagière. Mais quels contenus sont-ils visés, quels prérequis faut-il prendre en compte et quelles étapes faut-il franchir pour aboutir à une « image » commune de l'histoire racontée, voilà bien les réflexions indispensables en phase de conception. Elles seront associées aux observations de classe, aux réactions des élèves, à leurs réussites et difficultés, dont il est nécessaire aussi de faire l'analyse afin de pouvoir amender le parcours et proposer des remédiations. Cette prise en compte des élèves est, rappelons-le, essentielle dans tout acte pédagogique ; elle permet en outre de dépasser le simple compte rendu d'une pratique pédagogique qui ne serait que théorique et donc vide de sens.

C'est dans sa mise en œuvre effective que la cohérence, la pertinence et la réussite d'une séquence se révèlent. La qualité de l'analyse met en évidence la capacité du candidat à prendre du recul, à évaluer avec lucidité la pertinence de ses pratiques, à dresser un bilan objectif et critique et à envisager des alternatives adaptées au public cible, c'est-à-dire qui tiennent compte de ses acquis et de ses besoins.

Si le jury insiste encore sur la nécessité de mieux distinguer les procédures d'entraînement des procédures d'évaluation, qui seront à visée diagnostique, formative ou sommative, il est évidemment perplexe à la lecture de ceci : « Dans cette séquence une seule évaluation écrite est prévue mais à l'oral, elle est presque en continu. »

3. Concepts didactiques et linguistiques

Si les candidats devront éviter de clairsemer leur exposé d'un jargon didactique mal maîtrisé, certaines notions sont incontournables et leur usage approprié servira utilement le propos. Citons les termes de séquence et de séance, parfois confondus. Les meilleurs dossiers sont ceux de candidats qui présentent de façon claire et structurée la séquence (qui s'étale sur

plusieurs heures et comprend donc plusieurs séances) et son analyse. La maîtrise des concepts fondamentaux contribue largement à l'intelligibilité. Le projet linguistique, culturel et communicatif déclinera les objectifs visés. Les supports, quant à eux, serviront le travail des élèves dans les différentes activités langagières, que ce soit en compréhension ou en expression, à l'écrit ou à l'oral. Au-delà des activités langagières, il appartient au professeur de développer ou de construire chez ses élèves des compétences linguistiques, (inter)culturelles, pragmatiques, sociolinguistiques...

La notion de tâche retiendra également l'attention : toute activité d'élève n'est pas une tâche, qui se caractérise par le fait qu'elle est ancrée dans une situation de communication bien définie, qu'elle a un sens explicite et qu'elle débouche sur une réalisation concrète. Le terme est utilisé à tort pour désigner tantôt une tâche, mais plus souvent une activité ou encore une consigne. Enfin, il conviendra de distinguer les situations d'apprentissage destinées à entraîner les élèves et à mettre en place des stratégies, par définition transférables, et les situations d'évaluation qui reposent sur d'autres procédures permettant, elles, d'observer le degré d'appropriation des apprentissages, de maîtrise de compétence et ainsi d'autonomie. Pour rappel, les évaluations dans les activités langagières se doivent d'être critériées.

Le jury tient enfin à attirer l'attention des candidats sur la justesse de la terminologie linguistique utilisée. On peut ici mentionner des notions grammaticales mal maîtrisées, en français et en allemand (confusion adverbe/adjectif, « pronom relatif *dass* » (sic)...). La dénomination des temps et des modes dans les deux langues et leurs équivalents demande elle aussi davantage de rigueur. Le jury est en droit d'attendre de futurs professeurs de langue des acquis solides qui permettent de penser que les explications données aux élèves seront justes.

4. Le choix des annexes

Le jury déconseille de limiter les annexes à des pages de manuels photocopées, dont le nombre risque de dépasser celui du cadre imposé et pourrait entraîner la non-conformité du dossier. En revanche, dans la mesure où les candidats ne présentent pas une séquence de cours fictive mais bien une situation d'apprentissage réalisée avec une classe, les exemples de traces écrites, de travail à la maison et de son suivi, de productions d'élèves sont les bienvenus. Toutefois, des copies non ou mal corrigées peuvent conduire le jury à penser que le candidat fait preuve de négligence ou ne maîtrise pas la langue qu'il prétend enseigner.

En tout état de cause, les documents annexés sont destinés à illustrer la mise en œuvre. Ils feront l'objet d'une sélection raisonnée en fonction des éléments à mettre davantage en lumière et qui seraient les plus significatifs de la séquence. Dans la mesure où un commentaire concernant l'analyse, les limites ou potentiels y est apporté, des photocopies de pages de manuel ont leur pertinence ici, comme tout document qui reflète un travail et une réflexion personnels, cohérents avec le parcours décrit. De la même façon, un tableau synoptique de la programmation est intéressant si la mise en œuvre est clarifiée dans le texte, si les écueils sont mis en évidence et si des alternatives sont alors proposées. En revanche, il est absolument inutile de décrire un document iconographique donné en annexe, c'est l'analyse du support et son exploitation effective qu'il convient de privilégier.

ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DE DOCUMENTS EN ALLEMAND

Rapport présenté par Madame Véronique BUCHERT et Monsieur Hajo KOCH

Répartition des candidats admissibles selon les options :

Option collège	79
Option lycée	43

Répartition du nombre de candidats selon les notes obtenues à cette partie de l'épreuve :

	CAPES interne	CAER
entre 8 et 10	2	2
entre 5 et 7,75	17	21
entre 3 et 4,75	14	24
moins de 3	16	10
absents	10	6

Commençons cette partie en exprimant notre satisfaction de constater que l'épreuve orale d'admission consacrée à l'exploitation pédagogique est de mieux en mieux maîtrisée par les candidats. Le jury se félicite de ce que la plupart d'entre eux a bien cerné les enjeux de l'épreuve et parvient à proposer une mise en œuvre appropriée et aboutie subséquente à une analyse approfondie et pertinente du dossier. Il apparaît que la portée pédagogique des rapports des sessions précédentes a été reçue par les candidats.

Ce constat établi, et tirant les enseignements de la session écoulée, il ne nous semble pas inutile de souligner, voire de réitérer, un certain nombre de principes et de recommandations dont les futurs candidats, notamment ceux qui ne peuvent pas bénéficier d'une préparation, pourront s'inspirer.

I. Considérations générales

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

Le candidat se voit remettre un dossier qui se compose de trois documents de nature différente : un document textuel, un document iconographique et le script d'un document audio qu'ils peuvent écouter durant le temps de préparation. Ces documents sont présentés dans un ordre aléatoire. Le candidat est donc libre d'en changer l'agencement.

La présentation formelle de l'exposé n'est pas figée, le jury approuve toute démarche cohérente et argumentée. Toutefois, il est souvent efficace de procéder par étapes distinctes et clairement annoncées. En introduction il est bon de mentionner le thème fédérateur de l'unité pédagogique, le niveau visé, les aspects linguistiques et culturels saillants, ainsi que la tâche finale. L'exposé devrait ensuite être consacré à l'analyse des documents, suivie

d'une proposition d'exploitation, dans la perspective d'un projet, d'une tâche finale. L'analyse doit logiquement déboucher sur un choix raisonné qui dicte finalement la mise en œuvre.

Le jury souhaite rappeler que la durée de l'exposé est limitée à 30 minutes, et qu'il appartient au candidat de gérer au mieux le temps dont il dispose, en veillant à un relatif équilibre entre les différentes parties de l'exposé. Dans de trop nombreux cas encore le jury doit rendre le candidat attentif à la proximité de la fin de la durée impartie à l'exposé, alors que la mise en œuvre est à peine entamée et que, faute de temps, elle ne pourra pas être achevée. Cette recommandation s'applique bien entendu, également à la phase de préparation en loge, d'une durée de deux heures. Parvenir à gérer son temps fait partie des compétences attendues de la part d'un professeur, et des entraînements réguliers aideront assurément le candidat à ménager son temps le moment venu, et à aborder l'épreuve avec une plus grande sérénité. Il est tout aussi important d'accorder la même attention à chacun des documents constituant le dossier. Le jury constate fréquemment que c'est le document textuel qui a retenu toute l'attention du candidat, tandis que les deux autres documents du dossier (iconographique et sonore) ont été manifestement négligés.

Il convient également d'éviter tout effet d'annonce au moment de l'analyse des documents, non suivi d'effet dans la mise en œuvre. Cette manière de procéder nous semble imputable aux croyances qu'ont encore certains candidats relativement à d'éventuelles attentes du jury concernant la différenciation, le travail en îlots, binômes ou transdisciplinaire, l'utilisation du TBI... Trop de candidats ont semble-t-il encore le sentiment de devoir sacrifier à une mode. Or les choix opérés s'imposent par leur pertinence pédagogique, ils découlent de l'analyse approfondie des documents, clé d'une mise en œuvre pertinente (au regard des activités, tâches, projets lexicaux, linguistiques, civilisationnels, formes sociales du travail...), attendue par le jury, et de nature à assurer la réussite de cette partie de l'épreuve.

Par ailleurs, il est recommandé aux candidats de veiller à la qualité du français employé. S'agissant d'un concours national de recrutement de futurs enseignants, le registre doit être soigné, sans pédantisme, et les formulations grammaticalement incorrectes et non adaptées à la situation telles que : *j'leur donnerai à faire un truc assez court, y [les élèves] vont pas réfléchir pendant des heures, une écrivaine que l'allemand était sa LV2...* sont à proscrire.

Enfin, il est tout aussi indispensable d'être attentif à la précision et à la clarté du discours. Les tergiversations didactiques doivent être tranchées lors de la préparation en loge. Des indications telles que : *je donnerai aux élèves le texte plus ou moins découpé ; ils [les élèves] pourraient ensuite faire un travail d'expression orale en interaction ou d'expression orale en continu, un petit peu les deux ; je les fais reformuler, mais pas tout, enfin voilà...* comme si tout revenait au même, n'éclairent pas le jury et trahissent un tâtonnement non résolu. L'exposé doit permettre au jury de se projeter dans la réalité de la classe, de se rendre compte de la pratique pédagogique du candidat, de discerner une démarche didactique construite et de mesurer les apports de l'approche retenue, sans que pour autant les membres du jury ne soient mis en position d'élèves fictifs.

Cette exigence de précision s'applique également à la terminologie. Encore trop de candidats jonglent maladroitement avec des concepts didactiques mal maîtrisés et utilisés sans discernement. Que penser d'un candidat qui après avoir déclaré que l'approche actionnelle est sa « méthode de prédilection » préconise un questionnement magistral sur le texte, considérant qu'il s'agit d'une interaction orale, et propose de donner en travail à la maison la rédaction d'un résumé des idées essentielles du texte. Il est important de s'appropriier les concepts didactiques au préalable, pour être en mesure de les convoquer à bon escient lors de l'épreuve du concours. Le moyen le plus efficace d'y parvenir est sans

nul doute de se familiariser avec ces concepts en les mettant en œuvre, au quotidien, dans le cadre de sa pratique professionnelle.

Dans les lignes qui suivent, le jury souhaite évoquer un certain nombre de points relatifs à l'exposé et à l'échange. Dans une première partie, nous aborderons des considérations d'ordre général qui se veulent avant tout pratiques et claires. Lorsque cela se révélera opportun, nous étayerons notre propos à l'aide d'exemples tirés des sujets reproduits en annexe.

La deuxième partie sera consacrée à l'analyse et l'exploitation de deux sujets, respectivement pour le niveau collège et le niveau lycée. Il ne s'agit en aucun cas d'un corrigé type, mais plutôt d'une proposition d'approche prenant en compte plusieurs aspects. Ces deux sujets se trouvent également en annexe.

Par ailleurs, nous tenons à rappeler que le présent rapport est complémentaire des précédents, et nous attirons l'attention des futurs candidats sur l'intérêt que présente la consultation des rapports des sessions passées. La récurrence avec laquelle session après session certains points sont abordés, donne une indication sur l'importance qu'ils revêtent.

b. L'analyse des trois documents

Certains candidats procèdent, après l'annonce du niveau auquel ils destinent la séquence, de la tâche finale et de la problématique, à une analyse extrêmement fouillée qui débouche sur une mise en œuvre indigente. À l'inverse, d'autres candidats effectuent une analyse très sommaire et trop superficielle du document, se bornant souvent à une simple liste d'entraves lexicales, grammaticales et d'éléments facilitateurs. Rappelons que l'exposé ne saurait se réduire à l'analyse des documents constituant le dossier, pour aussi détaillée et pertinente qu'elle soit et a contrario, qu'une analyse approfondie de tous les documents du dossier (textuel, iconographique et sonore) est essentielle, et qu'elle est sans nul doute l'approche la plus sûre si l'on veut éviter de se fourvoyer dans une mise en œuvre inadéquate.

Toute décision concernant la démarche didactique doit par conséquent être fondée sur l'analyse attentive de chacun des documents du dossier. Cette étape incontournable consiste dans le repérage des spécificités et indices relatifs au fonctionnement de chaque document, qui, à son tour, conduira à dégager le lien qui les relie entre eux, une thématique, une problématique, des potentialités qui, une fois hiérarchisées, permettront de concevoir une démarche visant des objectifs, en résumé de construire une mise en œuvre cohérente. C'est aussi l'analyse qui permettra de déterminer la classe à laquelle l'unité est destinée, ainsi que cela est attendu. Signalons que d'autres critères que la thématique interviennent également, car ce n'est pas la seule thématique qui permet de déterminer le niveau visé. La thématique est certes un critère parmi d'autres, puisqu'elle peut être rattachée à l'une des notions au programme, mais il faut en outre prendre en considération le fonctionnement du texte, les potentialités pédagogiques, qu'il faudra du reste cibler et hiérarchiser en fonction du niveau.

Arrêtons-nous d'abord sur la nature du document. Un texte se prête a priori à la lecture, un enregistrement sonore à l'écoute. Mais ce constat ne suffit pas à lui seul. Dans le cas d'un texte par exemple, il est important de considérer ses caractéristiques internes, son fonctionnement, la façon dont il est construit, son contenu et sa spécificité sur différents plans : lexical, grammatical, certes, mais en prenant également en compte sa dimension civilisationnelle, souvent passée sous silence. Le contexte externe tout comme le contexte interne doit également retenir l'attention. Ces aspects peuvent selon le cas être des

éléments facilitateurs ou des entraves. La question qui se pose à l'issue de l'analyse est donc : quels sont les éléments du contenu explicite ou implicite les plus importants, que le parcours élaboré devra permettre aux élèves de repérer, et dans quel but ? De la réponse à cette question découle une nécessaire hiérarchisation qui déterminera les choix de mise en œuvre.

En ce qui concerne **le texte**, sa nature (le plus souvent littéraire) doit conduire le candidat à s'interroger sur ses spécificités typologiques, mises en évidence par une analyse qui prend en compte l'aspect formel : la présence ou l'absence de passages dialogués matérialisés, de séquences narratives, descriptives, la chronologie, l'emploi des temps verbaux ou l'alternance entre des événements passés et présents, etc. Le repérage de ces éléments contribue à faciliter l'accès au sens. Il est important d'autre part d'être attentif aux caractéristiques stylistiques propres au texte, selon qu'il s'agit d'un extrait de journal intime, d'un conte merveilleux, d'un extrait de roman ou d'un échange sur les réseaux sociaux. Précisons encore que le texte ne peut pas être en soi attribué à un niveau de l'échelle du CECRL, tels que A2 ou B21, en raison de sa longueur ou de sa complexité supposée. C'est l'analyse du texte qui permettra au candidat de procéder à des choix, au regard de ses objectifs en réception par exemple, et ce n'est qu'à ce stade qu'il sera en mesure de déterminer le niveau auquel il destine l'unité. La formulation d'une consigne précise sera nécessaire pour repérer, par exemple, un champ lexical particulier. Le jury attend donc de la part du candidat des indications précises concernant la manière dont il entend mettre en œuvre, en classe, les différents repérages : quelles sont les consignes données et quelles sont les réponses attendues ? Il est important de préciser également le ou les objectifs poursuivis, c'est-à-dire d'indiquer la raison d'être du repérage, et de le mettre en lien avec l'acte pédagogique suivant, dans le contexte du parcours d'apprentissage élaboré, en d'autres termes de montrer quel est l'apport de ce repérage pour le travail de réception et/ou de production à venir. Bien souvent les candidats évoquent à juste titre la nécessité d'un travail de repérage, mais restent trop vagues quant à la réalisation concrète et ne mentionnent ni la suite de l'exploitation envisagée ni dans quelle mesure cette étape de repérage alimente l'étape suivante. Dans le cas, par exemple, du texte du sujet EP 153 se trouvant en annexe, une parodie d'un conte merveilleux, plusieurs candidats ont considéré qu'il fallait repérer le lexique propre au conte merveilleux. Mais quelle serait la stratégie pour parvenir à ce repérage et comment accéder, au-delà de l'approche lexicale, à ce qui fait la spécificité de ce texte, sa nature parodique ? La difficulté ici ne réside pas uniquement dans le lexique lui-même, mais plutôt dans son contre-emploi. Le repérage des passages dialogués et des passages narratifs au prétérit n'aide pas davantage à saisir la dimension parodique de ce texte que la mise en voix. La mise en voix d'un texte ou d'un passage dialogué n'est du reste pertinente qu'une fois qu'il est compris. Une analyse approfondie du texte permettait de définir des objectifs précis, à partir de ses spécificités, et ainsi d'élaborer un projet de lecture qui pouvait s'articuler autour des axes suivants : la manière dont l'humour s'exprime à travers le contre-emploi des personnages et les différences entre la version parodique et le conte original.

Pour ce qui est du **document iconographique**, nombreux sont les candidats qui se bornent à une simple description, sans analyse, et surtout sans didactisation. Trop souvent encore les candidats affirment à tort, que le document iconographique est immédiatement accessible, comme s'il s'agissait de la propriété intrinsèque de ce type de support, et lui assignent à ce titre, la fonction de « déclencheur de parole », au mépris de ses spécificités et

des entraves (d'interprétation, civilisationnelles, lexicales...), parfois lourdes et nombreuses qu'il peut comporter. Dans ce cas, les candidats n'envisagent aucune consigne particulière. Dans d'autres cas, les candidats proposent une tâche particulièrement finalisée, par exemple l'énumération de certains éléments composant l'image (que tout le monde voit de toute façon). Dans les deux cas, les objectifs ne sont pas clairement définis. Dans le premier cas, il ne s'agit que d'une activité extrêmement fermée et dénuée d'intérêt si elle ne débouche pas sur une tâche. Il va sans dire que le caractère actionnel est absent d'une telle approche : l'enseignant fait énumérer des objets, des personnes ou des couleurs par exemple, des mots isolés. Les élèves n'interviennent que dans ce but, et individuellement. Il est permis de s'interroger sur les apports d'une telle activité. Dans le second cas, les élèves sont supposés réagir spontanément. Les limites d'une telle activité se situent à deux niveaux. Premièrement, il convient de se demander ce qui ferait vraiment réagir les élèves ; autrement dit, quel type de réaction peut-on raisonnablement attendre des élèves ? Auront-ils « envie » de réagir ? Le problème se situe ici dans l'absence de balisage de l'activité. Comment faire si les réponses attendues ne sont pas données ? Et deuxièmement, en l'absence d'une consigne claire, il paraît tout aussi difficile que dans le premier cas, de mesurer la plus-value pour les élèves, qui pourraient certes s'exprimer ; mais parviendraient-ils à un échange ou à une mutualisation des informations recueillies ou des idées exprimées ?

Le jury a constaté que le document iconographique sert souvent aux candidats à « faire parler les élèves » (« parler pour parler »), ou bien à vérifier des connaissances lexicales, notamment en début de séquence. Plus rarement les candidats sont parvenus à intégrer le document iconographique dans l'économie de leur projet. Le document iconographique pourtant, à l'instar des autres documents, doit avoir une fonction bien définie, il *peut* certes être déclencheur de parole, mais il peut aussi être abordé en fin de séquence, servir de support à une évaluation, ou encore permettre de faire le lien entre différents documents, par exemple en aidant à préparer l'étude du document suivant. Il est souvent beaucoup plus intéressant, dans une perspective actionnelle, de créer de véritables situations de communication, plutôt que de procéder à une simple description : lorsqu'il s'agit d'un ensemble de documents iconographiques, ou lorsque le document est constitué de différentes parties, le travail à effectuer peut être réparti sur plusieurs groupes. Il est également envisageable d'occulter une partie du document, qui sera dévoilée après un mini-débat bien balisé, cohérent et réaliste, au regard du statut du document dans l'unité. Il faut cependant se garder de ritualiser telle ou telle approche sans discernement. Très fréquemment, et particulièrement lorsque le dossier comporte plusieurs documents iconographiques, les candidats envisagent d'occulter l'un des documents et de les faire découvrir successivement. Une telle démarche peut parfois induire en erreur, comme l'illustre le document iconographique du dossier EP 148 qui traite des essais cliniques sur les animaux. Le candidat qui préconisait d'aborder le document iconographique en occultant le panneau comportant le slogan « *Stoppt Tierversuche* » n'avait à l'évidence pas mesuré qu'en procédant de cette manière, il privait les élèves d'une clé leur ouvrant l'accès au sens du document. L'expression et la posture menaçantes du rat s'adressent en effet à ceux qui pratiquent des essais cliniques sur les animaux. L'image ne peut être considérée que sous cet angle. Or, en occultant le slogan, il paraît bien difficile d'orienter l'attention des élèves sur l'injonction.

Rappelons encore que ce n'est pas l'iconographie qui par nature incite les élèves à prendre la parole, mais plutôt la tâche qu'il faudra réaliser à partir de ce document. Ainsi, le travail sur

le document 2 du dossier EP 143 fourni en annexe, ne saurait se limiter à une simple description de l'iconographie, et à la compréhension littérale du slogan « *zusammen wachsen* » comme étant l'addition de « *zusammen* » et « *wachsen* », car cette approche ne rend pas compte de la double acception du verbe « *zusammen wachsen* », qui signifie d'une part « grandir ensemble », il a alors un sens proche de « *auf/wachsen* », et d'autre part « *se souder, pour former une unité* », renvoyant à un arrière-plan civilisationnel, en référence à l'écart entre la réalité politique de l'Allemagne réunifiée et les fractures sociologiques qui subsistent au sein de la société allemande entre les anciens et les nouveaux *Bundesländer*. Il était donc nécessaire dans ce cas précis, au-delà des considérations purement lexicales, de construire un parcours mettant les élèves en état d'accéder aux différentes strates de compréhension du document, ce qui de fait, excluait dans l'agencement de traiter le document iconographique en premier lieu, le travail sur les documents textuel et sonore étant nécessaire pour éclairer le document iconographique et permettre l'accès à son contenu implicite.

Peut-être parce qu'il arrive en dernière place de l'ordre aléatoire dans lequel les supports figurent dans le dossier, et que les candidats manquent de temps lors de la préparation en loge, **le document sonore** pâtit fréquemment d'un traitement expéditif. D'une manière générale, les candidats relèvent les difficultés et entraves que présente le document, mais n'envisagent que trop rarement des dispositifs d'aide et des stratégies servant l'accès au sens : délestage lexical et/ou civilisationnel préalable, écoute du document fragmenté ou dans son intégralité, mise en place d'un guidage pour le repérage des indices, conception d'une grille d'accompagnement de l'écoute, destinée à diriger l'attention des élèves, travail par groupes ou successivement, sur un élément précis du contenu, approche par paliers... Tout comme pour la compréhension de l'écrit, il convient de se demander quels sont les éléments du contenu, dont le repérage favorisera l'accès au sens. Il s'agit ensuite d'élaborer l'approche qui permettra de guider vers ce repérage. La compréhension peut être globale, ciblée ou détaillée. Les écoutes, qu'elles soient répétées ou fractionnées, ne servent pas l'accès au sens, si elles ne sont pas sous-tendues par un projet d'écoute. Dans le dossier EP 147 (cf. annexe) traitant du harcèlement à l'école, le document sonore, authentique et informatif, évoque la situation ainsi que des initiatives destinées à remédier au problème du harcèlement. Le lexique, étroitement lié au sujet, doit, bien évidemment, être élucidé (« *Mobbing, Kinderhilfswerk, Schülerwettbewerb* »). Or, dans ce contexte, le statut du lexique est particulièrement intéressant car il est nécessaire de comprendre le message au-delà des mots, à savoir le rôle des associations ainsi que la portée éducative que peut avoir un court-métrage, car le tournage d'un film est l'initiative choisie par une classe pour lutter contre le harcèlement. Peut-on comprendre le message du document avec de simples aides lexicales ? Et comment entraîner à la compréhension de l'oral ? Dans cette unité, l'exploitation préalable du document iconographique est une piste d'exploitation, qui permettrait d'introduire le thème et de faire accéder au sens du mot « *Mobbing* » en contexte. La deuxième partie de l'enregistrement évoque l'arrivée d'un nouvel élève dans un établissement scolaire. C'est à partir de cet événement que la classe dont il est question dans ce reportage, a réalisé un film dans le cadre d'un concours sur le thème du harcèlement. Il s'avérait par conséquent judicieux de faire repérer, dans un premier temps, cet élément du contenu plus facilement accessible, avant d'attirer l'attention des élèves sur les éléments du contenu plus complexes et peut-être aussi plus abstraits. Les précautions à prendre avant et pendant l'écoute sont importantes et peuvent prendre des formes variées, tant en ce qui concerne la tâche à effectuer, que la forme sociale de travail. Un groupe

pourrait par exemple repérer que l'élève dont il est question vient d'arriver dans l'école et qu'il a été harcelé ; un autre groupe pourrait repérer les informations importantes concernant la classe évoquée dans le reportage : elle a tourné un film et remporté un prix. Lors de la mise en commun, les informations relevées se rejoignent, tout comme dans le document sonore, et débouchent sur la question : Que faire face au harcèlement ? Cette question n'est pas uniquement implicite, elle est exprimée dans le document sonore. On pourrait ainsi prolonger le travail entamé, en se servant des potentialités du document sonore.

c. Thème, tâche et lien entre les documents du dossier

Chacun des dossiers proposés s'articule autour d'une thématique et d'une problématique. Il est à la fois judicieux et pertinent de faire ressortir cette articulation autour du thème fédérateur de l'unité pédagogique, c'est-à-dire de souligner quels sont les apports de chaque document par rapport aux autres et dans quelle mesure chaque document sert le travail sur le document suivant, pour aboutir à une tâche finale, celle-ci pouvant prendre différentes formes et être (ou non) évaluée. Or, le jury a constaté fréquemment que la tâche finale, telle qu'elle est conçue, ne s'inscrit pas dans la continuité de l'exploitation des différents documents du dossier, qu'elle est en quelque sorte en apesanteur, « déconnectée » du travail préconisé en amont, parce que les candidats ne sont pas parvenus à faire émerger le lien qui sous-tend les trois documents.

Le dossier EP 153, déjà mentionné plus haut, consacré aux contes des frères Grimm, illustre l'importance des contes jusqu'à nos jours. Voyons à l'aide des documents composant ce dossier, comment l'exploitation didactique des trois documents permet d'alimenter la tâche finale. Le document iconographique introduit le thème et renseigne sur la manière dont les frères Grimm ont recueilli les contes. Le document sonore complète le document iconographique. Quant au texte, il s'agit d'une version parodique du petit chaperon rouge. L'exploitation des documents iconographique et sonore conduit d'une part à effectuer un travail linguistique en greffant et activant du lexique, employant le prétérit et, d'autre part, à enrichir les connaissances culturelles des élèves en leur faisant collecter des informations concernant les frères Grimm. Tous ces éléments pourront ensuite être réactivés lors de la compréhension de l'écrit, dans la perspective de la tâche finale. À la suite de la compréhension de l'écrit qui, dans le cadre du projet de lecture, aura permis de mettre en lumière le ton humoristique, ainsi que le registre d'expression familier et contemporain, l'enseignant pourrait exploiter une des potentialités du document : la scénarisation du texte ou la réécriture du texte sous forme de bande dessinée (images et bulles...). Ainsi l'étude du texte fournit aux élèves notamment des moyens linguistiques qu'ils pourront ensuite réinvestir dans le cadre d'une réalisation concrète. Bien évidemment, des tâches intermédiaires peuvent, et doivent même, être envisagées. La question qui doit guider les choix didactiques est celle de l'adéquation entre le travail effectué et la tâche finale. En d'autres termes, est-ce que les apports des différentes activités, micro-tâches, tâches intermédiaires comblent les besoins (lexicaux, grammaticaux...), induits par la tâche finale ? Les apports des différentes étapes mettent-ils les élèves en état de réaliser la tâche finale ? Le travail sur le lexique, les structures vues en amont, le prétérit prennent tout leur sens, si les élèves doivent écrire, par exemple, leur propre parodie d'un conte merveilleux.

Un autre dossier (EP 142), dans lequel est abordée la question de la Mémoire et de l'Histoire, en lien avec le contexte historique de la séparation de l'Allemagne et du mur de Berlin, comportait également un texte commençant par « *Es war einmal ...* ». Le texte de

fiction a, dans les premières phrases, la forme d'un conte, auquel il emprunte la formule d'entrée. Mais le document iconographique apporte une aide précieuse à la compréhension, car grâce à ce document se dessine la problématique. Il permet aussi d'établir un lien avec le texte et de le situer dans une réalité bien ancrée dans l'Histoire. La formulation d'hypothèses permet de mettre en évidence les deux perspectives : le récit de ce qui a été (« *Es war einmal...* ») et l'évocation des deux mondes en parallèle (des deux côtés du mur). Le document sonore, ensuite, apporte des informations concrètes permettant de mieux comprendre la situation des personnages du texte de fiction. Le travail sur le texte permet d'élargir l'angle, en travaillant sur les deux perspectives. Le thème fédérateur dicte l'exploitation qui s'articule autour du document iconographique, les deux autres documents illustrent ou complètent les deux représentations. Les objectifs linguistiques (parmi lesquels il faut citer le parfait / le prétérit, l'expression de la cause et de la conséquence) sont étroitement liés au contexte de l'unité. Le travail sur le texte doit donc permettre aux élèves d'entrer petit à petit dans cette fiction pour bien en saisir les enjeux : comprendre de quel côté du mur habite le personnage principal et la raison pour laquelle il envoie un message secret dans une bouteille. Le travail de compréhension et d'expression effectué en amont doit apporter aux élèves d'une part les moyens linguistiques et d'autre part des connaissances civilisationnelles leur permettant de réaliser une tâche qui pourrait être dans ce cas l'écriture de la suite du texte qui les amènerait à exprimer un souhait ou une aspiration.

II. Exploitation pédagogique de deux sujets

a. Sujet collègue

Le thème abordé dans les documents composant le dossier (EP 146) destiné au collègue est l'apprentissage de l'allemand en tant que langue étrangère. Le sujet est traité à travers l'exemple de représentants du domaine de la littérature issue de l'immigration. Ce qui ressort du dossier est que la maîtrise de l'allemand constitue, particulièrement pour les migrants, un apport indéniable en ce qu'elle est un support de communication, mais également un outil d'intégration, et, qu'en contrepartie, les apprenants étrangers contribuent au rayonnement de la langue allemande.

L'exploitation du dossier vise une classe de 3^e LVI (palier 2 du collègue). L'entrée choisie pour le thème « *L'ici et l'ailleurs* » est la notion des langages, et tout particulièrement dans leur dimension sociale et artistique. La problématique du dossier s'articule autour de la question de la langue comme facteur d'intégration mais aussi d'identification. On se situe ici au passage du niveau A2 vers le niveau B1 du CECRL.

Outre les objectifs linguistiques qui seront mentionnés au fur et à mesure, en lien avec les documents, le dossier s'inscrit également dans un objectif culturel : la découverte d'auteurs dont la langue maternelle n'est pas l'allemand mais qui se sont approprié cette langue et l'ont néanmoins choisie comme moyen d'expression littéraire, et qui illustrent le caractère multiculturel de l'Allemagne contemporaine, à l'instar d'autres sociétés occidentales.

Le document iconographique aborde la question de l'apprentissage de l'allemand dans une perspective très générale et de façon positive. Les documents sonore et textuel quant à eux présentent certes des analogies thématiques, mais la richesse du texte, tant dans son contenu que dans son lexique, rend son abord plus délicat.

Aussi, nous proposons de traiter en premier lieu le document iconographique. Il s'agit d'un document sans entrave qui représente un groupe composé de personnes jeunes et moins jeunes, qui par leur attitude et leur expression, manifestent de la joie et de l'enthousiasme, à l'image de supporters d'une équipe de sport qui aurait emporté un match. Le slogan inscrit sur la banderole nomme l'attitude et l'expression des personnes (*sie haben Spaß*) et informe sur la raison (*sie lernen Deutsch*). Il se prête à l'entrée en matière et pourra être remis aux élèves avec le slogan tronqué, à compléter : *Deutsch lernen ...* L'enthousiasme manifesté par les personnes représentées orientera le contenu de la suite, complétée à partir de l'amorce. Une possibilité alternative serait, préalablement au travail sur le document iconographique, de faire compléter l'amorce : *Deutsch lernen ...* avant de dévoiler l'image avec le slogan. Quelle que soit l'approche retenue, il conviendra de laisser s'exprimer des avis différents de ce qui est exprimé sur la banderole, de la part d'élèves, ne nourrissant peut-être aucun goût particulier pour l'allemand, et qui à ce titre, ne perçoivent pas toujours le sens de l'apprentissage d'une langue. Il est important de recueillir des avis contrastés et particulièrement des avis plus réservés, d'autant que les documents sonore et textuel permettront d'alimenter une réflexion plus nuancée et inciteront à réviser un jugement trop négatif. L'enseignant pourra répertorier puis greffer un certain nombre d'éléments lexicaux, en s'appuyant sur les propositions des élèves, pour les mettre en relation avec le slogan dévoilé.

Afin de guider la réflexion des élèves et d'établir le lien avec les documents suivants, qui seront traités ultérieurement, la discussion devra être élargie aux raisons du choix de l'allemand, à leurs impressions et leur sentiment concernant cette langue. Depuis quand l'apprennent-ils ? Les moyens linguistiques qui seront abordés et mis en œuvre, à activer ou à greffer ressortissent au lexique notionnel du rejet (« *das ist langweilig / öde* »), de l'indifférence (« *das ist mir egal / das lässt mich kalt* ») et de l'enthousiasme (« *sich begeistern für* »), de l'expression de la cause/conséquence (*denn, weil, deshalb*), de l'expression de la finalité (*um...zu*). L'impératif sera d'un emploi limité : « *lernt Deutsch* ». Il serait intéressant, lors de ce travail, de développer un certain nombre d'arguments en faveur de l'apprentissage de l'allemand.

S'agissant d'un document provenant d'un blog dédié à la promotion de l'allemand auprès d'apprenants étrangers, on pourra faire rédiger un post reprenant les points évoqués ci-dessus, ainsi que quelques arguments qui viendront étayer le propos.

Le **document sonore** reprend le thème de l'apprentissage de l'allemand étoffé par un exemple et des arguments. Y est mentionné de manière explicite ce qui est l'objet du site dont est tiré le document iconographique : la nécessité de promouvoir l'allemand non seulement en Europe, mais aussi à l'intérieur des frontières de l'Allemagne, auprès de personnes issues de l'immigration, de sorte que ces personnes parviennent à maîtriser cette langue au titre de langue seconde (*zweite Muttersprache*), gage d'intégration pour elles, et qu'à leur tour elles contribuent au rayonnement de l'allemand. En résumé, il s'agirait d'une configuration profitable aux migrants, dont l'intégration se trouve facilitée, ainsi qu'à l'Allemagne, désireuse de promouvoir sa langue. Le propos est mis en lumière à l'aide de l'exemple de Marica Bodrožić, lauréate du prix Bruno Heck.

Ce document présente des entraves internes, lexicales pour l'essentiel, qui devront avoir été levées avant d'aborder l'écoute : *Menschen mit Migrationshintergrund, die zweite Muttersprache, die Schriftstellerin* (qui pourra être élucidé à l'aide du synonyme *Autorin*), *fördern* et *etwas (wichtiges) leisten für* qui sont ici équivalents à *etwas tun für*, dont le sens est plus accessible sans doute.

Le prix Bruno Heck qui est mentionné constitue une information importante qu'il conviendra d'apporter. Il existe depuis 1989 et est décerné tous les deux ans. Il s'agit en l'occurrence du prix spécial remis à cette occasion, et doté de 2500€, qui récompense une contribution artistique exceptionnelle.

La dimension civilisationnelle sera développée et enrichie dans le document textuel.

Le projet d'écoute devra mener au repérage des données biographiques concernant Marica Bodrožić (pays d'origine, émigration en Allemagne, acquisition de l'allemand, profession, distinctions), de l'importance que revêt la maîtrise de l'allemand, et plus généralement de la langue du pays dans lequel on est établi (rôle important dans le processus d'intégration), et enfin de ce que les migrants peuvent apporter à la promotion de la langue allemande (rôle et raisons). Le repérage de ces éléments du contenu se prête à une écoute ciblée permettant une différenciation au sein de la classe, les informations relevant de la biographie étant plus accessibles, tandis que la compréhension du rôle de la maîtrise de l'allemand dans l'intégration et les apports des migrants au rayonnement de l'allemand relèvent d'un niveau plus ambitieux. Le repérage des informations pourrait ainsi être réparti en fonction du niveau de compétence des élèves.

L'écoute et le travail de repérage pourront se solder par la réalisation d'une galerie de portraits de personnalités issues de l'immigration, établies en Allemagne ou dans un autre pays germanophone, s'étant approprié l'allemand et l'ayant choisi comme langue de communication et d'expression artistique. Ce travail pourra être effectué à partir d'une recherche sur internet, nécessairement balisée par l'enseignant. Les exemples ne manquent pas. Citons *Hatice Akyün, Rafik Schami, Elias Canetti, Terézia Mora, Canan Topçu, Ilija Trojanow, SAÏD, Feridun Zaimoglu, Emine Sevgi Özdamar, Dragica Rajčić, Marco Pautasso, Alma Hadzibeganovic, Yoko Tawada, Eleonora Hummel...* Les informations recueillies porteront sur le pays d'origine, la langue maternelle, le contexte de l'émigration (année/âge, raison, premier contact avec l'allemand et impressions). La recherche pourra être étendue à des personnalités appartenant à d'autres domaines que la littérature : la variété, le sport, le cinéma, la politique... Les moyens lexicaux et grammaticaux requis pour la réalisation du travail sur le texte et de la tâche intermédiaire sont notamment : l'emploi du parfait, l'indication de l'origine (*aus ... kommen / stammen / [türkischer] Herkunft sein*), l'indication de la cause, de la conséquence, les langues et nationalités, les noms de pays...

Il est à ce stade préférable de mettre de côté le cas de Wladimir Kaminer qui sera approfondi à l'occasion du travail sur le texte.

Le **document textuel** est un récit autobiographique de Wladimir Kaminer intitulé *Deutsch für Anfänger* extrait de son œuvre *Ich mache mir Sorgen, Mama*. Il présente des similitudes avec le document sonore. Le texte reprend des points évoqués dans le document sonore, mais cette fois en lien avec l'auteur d'origine russe et, de manière plus développée et plus détaillée, notamment en ce qui concerne la biographie et les raisons de son choix de l'allemand langue étrangère. La réflexion sur la langue allemande y tient également une place plus importante. Sont évoqués les raisons du choix de l'allemand langue étrangère, les impressions quant à certaines caractéristiques de cette langue, le premier contact avec l'allemand à son arrivée en Allemagne et en quelque sorte la redécouverte de cette langue en situation d'immersion, ayant alimenté une véritable réflexion linguistique. Wladimir Kaminer tout comme Marica Bodrožić ont quitté leur pays pour venir s'installer en Allemagne, ils se sont approprié l'allemand et l'ont choisi comme langue d'expression littéraire et enfin, ils sont tous deux écrivains. Le point de vue duquel s'exprime Wladimir

Kaminer est celui d'un apprenant étranger, ce qui correspond également à la situation de nos élèves.

Le niveau de difficulté du texte étant supérieur aux deux documents vus précédemment et l'accès au sens étant de ce fait plus difficile, la lecture du texte sera préparée par une recherche sur Wladimir Kaminer dont l'objectif est le délestage d'une partie des entraves relevant du contexte externe et la mise en lumière des similitudes avec le parcours de Marica Bodrožić dont il a été question dans le document sonore. Afin de ne pas déflorer le contenu du texte, les informations à rechercher se limiteront à des données biographiques : pays d'origine, langue maternelle, émigration en Allemagne (année, âge, contexte), profession. Le récit fait par Wladimir Kaminer s'inscrit pour partie dans un contexte géopolitique, auquel renvoie l'adjectif *sowjetisch*, et qui est différent de celui que nous connaissons actuellement. Rappelons que Wladimir Kaminer est né en 1967 à Moscou et qu'il réside à Berlin depuis 1990. Les faits relatés, notamment ceux remontant à son enfance, font par conséquent référence à l'URSS où ils se sont déroulés. Au nombre des entraves du contexte externe il faut encore citer : les noms de Leon Tolstoï et Vladimir Nabokov, certes éclairés par « *die russischen Klassiker* », mais qui ne seront peut-être pas identifiés pour autant comme étant des auteurs classiques emblématiques de la littérature russe, les écoles désignées par un numéro (*Schule Nr. 701*), l'indication de la classe telle qu'elle se fait dans le système scolaire allemand (*in der fünften Klasse*). Viennent s'ajouter de nombreux mots et expressions d'ordre général à élucider (*die Lesung, eine Verbindung herstellen, aus Not, das Werkzeug, sich anhören, aufbrechen, der Sprachführer, begeistert*), et dans la dernière partie du texte, du lexique appartenant au domaine de la linguistique : *Worte zusammensetzen* (qui trouve une correspondance dans l'une des métaphores), *Substantive mit Verben verbinden, Verben aus Substantiven ableiten*, ainsi que des métaphores auxquelles l'auteur recourt pour décrire la langue allemande : *mit den unendlichen Gleisen einer Eisenbahn, bis an den Horizont* (métaphore renvoyant à la syntaxe et à la composition des substantifs); [*die deutsche Sprache hört sich so an,] als würde einer Nägel in Bretter treiben* (qui renvoie aux sonorités); [*die Sprache ist] nur ein Werkzeug, ein Hammer, der mir hilft, Verständigungsbrücken zu anderen zu schlagen* (qui renvoie à la fonction, à l'utilité).

Les premières lignes du texte (lignes 1 à 3) se prêtent à un jeu de rôle, lors duquel on pourra imaginer des questions à poser à Wladimir Kaminer à l'occasion d'une lecture. La suite du texte est susceptible de livrer les réponses aux interrogations formulées. La lecture du texte devra permettre de dégager les raisons ayant conduit l'écrivain à choisir l'allemand comme langue vivante étrangère à l'école (choix restreint : l'allemand ou l'anglais, désir de se démarquer des autres élèves de son école qui choisissaient majoritairement l'anglais), les préjugés en vogue relatifs à la langue allemande (des élèves, de Léon Tolstoï et Vladimir Nabokov), les impressions de Wladimir Kaminer relatives à l'allemand, liées au contexte d'apprentissage (en milieu scolaire – en milieu homoglotte : par nécessité à son arrivée : moyen d'atteindre son lectorat dans le cadre de ses activités de journaliste et d'auteur puis petit à petit par goût, car il a été conquis par la richesse et la variété des procédés de composition des mots qui supplantent ceux de sa langue maternelle).

La rédaction d'une biographie linguistique reprenant les points évoqués par Wladimir Kaminer dans son récit viendra clore le travail sur le document textuel. La nature du texte à rédiger, de type biographique, impose le travail individuel.

Le travail sur le texte et en prolongement de celui-ci, ainsi que la réalisation de la tâche seront l'occasion d'activer ou de greffer des moyens lexicaux et grammaticaux, qu'il sera indispensable de cibler et de hiérarchiser, en fonction du degré de compréhension visé et

des objectifs en matière de production, parmi notamment : les mots interrogatifs, la structure de la phrase interrogative, l'expression de l'opposition (le subordonnant *während*), les repères temporels et chronologiques (*als, vor, bevor, seit, nach einiger Zeit, mit der Zeit, allmählich, im Alter von*), le lexique utile à l'évocation de souvenirs (*Ich weiß noch sehr gut..., Ich weiß noch ganz genau..., Aber ich habe nicht vergessen, wie/was..., Ich kann mich noch ganz gut erinnern, dass...*), le lexique thématique (*die Muttersprache, die Erstsprache, die Fremdsprache, mehrsprachig, die Eigenheiten einer Sprache, einen Sprachkurs besuchen, eine Sprache beherrschen, seine Schwierigkeiten überwinden...*), des adjectifs permettant de qualifier la langue allemande (*hässlich, effizient, grob, kurios, hart, schön, schwer, ausdrucksstark, elegant...*), le parfait...

Outre les objectifs linguistiques, lexicaux et grammaticaux, cette unité a d'une part un objectif éducatif, en ce qu'elle incite à la réflexion concernant les critères esthétiques d'une langue et qu'elle concourt à déconstruire les préjugés négatifs et autres poncifs ayant parfois encore cours au sujet de l'allemand. Par ailleurs, la découverte de la *Migrationsliteratur* et de ses auteurs, nombreux, ayant choisi l'allemand comme langue d'écriture, constitue l'objectif culturel saillant de l'unité. L'exploitation des documents composant le dossier s'articulera autour d'une problématique soulevant la question de la contribution d'apprenants étrangers à la promotion et au rayonnement de l'allemand.

b. Sujet lycée

Le dossier pédagogique EP 150 est constitué d'un ensemble de supports destiné au cycle terminal et peut être rattaché à la notion « Lieux et formes de pouvoir ». Le document iconographique servira d'introduction à la thématique, le document sonore comme exemple d'une forme de résistance et le texte illustrera l'opposition des jeunes face aux jeunes hitlériennes. La problématique s'articule autour des questions : peut-on résister et comment résister ?

La tâche finale envisageable serait une page internet, dédiée aux mouvements de résistance de la jeunesse, sous le régime hitlérien. On demanderait alors aux élèves d'imaginer des témoignages (récit de ce qui s'était passé, à la troisième personne), et la rédaction d'interview s'adressant à des spécialistes de la question (écrivains, universitaires...). L'emploi du lexique spécifique, des temps du passé (surtout le prétérit) et des structures exprimant l'interdiction, l'injonction, l'opposition / la concession, ainsi que la cause et la conséquence seront nécessaires.

Un travail de recherche pourrait conclure et prolonger l'exploitation du dossier pédagogique. Il pourrait s'agir d'une recherche sur le groupe des *Edelweißpiraten* (par exemple : www.dhm.de/lemo/kapitel/der-zweite-weltkrieg/widerstand/edelweisspiraten). Une mise en parallèle avec Sophie SCHOLL serait envisageable également (par exemple : www.bpb.de/geschichte/nationalsozialismus/weisse-rose/).

L'analyse et la mise en œuvre suivent l'ordre de l'agencement retenu.

Les deux **documents iconographiques** sont complémentaires et s'articulent autour des notions de l'interdit et de l'injonction. Ils permettent d'entrer dans la thématique du sujet, à savoir l'idéologie, la propagande du régime nazi et l'organisation de la vie culturelle dans une dictature qui rejette certains groupes de la société et censure.

Étant donné que l'on trouve un certain nombre de correspondances dans les deux affiches, il est préférable de les travailler en même temps. La première affiche, tout comme la

deuxième, est clairement une affiche de propagande. Le premier document présente une forte symbolique portant sur les exclus du pays. L'étoile de David et la couleur de peau du musicien font référence aux personnes persécutées. Par ailleurs, l'allusion à la culture « dégénérée » des Américains, les ennemis du peuple, est assez facilement perceptible. La représentation même du musicien est une image moqueuse et humiliante. Le message affiché en toutes lettres est clair, il est interdit de pratiquer la danse et la musique considérées comme contraires aux valeurs des nazis. L'instrument musical, le saxophone, est ici le symbole d'une musique antiallemande. L'arrière-plan est dans les tons rouge et orange. On pourrait y voir par exemple le feu, l'enfer éventuellement, mais aussi une allusion à ce qui, d'après l'idéologie nazie, serait à brûler, le mot « *Bücherverbrennung* », l'autodafé transparent. Tout en mettant l'accent sur l'idée de « *undeutsch* » et des personnes à bannir, cette affiche stigmatise et exprime l'interdiction.

La deuxième affiche de propagande présente, à l'opposé de la première, l'idéal du jeune allemand, blond et aryen. Ce personnage est également au centre du document et met en évidence le symbole de la prétendue union nationale, le national-socialisme, représenté par la croix gammée. Le tambour ici symbolise l'instrument qui met les gens au pas, tout en chassant certains que l'on peut apercevoir aux pieds des garçons. L'arrière-plan est bleu-clair, tel le ciel qui annonce un nouvel avenir pour l'Allemagne. Nous y trouvons également une inscription en toutes lettres et une injonction forte d'adhérer aux jeunesses hitlériennes. Parallèlement, l'image de propagande exprime en haut qu'effectivement certaines personnes ne font plus partie du peuple ; le lien avec le premier document est ainsi établi, car il cite explicitement ceux qui seront exclus. Il s'agit donc ici d'un très fort appel à devenir membre des jeunesses hitlériennes, la seule organisation de jeunesse autorisée.

L'étude de l'unité pédagogique commencera par un travail sur et avec les documents iconographiques. Il s'avère utile de faire comprendre d'une part qu'il s'agit de messages de propagande et, d'autre part, de sollicitations différentes mais complémentaires, le premier document mettant l'accent sur l'interdiction et la stigmatisation, tandis que le deuxième document est une injonction forte à adhérer.

Il faudrait éviter la description simple des images et faire ressortir les messages idéologiques par les élèves. Ils pourraient travailler sur le sens, en répondant à la question « *Was ist verboten ?* » et « *Was sollte man tun ? / Wie sollte man sein ?* ». De ce fait, on peut obtenir pour le premier document : « *Swing tanzen* », « *amerikanische Musik* », « *undeutsch sein* », « *jüdisch sein* ». Pour le deuxième document, les élèves pourraient raisonnablement produire des énoncés tels « *Viele Jugendliche kommen in die Hitlerjugend* », « *Alle sollen nur deutsche Musik hören / spielen* », « *Alle sollen verstehen, dass der Junge deutsch / „arisch“ ist* ». Les élèves seraient amenés à exprimer le message de l'affiche de propagande, en formulant, soit l'interdiction, soit l'injonction. Les formulations comme « *es war nicht erlaubt* », « *strafbar* » ou « *untersagt* » peuvent être greffées pour la première image, tout comme « *etwas fordern* », « *auf/fordern* » ou « *verlangen* », pour la deuxième.

Seulement à ce stade, il serait intéressant de faire nommer précisément les différents éléments qui représentent ce qui est interdit et ce qui est souhaité : Les mots : « *Davidstern* » / « *Hakenkreuz* », « *Saxophon* » / « *Trommel* » et « *rot-orange* » / « *hell-blau* » seraient à prévoir à cette fin. Enfin, à partir du moment où les élèves disposent à la fois du concept et des mots nécessaires, on peut aborder la signification de ces symboles.

der Judenstern	die Juden : ausgeschlossen sein
das Saxophon	amerikanische Musik = die Musik des Feindes = „ entartete Kunst“
Der „schwarze Mann“	der „Untermensch“, die „minderwertige Rasse“

das Hakenkreuz	die NS-Ideologie, die Nazis
die Trommel	die deutsche Musik, der Gleichschritt, das Volk
der blonde Junge	der „Arier“, die „arische Rasse“

Pour y parvenir, il est sûrement nécessaire de greffer le lexique utile et de passer par la reformulation. La réflexion pourrait se faire par binômes, suivie d'une mise en commun.

On arrive au concept même des affiches, à savoir la propagande contre et pour quelque chose : « *Das Hitlerregime ist gegen die amerikanische Kultur und die Juden. Deshalb sollen sie vom deutschen Volk ausgeschlossen werden. / Die Diktatur ist dafür, dass alle deutschen Jugendlichen in die Hitlerjugend kommen, da jetzt alle im Gleichschritt marschieren.* ». Bien évidemment, il serait judicieux de passer par une activité qui permette de réactiver certaines structures, de les fixer et de rendre l'élève actif. D'un point de vue linguistique, on pourrait par exemple utiliser la cause et la conséquence. Pour établir le lien avec les documents suivants, le document sonore et le texte, il serait par exemple intéressant d'introduire l'idée de l'opposition au régime. En expression orale, les élèves pourraient s'imaginer de courts textes ou des slogans accompagnés d'une image qui dénoncent l'exclusion et la mise au pas, pour, par exemple, combattre l'extrémisme. Ils commenteraient alors leur production en expression orale en continu : « *Ich bin entschlossen ...* », « *Ich bin mir sicher, ...* », « *Ich bin davon überzeugt, dass, ...* »: « *Rechtsradikale gefährden die Demokratie und die Republik; ich setze mich gegen Rechtsextremismus ein → Ich bin davon überzeugt, dass Rechtsradikale die Demokratie und die Republik gefährden, deshalb setze ich mich gegen Rechtsextremismus ein. / Ich bin gegen Nazis, denn sie können gefährlich sein.* »

Le **document audio** reprend le sujet abordé par le document iconographique, à savoir la propagande nazie. L'enregistrement met l'accent sur un autre média, la radio, et renvoie, sans que cela ne soit exprimé, au mot et au concept « *Volksempfänger* ». La censure était présente aussi bien dans le domaine artistique, par exemple le genre musical à diffuser, que dans le domaine de l'information. Tout tendait à renforcer le régime en place et à éviter toute forme de transgression ou bien de résistance. La vision du régime était la seule autorisée.

Les jeunes filles qui interviennent et qui, à la fois, se posent des questions et donnent des réponses, nous renseignent sur le rôle et l'importance de ce média et de l'impact de ce dernier en ce qui concerne la véracité des informations. Dans ce cadre intervient la voix d'un homme pour relayer l'histoire de W. Klingenberg, qui justement ne voulait pas se contenter de l'information officielle, en écoutant des stations de radio étrangères. De surcroît, il a, pour s'opposer au pouvoir, fondé sa propre station de radio. D'un point de vue notionnel, nous sommes bien dans le champ de l'injonction, de l'autorisation et de l'interdiction pour finalement arriver à l'expression de l'opposition.

Les contextes externe et interne sont à souligner, dans la mesure où au-delà des mots, ils renvoient à des réalités civilisationnelles et historiques.

Le contexte externe ici, se manifeste à travers certains éléments évoquant la fonction politique de la radio. Signalons d'abord « *nur Radiosendungen der deutschen Regierung hören* », et, par extension « *Propaganda* ». Sans connaître ce contexte externe, il semble difficile d'accéder immédiatement au sens, c'est-à-dire de faire comprendre aux élèves qu'il était interdit d'écouter d'autres stations de radio (étrangères) et que les Allemands ne pouvaient suivre que les émissions autorisées. La notion de propagande ne s'impose pas forcément lors de l'écoute ; et c'est justement ce lien logique qu'il convient de mettre en évidence. Les élèves doivent comprendre qu'il n'était pas possible d'être au courant, par ce biais, de l'existence des camps de concentration ou des conditions au front : « *Wer damals wirklich wissen wollte, was los war an der Front und in den Konzentrationslagern, hat es aus dem deutschen Radio jedenfalls nicht erfahren.* » Dans ce contexte de censure et de propagande, un homme, W. Klingenbeck, a bravé l'interdiction en mettant en place une forme de résistance contre le pouvoir : il a monté sa propre radio.

La construction de ce reportage présente en lui-même des difficultés. Les interventions semblent être spontanées et peu ou pas balisées. Elles sont guidées par des questions explicites uniquement au début. En effet, sont évoqués la radio officielle (« *Radiosendungen der deutschen Regierung* »), dont le message est critiqué (« *gelogen* », « *sich selbst gelobt* », « *Was ihnen nicht gepasst hat, kam nicht mal vor.* »), l'objectif (« *Propaganda* »), le concept du peuple uni et arien, des compatriotes (« *Volksgenossen* »), l'impossibilité d'obtenir des informations fiables (« *was los war* ») ainsi que l'exemple d'un résistant. Pour souligner l'importance du média et établir le lien avec le présent, le début et la fin de l'enregistrement évoquent la radio et les jeunes de nos jours. Par ailleurs, les interventions se succèdent et se complètent, les questions sont certes explicites au début, mais les réponses sont données et développées tout au long du document. L'information est donc relativement dense. Par ailleurs, la morphosyntaxe de certains passages constitue sûrement une difficulté en raison d'une structure complexe, comme par exemple cette phrase qui commence par la subordonnée (la principale qui suit contient une des informations importantes) et d'un lexique idiomatique que les élèves maîtrisent mal : « *Was ihnen nicht gepasst hat, kam gar nicht mal vor. » / « *Wer damals wirklich wissen wollte, was los war an der Front ... hat es aus dem deutschen Radio jedenfalls nicht erfahren. »**

Le lexique est parfois spécifique (« *Regierung* », « *Radiosendung* »), mais d'autres termes sont déjà introduits comme par exemple « *Widerstand* ». Les temps utilisés sont principalement le prétérit et le parfait et a priori reconnaissables.

Toutefois, certains éléments facilitateurs sont à signaler. Certains mots transparents (« *Nationalsozialisten* », « *Propaganda* ») et le lexique que l'on peut qualifier de lexique de base (« *Radio hören* », « *dürfen* », « *verboten sein* », « *wissen wollen* ») peuvent constituer des éléments d'ancrage, qui permettront de structurer l'information que l'on souhaite transmettre.

En ce qui concerne le document sonore, il convient de se fixer des objectifs pour le projet d'écoute. Sans rechercher une compréhension détaillée, il est plus intéressant de mettre l'accent sur certains concepts, à travers les mots, et de réactiver l'expression de l'interdiction et de l'injonction.

Dans un premier temps, il serait judicieux de faire un travail de repérage lors d'une écoute non fractionnée, mais guidée. Lors d'une première écoute, les élèves devraient alors comprendre qu'il s'agit de la radio sous la dictature nazie à des fins de propagande et ce que cela signifiait. Dans un deuxième temps, il serait intéressant, afin d'aller plus loin et d'accéder au sens, de saisir de quelles informations objectives les Allemands étaient privés

à cette époque. Enfin, dans un troisième temps, les élèves devraient être capables de repérer ce que W. Klingenberg a pu et su faire – malgré la dictature.

L'analyse du document sonore nous amène nécessairement à faire des choix. L'accès au sens et aux éléments primordiaux en compréhension se fait aussi dans un souci d'efficacité. Le thème et la problématique relient les documents.

En partant du présent, à savoir que la radio n'est pas politiquement orientée, et donc non considérée comme un média détourné, on pourrait en introduction, demander aux élèves pourquoi et dans quel but on écoute la radio. On obtiendrait sûrement aussi « *um sich zu informieren* ». Ainsi l'enseignant peut préparer l'écoute.

Lors de la première écoute, il suffirait de mettre en évidence quelques informations importantes, le but étant d'obtenir le schéma « *Radio hören → Nationalsozialisten → Propaganda → lügen / gelogen* ». (L'entrave éventuelle de « *lügen / gelogen* » peut être facilement levée.) En partant du mot clé « *Radio hören* », les consignes pourraient s'organiser comme suit :

RADIO HÖREN		
Die Epoche?	die Nationalsozialisten	<i>Deutsche dürfen nur ... / sollen / müssen</i>
Wozu?	um Propaganda zu machen	<i>Mit dem Radio machten sie nur ...</i>
Was heißt das?	lügen (gelogen)	<i>Sie sagen nicht die Wahrheit.</i>

Certes, cette première approche paraît très guidée et ciblée, mais au vu des difficultés à la fois lexicales et conceptuelles, la prudence recommande de bien baliser l'entrée dans le document.

Lors d'une deuxième et éventuellement troisième écoute, on mettra l'accent sur les deux informations objectives citées dans l'enregistrement, qui n'étaient pas disponibles pour les auditeurs de l'époque, à savoir « *die Front* » et « *Konzentrationslager* ». Enfin, il convient de repérer ce que W. Klingenberg a, malgré tout, réussi à faire : « *ausländisches Radio hören* » et « *einen Radiosender aufbauen* ».

Welche Informationen bekam man nicht im Radio?	keine Informationen zu Front und Konzentrationslagern	<i>es nicht aus dem deutschen Radio erfahren</i>
Was hat <i>deshalb</i> W. Klingenberg gemacht?	ausländisches Radio hören	<i>das war verboten</i>
	Einen Radiosender aufbauen	<i>sein eigenes Radio machen das war nicht erlaubt</i>
Warum?	<u>WIDERSTAND LEISTEN</u>	<i>er war gegen das Regime / ein Oppositioneller</i>

Ce deuxième guidage est également ciblé, mais il pourrait faire ressortir l'essentiel des informations à repérer, ainsi que l'articulation logique « *deshalb* » qui introduit la question de l'opposition, de la résistance.

Le bilan devrait reprendre les éléments importants mis en évidence lors des écoutes, et ainsi établir le lien entre le document iconographique et le texte.

Les questions « *Was sollte man tun?* », « *Was war verboten?* » et « *Warum?* » devraient être traitées lors d'un bilan. Afin de rendre les élèves plus actifs, il est concevable de recourir à des formes de travail qui éviteraient un questionnement frontal. Ainsi on pourrait s'imaginer un récapitulatif sous formes d'images, de photos qui reprennent les idées évoquées et qui devraient être annotées. Il est également envisageable de partir de mots clés ou bien encore de la dernière phrase, « *einen Radiosender aufbauen und Widerstand gegen Hitler machen* » et faire rédiger un court article qui pourrait être l'occasion de réutiliser les moyens linguistiques nécessaire à l'expression de l'injonction, l'interdiction, la cause et la conséquence. Un prolongement à l'oral ou à l'écrit serait également possible. Dans ce cas, on imagine une interview dans laquelle un historien serait interrogé sur le rôle de la radio à l'époque nazie. L'emploi du prétérit prend dans ce contexte tout son sens. L'objectif est alors de parvenir à un bilan qui valide les réponses apportées aux questions, explicites ou implicites, à savoir : « *Man sollte / durfte nur die Propaganda hören. – Es war verboten / nicht erlaubt, ausländisches Radio zu hören. – Man sollte nicht die Wahrheit erfahren. / Es sollte keinen Widerstand geben.* » Bien évidemment, il est conseillé de veiller à l'emploi de structures cohérentes, accompagnées de liens logiques : « *Obwohl das verboten war, hörte W. Klingenbeck ausländische Radiosender. Darüber hinaus leistete er Widerstand gegen Hitler, denn er baute einen Radiosender auf.* »

Le document textuel « *Edelweißpiraten* » est extrait d'une fiction qui a la particularité d'être présentée comme un journal intime. Ce texte est dans la logique de la thématique du dossier pédagogique, et prolonge et approfondit la problématique évoquée dans le document iconographique et l'enregistrement sonore. Ainsi il peut être considéré à l'opposé des affiches de propagande et présenté comme un exemple supplémentaire de l'opposition au pouvoir.

La notion du programme du cycle terminal, « Lieux et formes de pouvoir », est le fil conducteur de cette unité pédagogique. La question « Peut-on s'opposer ? » / « Comment s'opposer ? » est récurrente. D'un point de vue linguistique, ce document reprend par ailleurs également l'expression de l'interdit, tout comme les supports précédents.

Une des particularités de ce texte étant la forme d'un journal intime, la quasi-absence d'actions ou d'activités concrètes (face au pouvoir) est sûrement liée au contexte historique, car il serait beaucoup trop dangereux de tout dévoiler. La présentation des jeunes sous leurs seuls pseudonymes découle de cette spécificité. Le contenu, à première vue, semble assez simple : une présentation, presque sous forme de « liste », des différents membres du groupe de jeunes, qui refusent d'adhérer à la jeunesse hitlérienne.

Cependant, le message apparemment simple n'est pas aisément, ni immédiatement compréhensible. À la construction complexe de certaines phrases, s'ajoute une autre difficulté, à savoir un lexique parfois largement emprunté au langage familier, voire relâché (« *Wer Flint an den Kragen will, hat automatisch Krallen am Hals.* » / « *Aber egal, sind auch nicht mehr viele von übrig.* »). Lors du travail de compréhension de l'écrit, il serait souhaitable de faire comprendre certains éléments, afin d'accéder au sens du texte, sans

toutefois viser une compréhension détaillée ou exhaustive, qui ne conduirait qu'à perdre de vue ce qu'il est important de transmettre.

Tout d'abord, il convient de signaler le caractère illégal et interdit de cette organisation regroupant des jeunes, ensuite le fait qu'ils se trouvent en danger et, enfin, que leurs motivations peuvent être multiples, mais se rejoignent sur un point, à savoir l'opposition au régime. Le projet de lecture, par conséquent, devrait s'inscrire dans cette optique, en tenant compte des entraves et des éléments facilitateurs.

- Le paratexte (le « chapeau ») donne un certain nombre d'indications concernant les *Edelweißpiraten*, que l'on retrouve certes dans le texte, mais qui ne feraient pas avancer les élèves dans le travail de compréhension. Par exemple, au lieu de simplement mentionner l'origine sociale des membres du groupe (qui, du reste, n'est pas exclusivement celle du « *Arbeitermilieu* »), il s'avère plus intéressant de diriger l'attention des élèves sur cet aspect. Une première consigne pourrait tenir compte du fait que presque rien n'est dit explicitement, peu de choses sont dévoilées, puisque les jeunes sont en danger, au sein d'une organisation illégale. Plutôt que de faire relire la liste des pseudonymes et afin de contourner certaines entraves, un « jeu de piste » permettra de rendre les élèves actifs. Dans le tableau ci-dessous, les crochets indiquent les éléments à trouver par les élèves :

Die Edelweißpiraten : auf Indiziensuche

der Code-Name	das soziale Milieu	seine / ihre Eigenschaften
[Goethe]	aus bürgerlicher Familie, gebildet: [Vater: Lehrer]	[gut Gitarre spielen]
Fretchen	nicht viel Geld zum Leben haben: [seine Familie ist noch ärmer]	widerstehen, sich nichts gefallen lassen: [sich nicht unterkriegen lassen]
[Tilly]	[in einer Näherei arbeiten, Klamotten für die Wehrmacht machen]	sich nichts verbieten lassen

Lors de la mise en commun et d'un bilan, on obtiendrait par exemple:

- *keine richtigen Namen nennen* → *es ist geheim* → „wir reden uns nur mit den Piratennamen an“
 - *gegen die HJ sein* → *Widerstand leisten* → „wir versuchen, alles genau anders als in der HJ zu machen“
 - *verboten / gefährlich sein* → *das durften sie nicht tun* → „desto größer ist die Gefahr, dass sich einer verquatscht“
- La question sous-jacente de ce que ces jeunes font différemment des jeunes membres des jeunesses hitlériennes et de leurs actes de résistance, n'apparaissent pas non plus dans ce texte. En s'appuyant, d'une part sur le travail effectué sur les documents précédents et, d'autre part, sur le journal intime, il sera judicieux de mettre en avant quelques exemples. Ces éléments pourraient alors servir comme enrichissement lexical pour exprimer l'opposition, une structure qui trouve tout son sens dans ce contexte :

Edelweißpiraten	HJ
<ul style="list-style-type: none"> • aus unterschiedlichen Milieus • jeder hat seine Persönlichkeit • keinen Führer / Anführer haben • keine gemeinsamen Feinde • → <u>eine Gemeinschaft mit Freundschaft</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • im Gleichschritt • die Uniform tragen, die Ideologie • der Führer, gehorchen müssen • andere aus/schließen • → <u>eine Gemeinschaft gegen andere</u>

Les différentes informations seront recueillies lors de la lecture de plusieurs passages (« *alles genau anders als in der HJ zu machen* », « *deshalb haben wir auch keinen Anführer* », « *keiner befiehlt, keiner muss gehorchen* », « *ich gehör dazu* »). La reformulation avec l'expression de l'opposition ou la concession déboucherait sur « **Im Gegensatz zur Hitlerjugend haben die Edelweißpiraten keinen Anführer.** » / « *Bei den Edelweißpiraten hat jeder seine Persönlichkeit, **trotzdem** sind sie Freunde.* » etc.

Le travail avec ce texte pourrait également donner lieu à une activité permettant de s'assurer de la compréhension de l'ensemble du document.

Il est évident que le travail effectué en amont est indispensable pour permettre aux élèves d'accomplir la tâche (idées, lexique et structures). L'interview fictive d'un spécialiste de la question (journaliste, écrivain, historien...) permettrait aux élèves d'utiliser tout ce qui a été acquis au cours de l'étude du dossier et les conduirait à rédiger des questions / réponses telles que par exemple :

- Warum sind einige Jugendliche nicht zur „Hitlerjugend“ gegangen?
 - *Sie wollten Gemeinschaft und Freiheit und keinen „Führer“, denn sie haben sich dagegen gewehrt, jemandem zu gehorchen.*
- Was haben manche gegen das Regime gemacht? Wie haben sie Widerstand geleistet?
 - *Sie haben zuerst einmal nicht gehorcht und die Propaganda durchschaut...*

 Les dossiers EP 146, EP 150, EP 153, EP 148, EP 143, EP 147 et EP 142 cités dans le rapport ci-dessus, sont fournis en annexe et peuvent être téléchargés, à l'exception des documents sonores.

ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION

COMPRÉHENSION ET EXPRESSION EN ALLEMAND

Rapport présenté par Monsieur Olivier GRADEK

Répartition du nombre de candidats selon les notes obtenues à cette partie de l'épreuve :

	CAPES interne	CAER
entre 8 et 10	15	17
entre 5 et 7,75	10	18
entre 3 et 4,75	8	11
moins de 3	16	11
absents	10	6

La deuxième partie de l'épreuve d'admission, d'une durée totale maximale de 30 minutes, se déroule exclusivement en langue allemande et a pour objectif de permettre au candidat de présenter au jury son aptitude à comprendre les informations orales contenues dans un document sonore et à en rendre compte avec cohérence, clarté et précision.

Elle permet également au jury de se faire une opinion sur sa capacité à expliquer, argumenter et débattre lors de l'entretien qui fait suite.

Cette partie de l'épreuve est la seule occasion pour les candidats de s'exprimer en allemand. Une attention particulière est donc portée à la richesse et à la correction linguistique, ainsi qu'à l'aisance dont le candidat fait preuve dans la langue. On constate cette année encore une trop grande disparité entre les candidats. La maîtrise de la langue est pourtant un aspect fondamental du métier d'enseignant. Le jury insiste par ailleurs sur l'importance de la phonologie et d'un registre approprié à l'épreuve.

Elle se déroule comme suit :

- 10 minutes : découverte du document sonore sur un lecteur mp3 mis à disposition
- 20 minutes : présentation orale du document suivi de l'entretien avec les membres du jury

Lors des dix premières minutes, le candidat peut écouter le document autant de fois qu'il le souhaite.

Il peut aussi fractionner l'enregistrement. Il doit gérer efficacement son temps de préparation et veiller à s'intéresser au document dans son intégralité. En effet, la possibilité de fractionner l'écoute pousse certains candidats à consacrer trop de temps au début du document et à en négliger la fin.

Le jury n'intervient pas durant cette phase, sauf pour aider un candidat rencontrant des difficultés de manipulation. Afin de réussir cette épreuve, il est important de s'être entraîné dans l'année à une prise de notes rapide, organisée et aérée.

Les 20 minutes suivantes sont consacrées à la restitution du document et à l'échange avec le jury.

Le candidat est d'abord invité à présenter le document dont il vient de prendre connaissance. Il ne s'agit pas d'un exercice de retranscription de l'enregistrement, mais bien d'une

restitution synthétique et organisée des idées et contenus découverts durant l'écoute. A l'aide de ses propres mots, le candidat doit faire la preuve d'une compréhension fine du document mais aussi de sa capacité à synthétiser et à hiérarchiser les informations.

Si le jury valorise les commentaires pertinents portant sur certains aspects de l'enregistrement, il met en revanche en garde les candidats contre les « topos » généralistes préparés à l'avance et souvent détachés du document qui doit ici rester la priorité.

Comme lors des sessions précédentes, les meilleures prestations ont été celles qui révélaient la capacité du candidat à restituer de façon personnelle les contenus et à y associer des connaissances spécifiques ou plus générales pertinentes, ainsi que des commentaires personnels qui ont pu ensuite alimenter l'entretien.

Lors de cette dernière phase de l'épreuve, le candidat peut être amené à développer, compléter ou préciser quelques aspects du document. Pour le jury, il ne s'agit pas de chercher à le piéger sur des points de détail très précis, mais plutôt de vérifier ses connaissances relatives aux pays de langue germanique et l'intérêt qu'il y porte, ainsi que sa capacité à expliquer, à argumenter et à entrer dans un vrai dialogue avec ses examinateurs. Aussi l'entretien peut-il être élargi à d'autres thématiques. Le candidat peut également recourir à ses expériences personnelles pour conférer une dimension plus concrète et personnelle à l'entretien, ce que le jury apprécie.

Les sujets proposés relèvent de l'actualité politique, économique et culturelle, de l'histoire ou de la civilisation des pays de langue allemande. Parmi les thèmes retenus cette année, le mouvement PEGIDA, la mobilisation contre les manifestations d'extrême-droite, les élections en Thuringe et l'essor de la « Linke », les jeunes et le rôle des seniors dans l'apprentissage, le problème démographique, le besoin de main-d'œuvre qualifiée étrangère, le débat autour de la « Frauenquote », la commémoration de la Grande Guerre et l'image de l'Allemagne dans le monde.

Si les candidats semblaient globalement mieux préparés que l'an passé et que les épreuves ont donné lieu à de bonnes, voire d'excellentes prestations, le jury s'est étonné des « lacunes » de quelques-uns. Si l'on n'attend pas d'exposés savants et pointus, on attend en revanche un niveau « minimum » de connaissances historiques et de culture générale concernant les pays dont on enseigne la langue, ainsi qu'un intérêt pour les débats de société qui les traversent.

Comment ne pas s'étonner d'entendre, au vu du problème démographique allemand et du marché du travail, qu'« il y a bien trop d'étrangers en Allemagne » et que le chômage atteint par conséquent des records (!), ou encore que le mur de Berlin a été construit en 1963 et que *seule* la ville de Berlin a été divisée, mais pas le reste de l'Allemagne ? Qu'Angela Merkel puisse être présentée comme une femme de gauche, ou encore Goethe comme célèbre protestant du 14^{ème} siècle semblent alors bien anecdotiques... Le jury a également constaté peu de connaissances sur la Première Guerre mondiale dont on commémore pourtant le centenaire, ni sur les relations franco-allemandes. On peut enfin s'étonner que certains candidats soient incapables de citer une œuvre littéraire ou artistique, un auteur ou artiste allemand, autrichien ou suisse.

Comme dans son précédent rapport, le jury invite *tous* les candidats à *suivre régulièrement l'actualité* sur les sites en ligne des radios, de la télévision, des journaux et magazines. Pour se préparer, les candidats tireront un grand bénéfice de la lecture des numéros hors-série

« Jahresrückblicke » proposés chaque année par de nombreux organes de presse germanophone à la fin du mois de décembre.

Pour parfaire leurs connaissances générales, ils tireront également profit de la lecture d'un ouvrage de civilisation allemande comme ceux qui sont publiés dans les collections post-bac par exemple.

Le jury souligne l'importance et l'enjeu de cette épreuve qui n'a rien d'insurmontable, mais à laquelle il convient de s'être préparé et entraîné régulièrement.

Exemple de script 1 :

Das gewandelte Image der Deutschen

Seit heute gibt das British Museum in London den Briten Nachhilfeunterricht in deutscher Geschichte: So ist wohl das Konzept der neuen Ausstellung „Germany, Memories of a Nation“ zu verstehen. Museumsdirektor Neil MacGregor sagte jedenfalls, Zitat: „für die meisten Menschen auf der Welt beschränkt sich die deutsche Geschichte auf zwölf Jahre, zwölf schreckliche Jahre. Der Rest der deutschen Geschichte ist wenig bekannt.“ Sollte dem wirklich so sein, hat die neue Schau natürlich einen hohen pädagogischen Wert, denn sie will mit Albrecht Dürer und dem VW-Käfer ein anderes Deutschland zeigen, noch dazu 25 Jahre nach dem Mauerfall. Unterstützt wird sie von der BBC, die parallel zur Ausstellung eine dreißigteilige Radiosendung bringt von und mit Museumschef Neil MacGregor. Walter Bohnacker berichtet.

„Memories of a Nation“: Der Titel deutet an, worum es in dieser Ausstellung hauptsächlich geht, nämlich um das kollektive Gedächtnis der jungen deutschen Einheitsnation“. Die Ausstellung wirft die Frage auf: „Gibt es eine neue deutsche Identität und worüber lässt sie sich definieren, über Politik und Geschichte, oder primär über die Kultur? Die Schau versammelt rund zweihundert Exponate: Kunst- und Kulturschätze und Artefakte, die schon aufgrund ihrer Symbolkraft potentiell identitätsstiftend wirken, die aber auf jeden Fall Erinnerungsarbeit befördern, weil sie als Wegweiser dienen beim Rundgang durch die Höhen und Tiefen der Vergangenheit. Also: Was gibt es zu sehen?

Zum einen unter anderem dies: Luther- und Gutenbergbibeln, Erstausgaben des „Werther“ und des „Faust“, das berühmte „Goethe in der Campagna“-Porträt von Tischbein (...) und daneben, sozusagen im Kontrast dazu, Banknoten aus Nazideutschland mit aufgedruckter antisemitischer Propaganda, ein Miniaturmodell des Berliner Bahnhofs „Friedrichstraße“ aus der Werkstatt der Stasi, die damit ihre Beamten für Überwachungsaufträge am Grenzübergang schulte, einen Taucheranzug als Beleg für eine gescheiterte Republikflucht über die Ostsee, und – jedem das Seine – die zynische SS-Parole am Tor zum KZ Buchenwald.

Zwei aktuelle Jahrestage sind der Aufhänger für die Schau: 100 Jahre erster Weltkrieg und 25 Jahre Mauerfall. Das ist es, was die Ausstellung für das britische Publikum interessant mache, meint Chefkurator und British-Museum-Direktor Neil MacGregor. „Germany, Memories of a Nation“ diene auch als korrektiv zum angestaubten Deutschlandbild vieler seiner Landsleute.

Aus: SWR2, 16.10.2014

<http://www.ardmediathek.de/tv/SWR2-Kultur-Info/Das-gewandelte-Image-der-Deutschen>

Exemple de script 2 :

Bunt statt Braun

Sprecherin:

Falls Sie in letzter Zeit mal um das Faust-Gelände herum unterwegs waren, ist es Ihnen vielleicht auch aufgefallen, da hängen Banner und es steht „Bunt statt Braun“ darauf plus ein Datum, und zwar das heutige. Ich hab' mich schon die ganze Zeit gefragt: Was hat es damit auf sich? Ich verrate es Ihnen: Das Kulturzentrum Faust veranstaltet heute ein buntes Fest gegen Rassismus, Diskriminierung, Homophobie und Sexismus. Der Anlass: Die Wahlkampftour der rechtsextremistischen Kleinpartei Bürgerbewegung pro Deutschland.

Leinehertz-Reporter Christian Herde hat nachgefragt, warum gerade ein Volksfest die richtige Reaktion auf rechtsextremes Gedankengut ist.

Reporter:

„Bunt statt Braun“, so lautet das Motto des Festes, mit dem sich die Faust gegen die rechtsextreme Pro Deutschland-Partei stellt. Die Partei möchte Wahlkampf betreiben und baut in Hannover mehrere Stationen auf. Eine davon direkt vor dem Faust-Gelände. Die 6 bis 10 erwarteten Pro-Deutschland-Vertreter werden dabei ungefähr 1000 Gästen auf dem Faustgelände gegenüber stehen.

Dennoch soll es nicht zu Gewalt kommen, sagt Henning Schadde von der Faust. Er nimmt die Kleinpartei durchaus ernst: „Man muss sie ernst nehmen, das ist ganz klar, das ist eine Partei, die sicherlich sehr geschickt mit den rechten Inhalten sehr bürgerlich noch hantiert, aber sie hat rechte Inhalte, sie ist eigentlich dem rechten Spektrum zuzuzählen, und wir sind einfach der Meinung „Kein Fußbreit den Faschisten“, so ist es halt und „Kein Fußbreit solchem Gedankengut“, insofern nehmen wir sie sehr ernst aber man muss einfach zeigen, dass man sie in unserer Gesellschaft nicht will, und dafür geben wir bei diesem Volksfest den Anlass zum Mitmachen, zum Dasein, zum Mitfeiern.“

Eine große Bühne wird aufgebaut sein, auf dem Programm stehen Live-Musik und Poetry-Slam. Daneben gibt es internationale Speisen und Getränke. Einige Organisationen werden Info-Stände aufbauen, so wird auch Radio Leineherz 106.5 vor Ort sein.

Natürlich geht es darum, ein Zeichen gegen Rechts zu setzen, trotzdem sei auch jeder eingeladen, der einfach nur mitfeiern wolle, so Henning Schadde: „Ganz klar, dass wir mit dieser Aktion, was ja „Bunt statt Braun“ heißt – das ist der klassische alte Slogan gegen den braunen Sud, der in dieser Gesellschaft immer weiter durchsickert, ähm... Ich glaube schon, dass die Leute, die herkommen, ein Zeichen setzen wollen. Aber es sind auch alle anderen eingeladen einfach mitzufeiern, die Faust kennenzulernen, einfach die Vielseitigkeit des Lebens zu lieben, das ist nämlich die, die gegen Querköpfe stehen soll.“

Am Ende soll nicht der Wahlkampf von Pro-Deutschland im Mittelpunkt stehen, sondern das Fest, das gefeiert wird.

Aus: www.podcast.de, 13.09.2014

<http://www.podcast.de/episode/224969701/Bunt+statt+Braun>

ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION

OPTION : ÉPREUVE FACULTATIVE D'ALSACIEN

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

Nombre de candidats admissibles inscrits à l'épreuve : 2

Nombre de candidats admissibles ayant passé l'épreuve : 2

La nature de l'épreuve n'a pas changé depuis sa création, dans la mesure où l'arrêté du 24 août 1993 reste toujours en vigueur. L'épreuve facultative d'alsacien y est décrite en ces termes :

« Cette épreuve se compose de deux parties :

- a) Une explication de texte en alsacien suivie d'un commentaire portant sur la grammaire ou sur les aspects culturels de la région ;
 - b) Un entretien avec le jury.
- Durée de préparation : deux heures ;
 - Durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum ;
 - Explication de texte et commentaire : trente minutes maximum ;
 - Entretien : quinze minutes maximum. »

Un texte de Claude VIGÉE a été proposé à la réflexion des candidats durant cette session : *E Velodür durisch 's Heiliche Land* (1977). Dans ce texte poétique, l'auteur évoque les souvenirs heureux de son enfance alsacienne, lorsqu'il découvrait à vélo les alentours de Bischwiller, en automne par temps de pluie. La nature et le paysage y occupent une place centrale : indissociables du jeune Vigée, ils apparaissent également comme le terreau qui porte en germe les poèmes futurs. L'écrivain évoque également son exil et décrit sa vie familiale à Jérusalem, en évoquant ainsi la notion de « Heimat ».

La compétence dialectale des candidats était bonne dans l'ensemble, mais ils n'ont pas toujours utilisé les outils d'explication et de commentaire adéquats ; afin d'éviter la paraphrase, il convient de ne pas forcément opter pour une explication linéaire. Le bagage culturel était convenable, mais les futurs candidats gagneraient à nourrir davantage leur explication de texte avec leurs connaissances de la civilisation et de la littérature alsaciennes, ainsi que l'évocation de faits d'actualité.

Commentaire linguistique

Les prestations des candidats étaient de qualité satisfaisante mais ils ont aussi montré des lacunes, particulièrement en ce qui concerne les faits de syntaxe, les conjonctions de subordination, la morphologie verbale, les particularités lexicales et les phénomènes phonétiques.

Le jury attend de la part des candidats d'avoir de bonnes connaissances en grammaire et linguistique de l'allemand, elles sont nécessaires pour analyser correctement les soulignements dans le texte. Les concepts et la terminologie de base nécessaires pour l'analyse grammaticale et linguistique exigée dans cette épreuve sont globalement ceux que doit connaître un professeur d'allemand digne de ce nom. Mais le candidat doit savoir les utiliser pour comparer la variante du dialecte rencontrée dans le texte à l'allemand standard et à d'autres variantes du dialecte, en particulier celle qu'il emploie lui-même.

La syntaxe et en particulier les faits de position sont particulièrement intéressants dans le texte, encore faut-il savoir utiliser les termes appropriés pour analyser et expliquer les faits de position. C'est le cas du participe II *gelüschtert* (soulignement 1) en première position peu courante, donc à commenter, de *wie mét Kéwel* (soulignement 3) en après-dernière position du groupe verbal dépendant. Dans le soulignement 3 il s'agissait également d'analyser correctement la position des groupes syntaxiques et non d'indiquer qu'un groupe est « au milieu de la phrase » ou est « apposé » à un groupe verbal. Les conjonctions de subordination sont également remarquables dans ce texte : *ass wänn* (soulignement 2) exprime la comparaison irréaliste mais avec l'indicatif (en allemand *als ob/als* avec subjonctif II). Dans le soulignement 3, *wänn...au* (= *wenn... auch*) est une conjonction de concession et non de condition, comme le jury l'a entendu. L'identification de la nature et de la fonction des groupes syntaxiques a parfois posé problème : les groupes nominaux comme *de Drepfle* (soulignement 1), les groupes prépositionnels par exemple *mét mim Fahrrädel* (soulignement 4) ou *ufs Rüschele vun de Drepfle* (ce dernier GP étant objet prépositionnel du verbe *lüschtère*), les groupes conjonctionnels (soulignement 2 entier) etc.

Pour ce qui est de la morphologie verbale, les candidats ont reconnu les modes et temps utilisés mais ont eu du mal à analyser la formation et les particularités phonétiques (et leurs variantes géographiques) des participes II et particulièrement de leur augment *g(e)-* : *gelüschtert* (soulignement 1), *gschett* et *gstande* (soulignement 3), *gsüst* (soulignement 4). L'emploi régional de l'auxiliaire *sin* au lieu de *haben* en allemand standard dans *bén...gstande* (soulignement 3) était également à commenter.

Les analyses lexicales ont été dans l'ensemble correctes. Les candidats ont par exemple bien analysé *Spränzkann* (*Gießkanne* en allemand standard) et *als* (au sens d'*öfters* en alsacien) mais ont eu du mal à expliquer la substantivation *Noodverwandts* (à partir de *nood verwandt*, c'est-à-dire *nah verwandt* en allemand), et *büschbere* (*flüstern*) ici employé comme adjectif épithète ! Les nombreux diminutifs en *-le* ont été bien observés : *Drepfle* et *Rüschele* (soulignement 1), *Fahrrädel* (soulignement 4).

Les lacunes des candidats en phonétique semblent en revanche plus importantes. Les remarques sur les faits phonologiques rencontrés ont été rares, que ce soit sur la diphtongaison dite bavaroise non réalisée dans la variante dialectale de l'auteur, par exemple *gsüst* (soulignement 4), ou le [v] de *hawi* (*habe ich* en allemand, soulignement 1).

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

I. OUVRAGES GENERAUX

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

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

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

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

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

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

2. Sur les débats culturels et identitaires

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

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

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

La revue trimestrielle *Saisons d'Alsace*.

II. LITTERATURE

1. Aperçu général de la littérature en Alsace

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

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

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

2. Anthologies

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

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

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

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

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

-

III. LANGUE

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

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

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

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

2. Dictionnaires

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

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

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

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

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

3. Aperçus généraux sur les dialectes

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

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

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

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

4. Aspects particuliers et monographies

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

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

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

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

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

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

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

Session 2015

E Velodür durisch 's Heiliche Land

Én denne nätte Bischwiller Wäldele, do Bén i oft Schüelschwänze gange, éwerhaupt uf'm Hasesprung hénterm Kérichhoft, wo d'Häsle réwer un néwer hüpse un éhri gröji Ohre spétze zwésche de Sandhiffe un de morsche Dannewurze. Do hawi min Velo gäjene Bâmstamm gschmésse, én de Métte vun de gälrote Hecke, un Bén ass grad stehn gebléwe unter de Äscht vun de Bérike odder vun de Eiche, én mim Bellerin mét'm blöje Gabüscho yngewéckelt, métte ém Râje un ém Nâwel, wo sich éwer's Riedland härschlicht, vum noode Rhyn dort hénterm Schélf.

Gelüschtert hawi ufs Rüschele vun de Drepfle, wie se zwésche de brüne Bletter rolle, un hab gspiirt, wie se langsam uf mi züekumme, én dem herwe Morjewénd, wo si émmer um aine rum wéndt un drâjt, un aim durich d'Ärmel un de Hosseschlézt dief in de Kerper nynschlupft.

Ém Novämber éschs gsén, wänn 's aari kalt un ficht ésch ém Elsass, un dr dunkel Wénterdrâm d'Wälder durich d'Rénd bis züe de nasse Wurze durichsickert.

Ganz im Ghaime het'r sini Arwet gemacht, nur's Annepflatsche vum Râje het sini grossi Stéle gebroche. Rühich un geduldi ésch'r uf d'krumme Äscht gfalle. Ains noochem andre het'r éhri dénni halwer verroschti Bletter verfätzt, wo schun ans Verfülle gewéhnt sén gsén un éhr Teschtamântel längscht gschriwe hân ghet mét dr Fädde us' m dunkelrote Déndefass.

Déss myselstéle Riesle uhni Aanfang un uhni Änd hä'mr bi uns dhaim de Landrâje gheisse. Wuchelang het'r als gedürt, un 's het éwer de Wèjer un de Wydebaim vum Ried am Rhynwald entlang, némmi zem Ufheere, ainfach wittersch gebatscht.

Dèr lysli Râje het mich klainer Büe so liebli umgân, ass wänn aine jémes Noodverwandts umarmt. Ze elf Johr hawi gewaldi 's versteckelte Lâwe vum Herbstwald um mich erum un au én mér gfiehlit. Ich hab gsâhn wie sich 's gröje Liècht dort drowe ze kurzi, issichi Dräne zammeballt: un bletzli flamme se uf wie Krischtallschloose un stérze gradus rab én de rotbrüne Sandbodde.

Mét dem ganze Wald hawi mi ains gfiehlit. Wänn 's au gschétt het wie mét Kéwel, unter de Spränzkann vum Hémmel Bén i gléckli do gstande, dropfenass durich d'Kleider bis uf d'Knoche. Do hets als derno dhaim ebs gän: «*Jâ wu kummsch dänn dü här ? Mr kennt dich grad úsréng, vun de Schüehsohle bis züe de Hoor!*»

Au an de Schüelooowede, nooch dr Etüd am sechs, Bén i als mét mim Fahrrädel duri's büschbere Land gsüst, wo i vun jehâr min wérikliches Kénnireich gfunde hab.

's halwe Modergebiet ésch bi Allerheiliche unter Hoochwasser gstande ; alli Dräckwäj hân minsechs wie e Schlammaad üsgsâhn. Dr schwär rosserot Lähmbodde het mr, üs de Lache erüs, direkt bis éns Gsicht nyngsprétzt. 's Wasser het sich als éweraimol wie e Meerwäll éwer mér nüs gewelbt. Dann éschs mr zwésche de batschnasse Hoor un minem stifte, rüche Bellerindüech isskalt bis éns nackische Gnéck rab gekullert, dass aim d'Gänshüt uf de Zäh Poschte gstande ésch.

Uf'm Waldpfädele hân d'fréshgewäschene Wackelstain de runde Buckel gemacht, wänn sich de Lièchtkreis vun dr Velolamp, wie durich e langi Reih schwarzi Hâxespeejel, vun ainere Lach züe dr andere bewèjt het. 's Zackerädel vum Dynamo het als wittersch am Vorderraad

gschnurrt un gebrüst. Ken ainzichs Stéckele Läwe ésch do hüsse meh éwri gebluwe, én dr Métte vum Näwel un vum Düscher.

Nur noch e Hund het vun Zit ze Zit irjetwo wittwägg unrühich rüsgebellt, unter de schwäre Näwelschichte, wo d'ganz Rhyngeejet, daub un stumm, wie lahm gelèit hän, 's ésch als unverhofft en altes Bürehüs müederseelichellain én de Matte vor mér ufgfahre, dass mr's e béssel gegrüst het, wänn's ganz hooch un wiss un gottverlon mét sim kohleschwarze Balikewärik mér do én dère Fénschternis ém Schin vun minere Velolamp drgeje geblézt het. D'Glüet vun ere halwer verloscheni Fänschterschyb het dort drowe am Dachrand en Awebléck schääl rab geglunzt un ésch schnäll wédder üsgange.

Uf dère lääre witte Wält géts nur noch e Réng vun kahli Wälder, wo sich dicht um mich rum reihe ; un 's Gras uf beidi Sitte vum Wäjele rüscht unter de Fénger vum Râje. Sie klepfe gemietli ém Dunkle wittersch, uhni jemols deby mied ze wære.

Ûs denne Velofahrte im Râje, durich de Grieser un de Märiedaaler Wald hawi speeter alli mini Gedichtle erüsgféscht. Kopf un Buckel éwer d'Länkstang gebeejt, hawi mét beidi Schänkel uf minem Vorkreejsrädél durich d'Râjenaacht druflos geträtte. So bén i vorwärts gerast vun minem gebértiche Jerusalem ém Elsass bis züe dèm hällere, nejere Jerusalem ém Gelobte Land, wu sich 's Bärjeliecht vun Jüdea én Eewichkeit züenere Stainkroon, hooch drowe ém Morjerot wie dunkels Gold verklärt.

Schun sechs Johr lang sieh i jede Dâ uf'm Bären Zion d'Sunn am Doode Meer ufgehn. Mini Kénder griesse éhri Pracht uf Hébréisch, uhni dass se sich ufs geréngscht dréwer wundere dät. Beidi Knäckes laufe is nooch zwésche de Sanddüne vun Ashkelon ; sie verdrywe d'Gétschlang én de wélde Rábsteckle am Rand vum schümische Meer, odder verjâwe de klaine Friejohrsfuchs, wänn'r én de Métte vun de wisse Lorbeerhecke sin rotgääl Schwänzel stellt.

Alles Läwe un Drywe ésch e Wallfahrt züem unbekante Ort vum Anfang, alles Dichte e langi Velodür durich 's Heiliche Land, bis züe dèm Ursprung wo's nirjeds gét. 's Liècht, wie hit morje éwer Jerusalem vum Hémmel nab streemt, ésch grad so nood un so unfassbar ass wie de Landrâje ém Elsass, zällemols ém Ried, am Änd vum Herbst, wäred de Kénderjohre.

I hab noch niemols mini Haimet verlon. Niemols kumm i je bis ane.

Claude VIGÉE, *Du bec à l'oreille*, Editions de la Nuée Bleue, Strasbourg, 1977.

Indications pour les candidats :

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

ANNEXES

EP 142

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2015

Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

Option Collège

Ces trois documents, présentés dans un ordre aléatoire, constituent les éléments d'une unité pédagogique.

- Vous préciserez à quelle classe vous destinez cette unité et justifierez brièvement votre choix.

- Vous en présenterez l'architecture générale ainsi que les objectifs (culturels, linguistiques, etc.) que vous vous fixez dans la mise en œuvre de cette unité pédagogique et l'exploitation de chacun de ces documents.

Lors de chacune de ces deux étapes de la présentation de votre projet, vous justifierez vos choix par une analyse de chacun des trois documents.

Es war einmal eine große Stadt, in der lebten zwei Kinder, ein Junge und ein Mädchen. Der Junge hieß Matthias und wurde von seinen Freunden nur Matze gerufen. Das Mädchen hieß

5 Angelika und war für alle nur die Lika.

Die Stadt bestand aus zwei Hälften. Die eine lag nach Osten hin, die andere nach Westen. Matze wohnte im Ostteil der Stadt, Lika im Westteil. Zwischen Ost und West aber war eine Grenze, viel Gerede und viel Feindlichkeit. Die Stadt hieß Berlin.

Durch die geteilte Stadt floss ein Fluss. Der Fluss hieß Spree. Und da der Fluss mitten durch

10 die Stadt hindurch floss, war auch er zweigeteilt.

Matze wohnte nicht weit von der Spree entfernt. Manchmal setzte er sich an die Uferböschung, stützte die Ellbogen auf die Knie und den Knopf in die Hände und sah ins Wasser. Und dabei träumte er.

Immer dem Fluss nach träumte Matze. Er wusste ja, die Spree floss in die Havel und die

15 Havel durch viele Seen und Kanäle in die Elbe. Und die Elbe floss in die Nordsee, ins Meer.

Eines Tages aber träumte Matze nicht nur, sondern schnitzte sich aus Borke ein Schiffchen und ließ es auf dem Wasser treiben. Und dann malte er sich aus, wie es an der Liebesinsel vorüber trieb und unter der Treptower Brücke hindurch bis in den Osthafen und immer weiter

unter der Weidendammbrücke hindurch. Was danach kam, konnte er sich nicht mehr

20 vorstellen. Hinter der Weidendammbrücke begann West-Berlin und West-Berlin kannte er nur aus dem Fernsehen.

Der nächste Tag begann mit Sonnenschein. Und die Sonne schien sowohl in Matzes als auch in Likas Zimmer. Während aber Lika gleich aufstand, blieb Matze noch liegen. Er wollte noch ein bisschen an seine Idee denken. Sie hatte ihn fast die ganze Nacht nicht schlafen

25 lassen.

Erst hatte er noch stundenlang in den „Kindern des Kapitän Grant“ gelesen, einem Buch, in dem es auch um eine Flaschenpost ging, dann hatte er noch lange über das Buch nachgedacht. Dass er eine Flaschenpost losschicken würde, stand jedenfalls fest. Er würde es niemandem sagen aber er würde es tun. Und zwar heute noch.

30 Matze stand auf, setzte sich an seinen Schreibtisch und nahm ein leeres Blatt Papier her. Der Käpt'n in dem Buch hatte seine Flaschenpost in drei Sprachen verfasst. Also würde er das auch tun, und zwar in Deutsch, Englisch und Russisch.

Zuerst in Deutsch. *Mein Name ist Matthias Loerke, schrieb Matze. Ich wohne in der Neuen Krugallee 72, DDR – 1193 Berlin. Ich bin fast zwölf Jahre alt und gehe in die sechste Klasse.*

35 *Wer diese Flaschenpost findet, soll mir schreiben. Ich schreibe garantiert zurück.* Er überlegte, was er noch hinzufügen könnte, aber es fiel ihm nichts Besseres ein als: *Meine Freunde nennen mich Matze. Viele Grüße* und dann feierlich *Matthias Loerke, DDR.*

Nach: KORDON K, *Die Flaschenpost*, 1988

Document 2



FLIX, *Da war mal was*, 2009

1945 endete der Zweite Weltkrieg. Deutschland hatte ihn verloren. Die Sieger: USA, Großbritannien, Frankreich und die Sowjetunion teilten Deutschland in vier Zonen auf. Auch die Hauptstadt Berlin teilten sie unter sich auf. Das Problem: die USA, Großbritannien und Frankreich waren mit der Sowjetunion verfeindet. Unter ihrer Kontrolle entstanden deshalb
5 zwei sehr unterschiedliche deutsche Staaten: im Westen, die Bundesrepublik Deutschland plus Westberlin, im Osten die Deutsche Demokratische Republik, kurz DDR. Im Gegensatz zur Bundesrepublik war die DDR ein Staat, der den Menschen genau vorschrieb, wie sie zu leben hatten. Gegen etwas zu demonstrieren war verboten. Wer etwas gegen die DDR sagte, wurde ausspioniert oder kam sogar ins Gefängnis. Immer mehr Menschen flohen deshalb in
10 den Westen. Um das zu verhindern, ließen die DDR-Politiker die Grenze dicht machen und eine Mauer rund um Westberlin bauen.

Nach: *Logo-Nachrichten*, 09.11. 2014

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2015

Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

Option Collège

Ces trois documents, présentés dans un ordre aléatoire, constituent les éléments d'une unité pédagogique.

- Vous préciserez à quelle classe vous destinez cette unité et justifierez brièvement votre choix.

- Vous en présenterez l'architecture générale ainsi que les objectifs (culturels, linguistiques, etc.) que vous vous fixez dans la mise en œuvre de cette unité pédagogique et l'exploitation de chacun de ces documents.

Lors de chacune de ces deux étapes de la présentation de votre projet, vous justifierez vos choix par une analyse de chacun des trois documents.

DOCUMENT 1

- 1 Oft kommt es vor, dass ich von Schulklassen eingeladen werde. Nach der Lesung stellen mir die Schüler Fragen. Einige fragen mich, ob ich auf Deutsch träume. Andere versuchen, eine Verbindung zwischen mir und der deutschen Sprache herzustellen.
- 5 „Warum schreiben Sie auf Deutsch?“, fragen sie mich während der Lesungen und in ihren Briefen. „Haben Sie schon in Moskau in der Schule Deutsch gelernt? Sprechen Ihre Kinder Deutsch? Was lieben Sie an der deutschen Sprache?“

Ich verteidige mich mit aller Kraft. „Nein, ich habe Deutsch nicht in der Schule gelernt, sondern nur hier, aus Not“, erkläre ich. Als Schriftsteller und Journalist war ich an einem großen Lesepublikum interessiert. Für mich ist die Sprache nur ein Werkzeug, ein
10 Hammer, der mir hilft, Verständigungsbrücken zu anderen zu schlagen.

Meine erste Bekanntschaft mit der deutschen Sprache fand in der sowjetischen Schule Nr. 701 statt. Dort durften wir in der fünften Klasse auswählen, welche ausländische Sprache wir lernen wollten. Deutsch und Englisch standen zur Auswahl – alle Kinder entschieden sich für Englisch. Irgendjemand musste aber Deutsch lernen.

- 15 Nicht nur die Schüler, auch die russischen Klassiker standen der deutschen Sprache kritisch gegenüber. Leo Tolstoi verglich sie mit den unendlichen Gleisen der Eisenbahn – bis an den Horizont. Nabokov ging noch weiter und behauptete, dass sich die deutsche Sprache so anhört, als würde einer Nägel in Bretter treiben.
- Als ich 1990 nach Deutschland aufbrach, hatte ich nur einen alten russisch-deutschen
20 Sprachführer aus der Bibliothek meiner Mutter dabei. Ich fing in Berlin auf der Straße und in den Kneipen noch einmal von vorne an, die neue Sprache zu lernen. Später ging ich in einen Sprachkurs der Humboldt Universität. Schnell erkannte ich dort das System. Anders als in meiner Heimatsprache kann man im Deutschen alle Worte zusammensetzen, Substantive mit Adjektiven verbinden oder umgekehrt, man kann sogar
25 neue Verben aus Substantiven ableiten. Ich war begeistert von der Flexibilität und Sensibilität dieser Sprache.

Nach: Wladimir KAMINER, *Deutsch für Anfänger*

DOCUMENT 2



wirwollendeutschlernen.blogspot.com

DOCUMENT 3

In der Europäischen Union wird am meisten Deutsch gesprochen. Aber wir müssen auch wissen, dass Menschen zu uns kommen mit einem Migrationshintergrund. Und es gibt ein Beispiel, nämlich eine Schriftstellerin Marika Bodrožić, die aus Dalmatien kommt. Sie ist im Alter von zehn Jahren nach Deutschland gekommen und Deutsch war ihre zweite Muttersprache, und sie ist heute eine bedeutende Schriftstellerin und hat den Bruno-Heck-Preis 2009 bekommen. Also auch Migranten können wichtiges für die deutsche Sprache leisten. Unsere Aufgabe in der Europäischen Union, aber vor allen Dingen auch in Deutschland ist, dass wir unsere eigene Muttersprache fördern und Menschen, die zu uns kommen, können am besten dadurch sich in unsere Gesellschaft integrieren, indem sie unsere Sprache lernen.

Dr. Hans-Gert Pöttering, *Deutsche Sprache und Literatur in Europa*, Konrad-Adenauer-Stiftung

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2015

Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

Option Collège

Ces trois documents, présentés dans un ordre aléatoire, constituent les éléments d'une unité pédagogique.

- Vous préciserez à quelle classe vous destinez cette unité et justifierez brièvement votre choix.

- Vous en présenterez l'architecture générale ainsi que les objectifs (culturels, linguistiques, etc.) que vous vous fixez dans la mise en œuvre de cette unité pédagogique et l'exploitation de chacun de ces documents.

Lors de chacune de ces deux étapes de la présentation de votre projet, vous justifierez vos choix par une analyse de chacun des trois documents.

Document 1

Der Papa und Florian gingen in dieselbe Schule. Der Papa als Lehrer und Florian als Schüler. Das Reisebüro, in dem die Mama arbeitete, lag auf dem Weg dorthin. So gingen Sie immer alle drei zusammen. Vorher brachten sie Bettina in den Kindergarten. Nur Connie musste alleine gehen. Ihre Schule lag in der anderen Richtung. Einmal hatte sie nur gesagt,
5 dass sie alleine Angst hatte. Da hatte der Papa gesagt: „Aber Connie! Du bist doch ein großes vernünftiges Mädchen!“ Connie hatte trotzdem Angst.

Weiter unten, am Bach, warteten manchmal die Jungen aus der vierten Klasse und machten ihre Späße mit den Kleineren.

10 Heute stand der Lukas da. Lukas kam ganz frech auf Connie zu. „Soll ich deine Schultasche ein bisschen schwimmen lassen?“, fragte er und grinste.

„Nein!“, sagte Connie so fest und mutig sie nur konnte.

„Ich habe aber große Lust!“

„Aber meine Schultasche hat keine Lust!“

Connies Stimme zitterte jetzt ein bisschen.

15 Doch Lukas riss Connie die Schultasche vom Rücken und warf sie in den Bach.

„Sag ja nichts deiner Frau Lehrerin!“, drohte er. „Sonst...“ Connie zog die Schultasche aus dem Wasser. Dann rannte sie davon.

Die Bücher waren trocken geblieben, aber die Buchstaben im Hausübungsheft sahen aus wie Gespenster.

20 „Was ist mit deinen Heften passiert, Connie?“, fragte die Frau Lehrerin. Connie zögerte. „Gestern Abend war ein Gespenst in meinem Zimmer. Und... hat in mein Heft geschrieben.“

„Soso.“ Die Frau Lehrerin schüttelte den Kopf. „Ein Heft mit Geisterhandschrift. Hat dieser Geist vielleicht einen Namen?“

„Ja“, sagte Connie langsam, „er heißt Laksu!“

25 „Mhmm“, machte die Frau Lehrerin.

Nach: Jutta TREIBER, *Connie das Dazwischenkind*, 1998

Document 2



Document 3

Heute sprechen wir von Mobbing: Tag für Tag wird in Klassenzimmern, Umkleieräumen und auf Schulhöfen gemobbt. Anfang des Jahres haben wir über den Schülerwettbewerb des Deutschen Kinderhilfswerks berichtet. Die cleversten Ideen gegen Mobbing werden ausgewertet und gewinnen Preise. Hier stellen wir euch die **Klasse 5a der Anna-Freud-Schule aus Köln** vor.

Sie hat einen kleinen Film gedreht. Der Film heißt „Klaus“. Er hat uns allen gut gefallen. Man versteht sofort, worum es sich handelt.

Der Film dreht sich um Klaus, der neu in die Klasse kommt und das Schicksal eines Mobbingopfers erleidet. Doch was kann man tun, wenn jemand gemobbt wird? Die Kinder gehen dieser Frage nach und präsentieren ihre eigenen Ideen und Lösungsvorschläge. Der Film hat den ersten Preis gewonnen.

Wir haben ihm auch die beste Note gegeben.

Nach: *Deutsche Welle*, 2010

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2015

Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

Option Collège

Ces trois documents, présentés dans un ordre aléatoire, constituent les éléments d'une unité pédagogique.

- Vous préciserez à quelle classe vous destinez cette unité et justifierez brièvement votre choix.

- Vous en présenterez l'architecture générale ainsi que les objectifs (culturels, linguistiques, etc.) que vous vous fixez dans la mise en œuvre de cette unité pédagogique et l'exploitation de chacun de ces documents.

Lors de chacune de ces deux étapes de la présentation de votre projet, vous justifierez vos choix par une analyse de chacun des trois documents.

Document 1

„Noch Fragen?“, fragte die Biologielehrerin.

„Ich wollte noch etwas wissen, Frau Dottermusch!“, meldete sich einer der Jungen.

Frau Dottermusch sagte: „Ja, denn mal los, Peter! Was willst du wissen?“

5 „Wofür braucht man denn weiße Mäuse?“, fragte der Junge, und es war nicht ganz klar, ob er die Frage nur aus Jux stellte, oder ob er es ernst meinte. Frau Dottermusch verbiss sich ein Lächeln.

„Das kann ich dir nicht sagen, ich könnte dir auch nicht erklären, wozu man Insekten und Blumen und vieles andere braucht.“, sagte sie.

10 „Die weißen Mäuse gebraucht man als Versuchstiere“, sagte ein Mädchen, das links neben Claudia saß. „In den Fabriken, wo sie Arzneien machen oder Lippenstifte und so was...“

15 „Ja, ich finde es jedenfalls schlimm“, sagte Frau Dottermusch, „und bin ganz entschieden dagegen, dass man die Tiere zu Versuchszwecken verwendet, weil die Industrie testen will, ob eine Hautcreme hautfreundlich, ein Puder, eine Lippenstiftfarbe oder irgendwelche Parfüms unschädlich sind. Dabei ist es mir egal, ob man Mäuse, Meerschweinchen, Hunde, Katzen, Affen, oder andere Tiere tagelang, wochenlang zu Tode quält. Und das, nur damit sich die Leute schön anmalen oder eincremen können.“

Das Mädchen neben Claudia meldete sich noch mal.

„Aber in der Medizin sind Tierversuche notwendig, hat mein Vater gesagt. Mit solchen Versuchen hat man Medikamente erfunden und entwickelt, die echt geholfen haben.“

20 Die Mädchen und Jungen der Klasse überlegten nicht lange, sondern nahmen Stellung für oder – in der Mehrzahl – gegen die Versuche an lebenden Tieren. Frau Dottermusch hatte noch nie eine so heiße Diskussion erlebt, und auch die Schulklingel beendete den Meinungsstreit nicht gleich.

Frei nach: HANSJÖRG MARTIN, *Die Sache mit den Katzen*, 1984

Document 2



Document 3

Thema des Tages: Tierversuche

Für die Tests werden die Tiere von den Menschen grausam behandelt. Sie werden mit Krankheiten infiziert oder bereits durch Genveränderung mit Krankheiten geboren.

Organe werden entnommen oder eingepflanzt, ihre Gehirne zerstört. Sie müssen hungern und dursten, rauchen, Alkohol trinken. Sie dürfen nicht schlafen und müssen wach bleiben.

Man versetzt ihnen Stromschläge.

Man macht ihnen Angst und hält sie in Einsamkeit und Dunkelheit.

Oftmals werden sie von Versuchstierhändlern voroperiert, bevor sie dann an die Versuchslabors ausgeliefert werden.

Sind Sie jetzt immer noch nicht gegen Tierversuche?

Nach: *Deutsche Welle*, 2009

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2015

Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

Option Collège

Ces trois documents, présentés dans un ordre aléatoire, constituent les éléments d'une unité pédagogique.

- Vous préciserez à quelle classe vous destinez cette unité et justifierez brièvement votre choix.

- Vous en présenterez l'architecture générale ainsi que les objectifs (culturels, linguistiques, etc.) que vous vous fixez dans la mise en œuvre de cette unité pédagogique et l'exploitation de chacun de ces documents.

Lors de chacune de ces deux étapes de la présentation de votre projet, vous justifierez vos choix par une analyse de chacun des trois documents.

Document 1

- Es war einmal ein hübsches kleines Mädchen. Das hieß Rotkäppchen. Es war ein freches und faules Kind. Rotkäppchen war oft ungezogen und ärgerte gerne die Tiere. Der Mutter gab es freche Antworten. Eines Tages sagte die Mutter:
- 5 „Rotkäppchen, nimm diesen Korb und bringe der kranken Großmutter einige leckere Sachen!“
- „Ach, immer ich“, maulte das faule Rotkäppchen.
- Die Mutter bat es noch einmal. Schließlich machte sich das Kind auf den Weg, aber widerwillig. Es trödelte durch den Wald und traf den Wolf. Das böse Rotkäppchen zog das gutmütige Tier am Schwanz und sprach:
- 10 „Was willst du denn hier? Hau ab!“
- Es trat ihm auf die Pfoten, so dass das arme Tier vor Schmerz jammerte. Rotkäppchen freute sich darüber und warf auch noch mit Steinen nach dem Wolf. Dann sprach es:
- 15 „Komm, wir ziehen zur Großmutter und ärgern sie! Du kannst sie erschrecken und beißen!“
- Dem Wolf gefiel das alles nicht. Er schnappte Rotkäppchen am Bein und hielt es fest, bis der Jäger kam. Rotkäppchen jammerte:
- „Hilfe, Hilfe! Der Wolf hat mich angefallen! Er will mich fressen!“
- 20 Doch der Jäger kannte das böse Kind und glaubte ihm nicht. Rotkäppchen heulte vor Wut und zerriss sein schönes, rotes Käppchen. Den Korb schleuderte es in den Wald. Der Jäger sprach:
- „Lass das Kind los, lieber Wolf!“
- Sofort rannte Rotkäppchen davon, doch nicht zur Großmutter. Da sammelte der Wolf die leckeren Sachen ein und trug den Korb zur Großmutter. Er pflegte sie,
- 25 und nach einiger Zeit war die Großmutter wieder gesund. Sie behielt den Wolf bei sich, und sie lebten glücklich und zufrieden bis an ihr Ende.

Nach: Grimms Märchen, *Rotkäppchen* (Gemeinschaftsarbeit einer 4. Klasse)

Document 2



L. Katzenstein (1822-1907), *Die Brüder Grimm zu Besuch bei der Märchenerzählerin Dorothea Viehmann.*

Document 3**Script du document sonore**

Vor 200 Jahren brachten die Brüder Grimm ihre ersten Märchen heraus. Seitdem erobern Aschenputtel, Schneewittchen und Froschkönig die Welt.

„Es war einmal vor langer Zeit ...“ so beginnen die wundersamen Geschichten im erfolgreichsten deutschen Buch aller Zeiten, in dem Tiere mit den Menschen sprechen. Die Geschichte dieser Sammlung begann vor genau 200 Jahren und ist doch viel viel älter. Über 1600 verschiedene Ausgaben der grimmschen Märchen hat allein die Berliner Staatsbibliothek inzwischen. Die Erfolgsgeschichte beginnt im Winter 1812. Wilhelm und sein ein Jahr älterer Bruder Jakob sind leidenschaftliche Sprachforscher. Als solche sammeln sie auch Märchen, die sie vor allem in den mündlichen Erzählungen von bürgerlichen Frauen finden, die sie zu sich einladen. Die Erstausgabe bleibt in Deutschland ein Flop. Im Ausland finden die grimmschen Märchen mehr begeisterte Leser. In London druckt man nämlich Bilder dazu. Das wollen die Brüder nun auch.

Kultur 21, Grimms Märchen – ein Land feiert das Brüderpaar

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2015

Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

Option Lycée

Ces trois documents, présentés dans un ordre aléatoire, constituent les éléments d'une unité pédagogique.

- Vous préciserez à quelle classe vous destinez cette unité et justifierez brièvement votre choix.

- Vous en présenterez l'architecture générale ainsi que les objectifs (culturels, linguistiques, etc.) que vous vous fixez dans la mise en œuvre de cette unité pédagogique et l'exploitation de chacun de ces documents.

Lors de chacune de ces deux étapes de la présentation de votre projet, vous justifierez vos choix par une analyse de chacun des trois documents.

Document 1

Helmut und der Mauerfall

Eines Abends lagen wir im Bett und sahen uns den zweiten Teil von „Alien“ an. Etwa gegen elf ging das Telefon. Es war Beck. „Sie haben die Grenze aufgemacht!“, sagte er. „Wer? Welche Grenze?“ „Die DDR, du Ignorant.“ „Na ja“, sagte ich, „irgendwann mussten sie das ja wohl tun.“ „Ist das dein Ernst? Ist das alles, was du dazu zu sagen hast?“ „Du, wir sehen da gerade einen ganz spannenden Film, können wir uns morgen weiter unterhalten?“ Beck legte auf. „Wer war dran?“ fragte Roberta, als ich zu ihr zurückkam. Sie hatte den Film angehalten. „Es war Beck“, sagte ich. „Haben wir noch irgendwas zu essen?“ „Im Kühlschrank müsste noch etwas Parma-Schinken und ein paar Melonenscheiben sein. „Was wollte er denn?“ „Beck sagte, sie machen die Grenze auf.“ „Welche Grenze?“ fragte sie, während sie kaute. „Die DDR“, sagte ich und biss in ein Melonenstück. „Das war ja abzusehen“, sagte ich. „So konnte es ja nicht weitergehen, mit den Botschaften und so.“ „Soll ich wieder auf Play machen?“ „Klar. Noch ein Stück Melone?“ „Her damit!“ sagte Roberta, und ich fütterte sie. Dann sahen wir uns an, was Sigourney Weaver mit dem Alien machte, und dann schliefen wir ein.

Am nächsten Morgen wurde ich erst wach, als Roberta schon weg war. Sie musste um neun im Institut sein. Ich schaltete das Radio ein und wollte ins Bad gehen. Im Radio war keine Musik, nur Gerede. Irgendwas mit Berlin. Ich schaltete den Fernseher ein. Überall die Mauer. Auf der Mauer saßen Leute! Ich wunderte mich, dass die Mauer am Brandenburger Tor so breit war, dass mehrere Leute nebeneinander darauf herumlaufen konnten. Es wurde niemand erschossen. Die Leute saßen auf der Mauer und tranken Sekt. Einige waren mit kleinen und großen Hämmern zugange und hämmerten kleine und große Stücke aus der Mauer. Und keiner wurde erschossen. Die Kameras zeigten Volkspolizisten, die in sicherem Abstand das Treiben verfolgten. Sie lächelten unsicher. Aber keiner schoss. Dann wurden Leute gezeigt, die in ihren kleinen Autos in Kolonne über den Kudamm fahren. Es wurde viel geweint. Ich blieb den ganzen Tag vor dem Fernseher sitzen. Gegen Abend kam Roberta. Sie sagte, auch an der Uni gebe es kein anderes Thema. Überall liefen Fernseher. Abends um neun ging wieder das Telefon. Als ich den Hörer abnahm, hörte ich zunächst nur Lärm.

„Hallo?“ rief ich in die Muschel. Es hörte sich an, als riefe jemand von einer Party an oder aus einer Disco. Dann hörte ich eine Stimme brüllen: „Hier ist Mücke!“ „Herrgott! Von wo rufst du an?“ „Aus Berlin, du Arschloch.“ „Kannst du nicht irgendwo hingehen, wo es ruhiger ist?“ Wir hatten seit Jahren nichts voneinander gehört. „Hast du sie noch alle? Hier gibt es keinen Ort, wo es ruhig ist. Das ist Berlin am zehnten November 1989. Jemand hat mir fünf Mark geschenkt, damit ich dich anrufen konnte!“ „Wieso?“ „Na, weil er mich für einen Ossi gehalten hat. Überleg dir das mal! Fünf Mark! Geschenk.“ „Warum rufst du an?“ „Weil hier die Hölle los ist!“ „Das höre ich.“ „Ich bin hier in einer Kneipe, und vorne ist die Hölle los...“ „Das sagtest du bereits.“ „Ist das alles, was dich interessiert? Hier tanzt der Bär und du...“ „Ich habe es im Fernsehen gesehen.“ „Scheiß aufs Fernsehen. Da muss man dabei sein. Ich wohne in Berlin. Willst du nicht herkommen?“ „Hör mal, ich kann nicht. Ich studiere hier und habe einen Job.“ „Hör zu“, sagte Mücke, „ich gebe dir jetzt meine Nummer und meine Adresse. Komm her. Ich will keine Ausreden hören.“

Nach: GOOSEN F., *Liegen lernen*, 2005

Document 2



Document 3**Script du document sonore**

Hallo. Ich heiße Heike, ich bin 28 Jahre alt, und ich war 9 Jahre alt, als die Mauer fiel in Deutschland. Ich habe vom Mauerfall durch meine Eltern erfahren; sie saßen vor den Nachrichten und haben mir mitgeteilt, dass etwas Wichtiges passiert in Berlin, und wir haben auch in der Schule darüber gesprochen. Aber um ehrlich zu sein, war ich nicht so sehr daran interessiert, ich wusste nicht, ob es irgendwelche Konsequenzen für mich hat. Ich habe es zur Kenntnis genommen, aber mir keine großen Gedanken darüber gemacht. Für meine Familie hatte es allerdings Konsequenzen, denn ein Teil meiner Verwandtschaft lebte in Ostdeutschland, in der damaligen DDR. Ich hatte sie aus diesem Grund gar nicht so gut kennengelernt, es waren entfernte Verwandte von mir, aber zum Beispiel die Geschwister, also Brüder und Schwester von meinem Opa, von meinem Großvater, lebten in der DDR und durch die Grenzöffnung war es mir möglich, sie kennenzulernen.

<http://www.audio-lingua.eu/spip.php?article567>

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2015

Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

Option Lycée

Ces trois documents, présentés dans un ordre aléatoire, constituent les éléments d'une unité pédagogique.

- Vous préciserez à quelle classe vous destinez cette unité et justifierez brièvement votre choix.

- Vous en présenterez l'architecture générale ainsi que les objectifs (culturels, linguistiques, etc.) que vous vous fixez dans la mise en œuvre de cette unité pédagogique et l'exploitation de chacun de ces documents.

Lors de chacune de ces deux étapes de la présentation de votre projet, vous justifierez vos choix par une analyse de chacun des trois documents.

Aus dem Tagebuch eines Edelweißpiraten

Die Edelweißpiraten waren oppositionelle Jugendgruppen. Sie waren in Köln und im Ruhrgebiet besonders aktiv. Die meisten stammten aus dem Arbeitermilieu. Sie gingen nicht zur Hitlerjugend und organisierten ihre Freizeit selbst.

25. Juli 1941

Inzwischen ist 'ne richtige verschworene Gemeinschaft aus uns geworden. Zehn Leute gehören dazu, und heute haben wir beschlossen, dass es dabei erst mal bleibt. Je mehr wir sind, desto größer ist die Gefahr, dass sich einer verquatscht. Oder dass sonst was Dummes passiert.

5 Wir versuchen, alles genau anders als in der HJ zu machen. Deshalb haben wir auch keinen Anführer. Keiner befiehlt, keiner muss gehorchen. Obwohl, Flint ist natürlich schon was Besonderes. So was wie unser Käptn. Daher kommt auch sein Name: von Käptn Flint aus der Schatzinsel.

10 Flints richtigen Namen weiß ich gar nicht. Aber von ein paar anderen auch nicht. Wir reden uns nur mit unseren Piratennamen an. Die richtigen sind unwichtig, kommen aus 'nem anderen Leben.

Flints bester Freund ist Kralle. Wer Flint an den Kragen will, hat automatisch Kralle am Hals. Und umgekehrt ist es genauso.

15 Der Wichtigste nach Flint ist der Lange. Er weiß von uns allen am besten über die Nazis Bescheid, und über alles, was damit zu tun hat. Sein Vater war Kommunist, und überhaupt seine ganze Familie. Er hat viel von ihnen gelernt.

Ein Sonderfall ist Goethe. Sein Vater ist Lehrer, und sie haben ein eigenes Haus und diese Sachen. Aber er darf bleiben. Weil er so gut Gitarre spielt und so viele Lieder kennt, hat Flint mal gesagt.

20 Dann ist da noch Fretchen. Seine Familie ist noch ärmer als die von uns anderen. Aber was mir an ihm gefällt, ist: Er lässt sich nicht unterkriegen.

Von den Mädchen haben wir zuerst Tilly kennengelernt. Sie ist aus der Philippstraße. Sie arbeitet in irgend 'ner Näherei hier in Ehrenfeld, macht Winterklamotten für die Wehrmacht. Ich glaube, ihre Mutter ist nicht gerade begeistert davon, dass sie mit uns in der Gegend rumhängt. Aber verbieten tut sie's ihr nicht. Hätte auch keinen Zweck, wie ich Tilly kenne. Die lässt sich nichts verbieten.

25 Ihre beste Freundin ist Flocke. Ihre Familie waren keine Kommunisten, sondern Sozis. Aber egal, sind auch nicht mehr viele von übrig.

30 Und dann ist da noch Maja. Ich weiß nicht viel über sie. Sagt überhaupt wenig, ist ziemlich schüchtern.

Na jedenfalls, das sind sie: unsere neuen Freunde. Inzwischen sind Tom und ich dabei, und unsere Namen haben wir auch weg.

35 Und ich? Mich nennen sie Gerle. Nicht gerade aufregend. Ich bin eben kein Käptn wie Flint, nicht so stark wie Kralle und nicht so groß wie der Lange. Aber egal, ich gehör dazu. Und das ist alles, was zählt.

Nach Dirk REINHARDT, *Edelweißpiraten*, 2012



[Ausstellung über die Unterhaltungsmusik nach 1933. Linz 2014.]



[Plakat der Propagandaleitung im Gau Baden, 1935]

DOCUMENT 3

Script du document sonore

- *(Mädchen 1)* Und was ist jetzt am Radiohören so schlimm? Ich hör' jeden Tag Radio, ganz ehrlich.
- *(Mädchen 2)* Du, damals war das ganz anders. Da durften die Deutschen nur Radiosendungen der deutschen Regierung hören. Alles andere war strengstens verboten.
- *(Mädchen 1)* Und wo ist das Problem?
- *(Mädchen 2)* Die Nationalsozialisten haben in ihrem Radio gelogen. Sie haben immer nur sich selbst gelobt. Was ihnen nicht gepasst hat, kam gar nicht mal vor.
- *(Mädchen 3)* Das war reine Propaganda.
- *(Mädchen 2)* Deutsche Volksgenossen wären wir beide sicherlich nicht gewesen. Auch wenn wir hier geboren sind.
- *(Mädchen 3)* Wer damals wirklich wissen wollte, was los war an der Front und in den Konzentrationslagern, hat es aus dem deutschen Radio jedenfalls nicht erfahren.
- *(Mädchen 1)* Deshalb hat der Walter Klingenbeck mit seinen Freunden also ausländisches Radio gehört ...
- *(Mädchen 3)* ... was strengstens verboten war.
- *(Mann)* Heute begeistern sich Jugendliche fürs Internet, skype oder sonst irgendwas, und der hat sich damals für das *hype* Medium, nämlich das Radio besonders interessiert und hat dann auch davon ausgehend die Idee gehabt, einen Radiosender aufzubauen und Widerstand zu machen gegen Adolf Hitler.

[Audioguide Münchner Zeitgeschichten – Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus]