



Concours du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES et CAER-PC INTERNE

Section : ALLEMAND

Session 2014

Rapport de jury présenté par :

Mme Fabienne PAULIN-MOULARD
Inspectrice générale de l'éducation nationale
Présidente de jury

SOMMAIRE

Avant-propos	page 2
Composition du jury	page 3
Rappel des épreuves	page 4
Epreuve d'admissibilité :	page 5
Epreuve orale d'admission :	
Exploitation pédagogique de documents en allemand	page 10
Compréhension et expression en allemand	page 27
Epreuve facultative d'alsacien	page 30
Exemple de sujet	page 33

Annexes : Exemples de sujets pour l'épreuve orale d'admission

Option Collège
Dossier EP 147
Dossier EP 148
Dossier EP 153

Option Lycée
Dossier EP 141
Dossier EP 144
Dossier EP 152

AVANT-PROPOS

	Capes interne	CAER
Nombre d'inscrits	221	169
Nombre de dossiers RAEP évalués par le jury	106	110
Nombre de candidats admissibles	60	65
Nombre de candidats admis	28	30

Les chiffres de cette année montrent tout d'abord une constante, malheureuse, par rapport à la session 2013. En effet, le pourcentage de dossiers remis par rapport au nombre d'inscrits au Capes interne ne change guère puisqu'il est toujours faible, d'environ 50%.

En revanche, on constate une augmentation du nombre de dossiers remis pour le CAER-Capes (11 à cette année contre 89 en 2013) qui porte à 65% le nombre de dossiers remis par rapport au nombre d'inscrits. Ces chiffres sont encourageants et nous espérons que cette tendance sera confirmée l'an prochain.

Le nombre de postes offerts a légèrement augmenté en 2014 : un poste supplémentaire pour le Capes et cinq pour le CAER-Capes.

Le jury se réjouit d'avoir pu pourvoir tous les postes et d'avoir assisté à d'excellentes prestations.

De nombreux candidats se sont fort bien préparés. Ils ont su, grâce à une attitude réflexive, tirer le meilleur parti de leur expérience professionnelle et des formations dont ils ont pu bénéficier. Qu'ils en soient sincèrement félicités.

Quant aux candidats non-admis, nous souhaitons leur dire encore une fois que, dans un concours, la notation n'a pour seule vertu que de permettre un classement. Il ne s'agit aucunement de noter « dans l'absolu », si tant est que cette expression ait un sens. Certains, parmi eux, sont loin d'avoir démerité et leur niveau aurait pu leur permettre de réussir.

Nous ne pouvons donc que les encourager vivement à se présenter de nouveau l'an prochain et à lire attentivement les rapports de jury.

Celui de cette année (tout comme les précédents) a en effet avant tout vocation pédagogique. Il s'attache à prodiguer des conseils pour toutes les épreuves. Au fil du texte, à la fin de chaque partie ou encore en annexe, il est accompagné d'exemples concrets qui permettront aux futurs candidats de se représenter ce qui est attendu d'eux. Des passages plus théoriques leur donneront la possibilité de clarifier certains concepts didactiques qui restent parfois encore flous pour certains.

Rappelons aux futurs candidats que le jury ne cherche aucunement à leur tendre des pièges ni n'attend d'eux « un cours type » tout droit issu d'un prêt-à-penser didactique.

Il est attendu des candidats qu'ils fassent montre d'une maîtrise solide de la langue allemande (ainsi que de la langue française), d'une connaissance fine des pays germanophones et d'une réflexion didactique approfondie, ces domaines se complétant les uns les autres de manière équilibrée.

Au-delà de ces aptitudes, les candidats doivent également, lors de l'oral, témoigner d'une éthique irréprochable et d'ouverture d'esprit, qualités indispensables à l'exercice du métier d'enseignant.

Ainsi le jury se réjouira-t-il de la prestation des candidats qui sauront dialoguer de manière constructive, faire preuve de sang-froid, de bon sens, qui seront capables de proposer des activités cohérentes, susceptibles de faire découvrir de manière efficace et avec plaisir la langue et la culture allemandes aux élèves qui leur seront confiés.

Nous souhaitons aux futurs candidats une excellente préparation et espérons que les pages qui suivent contribueront à les accompagner sur le chemin de la réussite.

Ludger HERZIG
Vice-président

Christine MOULIN
Vice-présidente

Fabienne PAULIN-MOULARD
Présidente du jury

COMPOSITION DU JURY

Mesdames et Messieurs

PAULIN-MOULARD Fabienne	IGEN – Présidente	
HERZIG Ludger	IA-IPR – Vice-président	Académie de Bordeaux
MOULIN Christine	IA-IPR – Vice-présidente	Académie de Paris
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
HUCK Dominique	Maître de conférences	Académie de Strasbourg
KOCH Hajo	Professeur agrégé	Académie de Nancy-Metz
LEPORI Annette	Professeur agrégé	Académie de Lyon
PARAIN Nathalie	Professeur agrégé	Académie d'Amiens
TEMPE Geneviève	Professeur agrégé	Académie de Strasbourg
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 Madame Nathalie PARAIN et Monsieur Roland DESMONET

Notation des dossiers présentés par les candidats :

	Capes interne	CAER
entre 12 et 13	13 dossiers	19 dossiers
entre 11 et 11,9	21 dossiers	22 dossiers
entre 10 et 10,9	26 dossiers	24 dossiers
entre 7 et 9,9	35 dossiers	36 dossiers
entre 5 et 6,9	11 dossiers	9 dossiers

I. Remarques générales

1. Présentation du dossier

Le dossier RAEP se compose de trois parties dont, en premier lieu, la présentation du parcours professionnel, suivie de la mise en œuvre d'une séquence pédagogique significative, et enfin les annexes dont le jury a pu regretter parfois l'absence alors même que ces documents, choisis avec soin, sont indispensables à l'illustration de la démarche pédagogique et de sa cohérence.

Si les normes de présentation (Arial 11, marges de 2,5 cm, en tête et pied de page de 1,25cm) ont été dans l'ensemble bien respectées, une organisation formelle trop dense a pu gêner la lecture.

Un texte aéré, la mise en évidence des paragraphes, par exemple grâce aux sous-titres, contribuent indiscutablement à la mise en exergue des axes structurants du discours. De même, la numérotation des pages, le renvoi aux annexes dans le corps du texte, l'agencement de ces dernières en fonction de l'ordre dans lequel elles sont citées, sont autant d'éléments rendant la lecture plus aisée. Certains candidats ont d'ailleurs attaché une importance notable à cette cohérence formelle, en intégrant un sommaire. Rappelons toutefois que ce sommaire remplit sa fonction dès lors qu'il comprend des informations significatives, mais qu'il perd de sa pertinence lorsqu'il se contente d'informations superflues telles que « page 1 annexe 1 ».

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

La maîtrise de la langue dont fait preuve le candidat retient également toute l'attention du jury qui, en premier lieu, recommande d'éviter le mélange des langues, quand bien même le candidat souhaiterait témoigner de sa maîtrise d'une terminologie didactique. En outre, si l'erreur d'orthographe peut parfois relever de la coquille, sa fréquence ainsi qu'une syntaxe incorrecte pénalisent, logiquement, le candidat. De même, un niveau de langue relâché ainsi qu'un registre lexical limité influent nécessairement sur les performances communicatives et, dans le cadre du dossier, nuisent à la clarté et à la qualité de l'exposé, comme l'illustre l'exemple suivant : « Dans cette séquence, du fait, de l'activité dominante, l'expression orale en continu, la forme de travail a le plus souvent été un travail individuel mais dans la précédente, elle était plus un travail de groupe ou en binôme ». Inversement, le ton emphatique ainsi que les esquisses d'envolée lyrique ne contribuent pas à inscrire le propos dans une démarche analytique, comme le montre ici le récit imagé du parcours professionnel : « Une année baptême du feu pendant laquelle j'ai pu être confrontée aux exigences pédagogiques, à la gestion d'une classe, aux exigences du brevet (...) et au rythme haletant d'une année scolaire ».

Le dossier présuppose une mise en perspective du parcours professionnel et des expériences acquises au cours de celui-ci. Il convient donc de trouver un registre de langue adapté, participant de cet esprit d'analyse.

Enfin, les candidats sont invités à supprimer les erreurs de langue encore trop souvent constatées dans les consignes en langue allemande.

II. Le parcours professionnel

Nombre de candidats semble avoir tiré profit des conseils formulés dans les précédents rapports et évité le récit biographique agrémenté de détails superflus comme : « Ma vocation d'enseigner date de ma plus tendre enfance ! »

Le candidat dispose d'une certaine liberté dans la présentation de son parcours dans la mesure où aucune prescription n'en régit les règles. Plusieurs schémas directeurs sont donc envisageables dès lors que le candidat parvient à concilier richesse du parcours et mise en exergue des aspects les plus saillants. De nombreux candidats ont choisi pour cela un exposé sous forme de chapitres thématiques. D'autres ont préféré suivre une présentation chronologique. A ce titre, l'énumération des différents lieux d'exercice suggère, il est vrai, mobilité et capacité d'adaptation. Elle n'informe toutefois guère sur les réels acquis qu'a pu favoriser l'enseignement dans un établissement particulier. De même, indiquer que le candidat a exercé « dans le plus grand lycée de... » n'apporte pas de renseignement sur le parcours.

Une démarche synthétique permet en revanche de mieux valoriser l'expérience professionnelle comme cette candidate qui précise : « Ces années ont tout d'abord permis d'intégrer l'utilisation des TICE dans la conception et la mise en œuvre de situation d'apprentissage. »

La majeure partie des candidats a bien saisi l'intérêt d'évoquer l'engagement au sein de l'établissement et pu témoigner le plus souvent d'un investissement non négligeable. En revanche, la volonté de se former n'apparaît pas toujours de manière explicite. Différentes modalités de formation, comme la participation à des stages, l'échange entre pairs mais aussi toute démarche visant à enrichir son savoir-faire professionnel peuvent être prises en considération. Il s'agit là encore d'apporter des exemples qui éclairent le jury car trop souvent les informations n'apportent pas de véritables éclaircissements : « J'ai été épaulé par un professeur partant à la retraite qui m'a transmis des conseils avisés sur ses pratiques pédagogiques. » ou encore : « Nous avons mis en place de nombreux projets et échangeons régulièrement sur nos pratiques pédagogiques. »

A cet égard, l'évocation des actes de formation gagne en pertinence lorsque le candidat peut en illustrer les bénéfices sur ses pratiques pédagogiques.

Enfin, bon nombre de candidats sont parvenus à attester de leur intérêt pour les pays de langue allemande. Afin d'éviter cependant que cet intérêt ne relève que d'une information *pro forma*, il serait souhaitable d'en préciser les modalités concrètes. Mentionner par ailleurs des séjours lointains dans les pays germanophones sans référence au présent laisse supposer que la réactualisation des connaissances reste en suspens.

III. La séquence

1. Choix de la séquence – Public – Objectifs

Les précédents rapports soulignaient qu'aucune préconisation ne prévaut concernant le choix de la séquence, en dehors des aspects mentionnés par la réglementation en vigueur. De fait, *toute séquence est éligible*. Cependant, le choix de la séquence ne relève pas du hasard. Le jury invite de ce fait les candidats à s'interroger sur les raisons qui les incitent à choisir telle séquence plutôt qu'une autre. Ainsi les candidats qui ont évoqué les bénéfices de la formation, par exemple en matière

d'utilisation des TICE, mais présentent une mise en œuvre n'intégrant pas ces outils ne saisissent sans doute pas toutes les chances pour illustrer au mieux leur pratique. De même, le jury est en droit de s'interroger sur la pertinence à exposer une séquence réalisée quelques années auparavant alors même que le candidat a exercé sans discontinuité. Rappelons également que la séquence présentée doit avoir été conçue et mise en œuvre par le candidat lui-même. Aussi toute séquence non terminée ou tout scénario fictif de séquence ne sauraient convaincre.

Enfin, l'inadéquation de la séquence avec le niveau de classe envisagé demeure une tendance marquée, au même titre que la mise en œuvre d'une séquence articulée autour de « se présenter », quel que soit le public cible, sous prétexte qu'il s'agit du début de l'année, comme le fait ce candidat : « En principe, une année scolaire débute toujours par.... ». De telles généralités semblent indiquer que la classe importe peu et que, par conséquent, la question de la progression relève d'une préoccupation secondaire.

L'explicitation du travail préalablement effectué avec les élèves ainsi que l'annonce des objectifs culturels, linguistiques et pédagogiques à atteindre permet d'inscrire la séquence dans une progression des apprentissages. A ce titre, la juxtaposition et la surabondance d'objectifs linguistiques risquent de faire perdre de vue la dimension communicationnelle du projet envisagé. Soulignons du reste que la simple juxtaposition d'objectifs ne présage en rien de la capacité du candidat à construire un parcours d'apprentissage cohérent, surtout lorsque l'exposé de la mise en œuvre semble avoir oublié ces objectifs ou réduit ces derniers à la simple acquisition de structures grammaticales comme l'explique ce candidat : « La grande étape de ce projet fut la description et la mise en œuvre de l'adjectif épithète et la mise en place de l'adjectif épithète et de sa déclinaison. »

L'énoncé des objectifs, sous quelque forme que ce soit, participe à la construction de la séquence qui, comme le soulignait le précédent rapport, « est une suite de séances qui comportent des tâches intermédiaires. Elle permet des entraînements bien distincts, intègre des évaluations et conduit à une tâche finale clairement énoncée. »

2. Description et analyse

L'explicitation de la séquence doit permettre au jury de se représenter clairement le cheminement et les activités. La simple évocation « J'ai débuté ma séquence avec le document A et l'exercice A » ne peut que desservir le candidat qui, outre le manque de précision, n'inscrit son acte pédagogique dans aucune démarche raisonnée.

Dans ce registre, les généralités telles que « Pour débiter une séquence, il est toujours bon de... », « Pendant une séquence il est toujours bon de... » ne placent pas non plus l'organisation de la séquence et le choix des activités dans une approche analytique personnelle. Or, le candidat doit pouvoir attester de sa capacité à construire, décrire et analyser sa mise en œuvre. L'exposé de la séquence s'appuie à la fois sur la description et sur l'analyse. La mise en perspective à laquelle procède cette candidate en indiquant « La première séance m'a servi d'évaluation diagnostique et d'amorce pour l'objectif visé en fin de séquence », renforce la cohérence du projet et des activités proposées. De même, la lisibilité du projet est consolidée lorsque le candidat justifie les modalités de mise en œuvre comme c'est le cas ici : « Le choix de proposer en compréhension de l'écrit des cartes postales donne aux élèves des éléments structurants pour la réalisation de la tâche finale. »

Un regard critique sur les supports contribue du reste à asseoir la pertinence des modalités de mise en œuvre. Ainsi ce candidat qui décide de modifier le support et l'activité langagière proposés par le manuel qu'il utilise, pour l'adapter en fonction des objectifs qu'il s'est assignés : « Le texte *Alexanders Blog* a été retravaillé à partir de l'activité proposée dans le cahier d'activités et de l'exercice 1b page 14 du manuel dont la conception ne me convenait pas par rapport à mes objectifs. J'ai considéré plus pertinent, à ce stade, de mettre l'accent sur une compréhension de l'écrit. » Cette approche

personnelle témoigne d'un recul intéressant qui tient compte de l'adéquation entre le support, ses obstacles et l'entraînement à l'activité langagière. Or, bien souvent, il apparaît que les candidats ne semblent pas avoir pris le temps d'analyser au préalable les documents qu'ils ont travaillés avec leurs élèves, rendant peu judicieuse l'activité déclinée que les candidats présentent encore fréquemment de manière trop succincte. Les informations fournies ne permettent pas de comprendre exactement ce que les élèves peuvent et doivent (apprendre à) faire. La description de l'entraînement à la compréhension d'une chanson peut-elle se limiter aux propos suivants : « Comme lors de la première séance, on peut passer la chanson sans autre objectif que son appropriation. » ? Le jury aurait souhaité apprendre quel cheminement le professeur avait envisagé pour aider ses élèves à accéder au document, démarche qui reste ici très floue. L'absence de précision donne en outre l'impression d'une connaissance très confuse de ce que peut être un parcours pédagogique avec ses différents entraînements, dont la distinction n'apparaît pas toujours maîtrisée. Le jury ne peut qu'inviter les candidats à approfondir leur approche des différentes activités langagières, tant pour consolider l'architecture de leur projet et renforcer la pertinence entre objectifs énoncés, supports utilisés et activités proposées, que pour une meilleure prise en compte de la réaction des élèves. Signalons à ce sujet que l'entraînement à la compréhension de l'oral reste le parent pauvre parmi les activités langagières citées. Les préalables à cet entraînement ainsi que ses modalités ne sont presque jamais évoqués.

Du reste, les difficultés rencontrées par les élèves font encore l'objet de trop brèves remarques et les réactions des élèves sont rarement examinées à la lumière des consignes et/ou des tâches énoncées. Ainsi lorsqu'un candidat propose : « Il serait bon à l'avenir de prévoir une tâche de description plus ludique mêlant expression orale et expression écrite », il n'identifie pas les raisons à l'origine des obstacles, ni en quoi la solution évoquée serait susceptible de les lever ou d'y remédier. Conclure une séquence par : « Je suis satisfait de cette expérience, car au-delà des problèmes que les élèves ont pu rencontrer (compréhension de certains documents, difficultés de l'expression écrite), c'est essentiellement le travail de groupe et l'aide que les meilleurs ont apporté aux autres que je souhaite mettre en avant » élude les questions fondamentales que posent les entraînements aux activités langagières. Le bilan de la séquence n'interdit pas de souligner les réussites, mais il doit être également le lieu d'une réflexion critique en vue d'une meilleure prise en compte des besoins des élèves pour la réalisation des tâches attendues. Ainsi cette candidate, qui prend conscience que l'obstacle principal à la réussite de son activité tient essentiellement aux entrées du tableau récapitulatif qu'elle construit avec ses élèves. On pourra également citer une autre remarque, cette fois dans le cadre d'une évaluation formative : « Le premier exercice a été relativement bien réussi, en revanche, le deuxième leur a posé quelques difficultés. J'ai donc procédé à une activité de remédiation en m'appuyant sur un contexte plus familier, à savoir le voyage effectué l'année dernière en Allemagne. Alors que peu d'élèves avaient pu retrouver la bonne question lors de l'évaluation, ils ont résolu cet exercice avec plus de facilité. »

Ce constat quant à l'inadéquation de l'évaluation telle qu'elle avait été envisagée par cette candidate rappelle par ailleurs que l'évaluation s'inscrit pleinement dans le parcours de la séquence et qu'un bilan critique de l'évaluation formative et sommative est tout à fait pertinent dans la mesure où il permet de pointer les éventuelles incohérences entre les entraînements travaillés et les objectifs finaux. La cohérence linguistique ne peut cependant pas rendre recevable toutes les activités mises en œuvre. Un dossier pédagogique axé initialement sur la déconstruction des stéréotypes et des préjugés se révèle très périlleux, voire contraire aux valeurs républicaines dès lors qu'il crée des situations de communication confortant les préjugés proches du racisme. L'absence de réflexion critique apparaît dans ce cas de figure particulièrement choquante.

3. Concepts didactiques et linguistiques.

La connaissance des enjeux didactiques actuels implique la maîtrise d'un bagage conceptuel. Une mise en œuvre claire et cohérente sera néanmoins plus performante qu'un projet linguistique émaillé

de jargon didactique utilisé à mauvais escient. Malgré tout, quelques outils didactiques demeurent indispensables pour éviter les écueils préjudiciables à la bonne cohérence du parcours pédagogique. La distinction entre évaluation et entraînement, déjà soulignée dans les précédents rapports, n'est pas sans incidence sur la réussite des activités proposées. Il convient également de distinguer tâche et activité, consigne et tâche. Enfin, les néologismes de toute sorte n'ont pas lieu d'être.

Outre ce bref rappel concernant les concepts didactiques, il apparaît nécessaire d'attirer l'attention des candidats sur les concepts et terminologies linguistiques utilisés. Aucune école linguistique ne fait office de référence. Il importe en revanche de maîtriser un certain nombre de notions dont la méconnaissance interroge sur la justesse des explications données aux élèves et sur le niveau de connaissances du candidat. Parler, par exemple, d'inversion du sujet ne tient pas compte de l'ordre fondamental en allemand. Nous rappelons de même, que le « Perfekt » n'est pas l'équivalent de l'imparfait, contrairement à ce que nous avons pu lire, et que le prétérit, en allemand, ne peut être associé exclusivement à l'imparfait.

4. Choix des annexes

Ces documents ont vocation à illustrer de manière exemplaire la mise en œuvre. Le choix des annexes mérite d'être arrêté en fonction des éléments les plus significatifs de la séquence. Dans cette perspective, les seules photocopies de pages de manuel ne fournissent aucun exemple probant attestant d'une démarche personnelle, et ne représentent aucune aide qui permettrait de visualiser la démarche pédagogique mise en œuvre. Les documents, fruit d'un travail personnel, ainsi que les travaux d'élèves, à condition d'être corrigés, sont en revanche bienvenus, dès lors qu'ils sont en cohérence avec le parcours exposé.

ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DE DOCUMENTS EN ALLEMAND

Rapport présenté par Messieurs Olivier BORD et Yves ZINGRAFF

Répartition des candidats admissibles selon les options :

Option collège	90
Option lycée	35

Notes obtenues à cette partie de l'épreuve par les candidats présents :

entre 8 et 10	22 candidats
entre 5 et 7,75	36 candidats
entre 3 et 4,75	29 candidats
moins de 3	24 candidats

I. Remarques générales

Les rapports des précédentes sessions ont fait état du sérieux avec lequel les candidats se préparent à l'épreuve orale malgré les contraintes professionnelles, les degrés divers d'expérience professionnelle et des niveaux de formation souvent inégaux. Cette année encore, le jury peut confirmer cette appréciation : nombre de prestations montrent que les enjeux de l'épreuve sont désormais bien cernés et que, pour y répondre au mieux, les projets proposés doivent se nourrir d'une pratique professionnelle réfléchie.

Ainsi, de nombreux candidats ont-ils été en mesure de concevoir des parcours d'apprentissage cohérents et bien étayés, relayés par une mise en œuvre solide permettant aux élèves de construire des compétences linguistiques, culturelles et transversales en rapport avec les notions du programme. Pour ce faire, ils ont su tirer profit de la richesse de leurs expériences d'enseignement variées au collège, au lycée ou parfois à l'école élémentaire.

A l'inverse, d'autres candidats n'ont pas su faire émerger de projet pédagogique convaincant : cela tient – et nous y reviendrons – à une analyse superficielle des documents. Par ailleurs, il convient de rappeler que l'épreuve ne consiste pas à tenter de répondre à ce que l'on suppose être les attentes du jury, hors de la réalité vécue dans les classes. Toute décision pédagogique ou tout geste didactique (travaux de groupe, recours au TICE, étude fragmentée d'un texte, etc.) ne relève en aucune manière d'un effet de mode, mais doit être didactiquement motivé. Au final, il importe de montrer au travers de son exposé comment la connaissance des programmes et la maîtrise d'outils didactiques s'appuyant sur l'expérience professionnelle, permettent de répondre de manière adéquate à des situations d'enseignement/apprentissage variées telles que les proposent les dossiers.

Pour l'information et la formation des futurs candidats, le jury propose de se référer aux précédents rapports dans lesquels sont formulés de nombreux et précieux conseils qui n'ont pas toujours été bien

compris ou appliqués par certains candidats de la dernière session. Une lecture attentive et minutieuse de ces contributions est indispensable, car ce sont aussi des documents qui proposent une réflexion sur des notions clés de la didactique de l'allemand et de leur évolution.

En complément de ces documents, le jury souhaite cependant ajouter quelques conseils concernant les impératifs de l'épreuve.

Dans un premier temps, le candidat se doit de bien gérer son temps, que ce soit lors de la préparation, de l'exposé ou de l'entretien, pour éviter les écueils suivants : tout d'abord, le manque, voire l'absence d'analyse ou de propositions de pistes quant à l'un des documents du dossier pédagogique ; puis l'accélération brutale du débit du candidat lorsque ce dernier prend conscience du peu de temps qu'il lui reste pour arriver au bout de sa présentation – ou que le jury le lui signale – plaçant ainsi ce même jury dans une position très inconfortable pour suivre le déroulement de la réflexion menée ; pour finir, l'impossibilité pour le candidat de terminer sa présentation dans la mesure où les 30 minutes allouées à cette partie sont écoulées.

Par ailleurs, le candidat aura également soin de structurer et d'annoncer clairement le plan de son exposé lors de sa présentation afin de placer le jury dans de bonnes conditions d'écoute. Dans la même perspective, il peut être utile que la tâche finale envisagée soit annoncée en début d'exposé : le candidat pourra ainsi, au fil de l'exposé, mieux convaincre le jury qu'elle est bien l'aboutissement du parcours proposé.

D'autre part, le jury insiste sur le fait que le dossier représente une unité et que le candidat ne peut proposer de documents extérieurs auxquels il pense ou a déjà eu recours. Certes, le nombre de documents proposés peut paraître restreint, mais c'est justement la tâche du candidat de montrer qu'il sait construire une cohérence serrée entre eux : en tout état de cause, le principe de cohérence prévaut sur celui d'accumulation. Il en est de même pour le recours à internet : d'expérience, on sait que les tâches de recherche nécessitent un guidage et une stricte planification. Remplacer un défaut de cohérence entre deux documents par une recherche autonome sur internet paraît donc illusoire et d'ailleurs peu praticable dans la réalité.

Enfin, le candidat veillera au registre de langue qu'il emploie, faisant preuve ainsi de la maîtrise de la langue française et de sa capacité à représenter un modèle pour les élèves. Pour autant, cette partie de l'épreuve en langue française fait également appel aux connaissances linguistiques et culturelles de la langue cible indispensables pour la compréhension et l'analyse fines des documents. Ces deux facettes sont donc complémentaires et la seconde sera naturellement renforcée par la préparation à la deuxième partie de l'épreuve de compréhension et d'expression en langue allemande.

Le présent rapport se propose maintenant, sur la base de l'analyse des prestations de la session 2014, de donner aux candidats des conseils complémentaires qui, nous l'espérons, les aideront à mieux concevoir leur projet et le parcours d'enseignement / apprentissage qui le porte. Ces conseils seront complétés par l'analyse de dossiers proposés lors de cette même session et mis en annexe.

II. Analyse des supports

L'analyse des supports que contient le dossier est une étape indispensable à l'élaboration d'un projet pédagogique cohérent.

1. Analyse et sens

Trop souvent, cette analyse (et principalement l'analyse textuelle) fait défaut et ne consiste qu'en la description de la nature du document (document iconographique, narratif, script de document sonore...). La compréhension fine (l'implicite, la portée symbolique, les faits civilisationnels évoqués...) n'est pas ou peu abordée et le candidat se contente de résumer, voire paraphraser le texte et le document sonore ou de décrire l'image. Il ne s'agit pas tant, ainsi que l'a fait un candidat, de décrire dans les moindres détails « un cahier à spirales partagé en trois, [dont le titre est] en écriture en gros caractères d'imprimerie de couleur jaune [avec] en bas une bulle en jaune avec écrit en bleu „49 coole Berufe“ », d'autant plus que ces éléments n'apparaîtront pas dans la mise en œuvre qui suivra. Il s'agit davantage, comme l'ont proposé d'autres candidats pour ce même document, d'en déceler les potentialités.

L'analyse d'un support vise en premier lieu à relever et interpréter les indices qui permettent d'en faire émerger le sens et elle est l'occasion pour le candidat de montrer qu'il l'a bien appréhendé et compris. Nous verrons plus loin à propos du dossier EP 141 combien il est important d'avoir accès aux références culturelles convoquées par les documents iconographiques pour traiter le dossier de manière cohérente. Mais le dossier EP 144, dans la variété des perspectives adoptées par rapport à la relation nourriture-modernité, rend cette analyse minutieuse du sens absolument nécessaire : elle peut mettre en évidence à propos de la consommation les rapports étrangeté / attirance (document 3a), monde moderne / besoin de produits naturels (document 3b), émigration / lien culturel à la terre, consommation discount / produit bio. Or, c'est à travers cette constellation d'approches qu'un parcours d'apprentissage devra être élaboré et non seulement à partir d'un thème générique.

2. Analyse et stratégies de réception

L'épreuve orale permet au candidat de montrer ses pratiques didactiques quotidiennes, notamment ses méthodes pour aborder des supports divers et variés. Ce sont précisément ces compétences que le jury souhaite voir mises en œuvre à l'aide des trois documents proposés dans le dossier. L'analyse approfondie des supports doit permettre la mise en œuvre de stratégies efficaces d'accès au sens qui vont au-delà des traditionnelles *W-Fragen* pour les activités de réception écrites et orales. Il ne s'agit pas non plus de ne procéder qu'à un simple répertoire des entraves linguistiques (lexicales ou grammaticales) tel que certains candidats le proposent parfois. En effet, l'apport massif de vocabulaire ou de structures ne constitue pas à lui seul une aide suffisante pour établir des liens et accéder à un degré plus approfondi de compréhension d'un support. Le professeur doit doter ses élèves de stratégies d'accès au sens et d'« un grand degré d'autonomie en lecture » afin « d'effectuer un travail interprétatif qui, au-delà de l'explicite, vise une compréhension de l'implicite » (cf. BO n°9 du 30 septembre 2010) en les aidant d'une part à construire une compétence de lecture et en créant d'autre part les conditions d'interaction entre le lecteur et le texte.

Il peut être intéressant de relever, ainsi que l'a fait un candidat lors d'une analyse textuelle, la présence de nombreuses propositions relatives. Il ne suffit cependant pas d'affirmer qu'il faudra faire un cours sur ce point grammatical. Le candidat doit par ailleurs souligner la pertinence de l'étude de ce point grammatical en précisant en quoi elle éclaire ou donne accès au sens du texte puis intégrer ce travail dans la mise en œuvre en précisant à quel moment elle intervient et sous quelle forme. Ainsi, pour le dossier EP 153 par exemple, le repérage des temps verbaux permet de mieux comprendre la chronologie du texte (retour en arrière dans la narration au présent) ou encore de compléter la comparaison irréaliste introduite par *als (ob)* qui contribue au ton humoristique du texte (« als wäre eine Telefonkarte ein geradezu verbotener Luxus »). Toujours dans ce dossier, un travail sur les pronoms peut se révéler très utile pour comprendre les liens entre les différents personnages et approfondir la compréhension du texte. A ce stade, il est intéressant pour le jury de savoir quel dispositif de repérage ou de focalisation sur ce point le candidat propose : il n'y a pas ici de réponse univoque ou de « bonne » réponse, seulement l'occasion pour le candidat de montrer qu'il est

conscient du fonctionnement du texte et apte à prendre du recul pour réfléchir aux moyens d'y donner accès.

Afin d'aider les candidats à améliorer et faire évoluer leurs pratiques, nous rappelons que les précédents rapports préconisaient la lecture de la publication du CNDP *Lire en langue étrangère* (octobre 2011, Editions du Scérén) qui présente dix modalités de lecture à partir de textes littéraires de typologies différentes.

3. Analyse et niveau de compétence

Suite à une analyse pertinente, le candidat peut définir avec justesse le niveau de classe à laquelle il destine la séquence. A cet effet, le candidat doit partir du principe qu'il s'agit d'une classe lambda qui n'est pas sa propre classe, que le jury ne connaît d'ailleurs pas. Même si ce dernier est tout à fait conscient du fait que certains candidats se réfèrent à l'un de leurs groupes pour ancrer leur préparation dans la réalité, il n'en reste pas moins que la référence à des élèves inconnus associés à un certain niveau de compétence ne saurait justifier l'absence de prise en compte d'éventuelles difficultés lexicales, grammaticales ou autre.

Par ailleurs, le jury sait apprécier et valoriser les candidats qui proposent des pistes de différenciation pédagogique dans le but d'améliorer les compétences des élèves en fonction de leur niveau, considérant la plupart des classes comme hétérogènes.

Le jury constate néanmoins que certains candidats ont fait des propositions peu réalistes en liant l'exploitation de dossiers à des classes selon une thématique vaguement associable à une notion culturelle du programme sans prendre en compte la difficulté des supports ou de la thématique abordée. Un document n'a certes pas un niveau intrinsèque mais il ne faut pas sous-estimer les difficultés inhérentes à certains supports ou certaines notions telles que par exemple la notion de *Heimat* abordée dans le dossier EP 141.

4. Analyse et fonction des documents dans le parcours

L'analyse doit permettre au candidat d'établir des connexions entre les différents supports qui constituent le dossier de manière à agencer les documents et à aménager des passerelles entre eux. Pour concevoir un projet pédagogique, il semble indispensable d'élaborer une progression qui repose sur une suite de documents se complétant et s'alimentant les uns les autres de par leur perspective ou les aspects linguistiques inhérents. A titre d'exemple, le document iconographique du dossier EP 153 permet d'introduire, lors d'une phase de description et d'analyse de la première de couverture de ce livre intitulé *Wer hat den Gummibär'n gemacht ?*, le lexique spécifique autour de la thématique de l'invention nécessaire à la compréhension du document sonore (document 3). Cette démarche permet d'éviter de donner aux élèves des listes de vocabulaire comme aides avant ou pendant cette activité de réception orale. Le document permet alors de familiariser les élèves avec le thème et de déclencher la parole. Il a également pour fonction d'introduire le lexique qui sera utile pour la suite.

L'agencement des documents participe à la structure interne du projet pédagogique et ne peut ni suivre un schéma préétabli, ni être laissé au hasard.

Certains bons candidats ont donc su tirer parti d'une analyse détaillée des documents pour justifier leurs choix pédagogiques et didactiques : agencement des documents, objectifs et niveau de classe visés, choix de la forme sociale de travail ou encore manière d'aborder les divers supports.

Concernant la mise en forme de la présentation au jury, certaines prestations ont habilement orchestré l'analyse et la mise en œuvre, soulignant ainsi leur interrelation.

De manière générale, la présentation de l'analyse des supports par les candidats peut obéir à deux logiques :

- Soit l'analyse permet d'élaborer progressivement des liens de cohérence entre les documents afin de donner les contours d'un projet global et de préciser la fonction de chaque document au sein du dispositif avant de passer à l'étape de mise en œuvre ;

- Soit elle est intégrée à la présentation de la mise en œuvre comme élément d'une démonstration visant à justifier la pertinence d'un projet ou d'un dispositif déjà énoncé. Dans les deux cas, l'analyse des documents ne constitue pas un simple exercice d'analyse formelle mais une phase indispensable à la construction d'un parcours finalisé.

III. Objectifs et projet pédagogique

Si le travail d'analyse que nous venons d'évoquer est absolument nécessaire, il n'en est pas pour autant suffisant.

Certes, il est nécessaire d'analyser les documents en termes d'entraves, d'éléments facilitateurs, de potentialités ; d'énoncer quelle notion des programmes le dossier permet de traiter et de construire ; de préciser à quel niveau de compétence le dossier permet de travailler et vers quelle tâche finale le travail entrepris va mener. Mais si ces points sont bien des passages obligés, ils ne prennent vraiment leur sens que s'ils s'insèrent dans une cohérence globale, c'est-à-dire dans un projet, dans un parcours progressif et finalisé d'apprentissage.

Et c'est bien cette progression qui doit être présentée clairement au jury. Il convient en effet de faire la distinction entre le schéma d'analyse des dossiers qui guide la préparation et l'organisation de la synthèse présentée au jury au moment de l'épreuve. Le candidat doit alors montrer qu'il ne se contente pas d'accumuler l'étude de documents successifs jusqu'à « épuisement » du thème ou d'une notion. Il montrera plutôt au jury qu'il est capable de proposer à ses élèves un enchaînement progressif et cohérent de documents qui, l'un après l'autre, l'un par l'autre, étape après étape, vont leur permettre de s'entraîner à différentes activités langagières, de construire leurs compétences et de nourrir leur réflexion autour de la problématique. C'est ainsi qu'ils seront impliqués dans un apprentissage dont ils saisiront le sens.

Nous voudrions dans cette perspective proposer quelques précisions :

1. La notion de tâche finale

La tâche finale est avant tout conçue comme ce qui donne un sens à l'ensemble d'un parcours proposé. Elle est ainsi le projet qui guide le parcours, son enjeu final, ce qui mobilise les élèves et leur permet de faire le bilan des compétences acquises, de quelque nature qu'elles soient. Même si elle ne peut être déterminée, lors de la phase de préparation, qu'après l'analyse des documents et en fonction d'elle, il peut être judicieux d'énoncer la tâche finale en début d'exposé lors de l'épreuve afin de démontrer ensuite comment le parcours d'apprentissage proposé en rend la réalisation naturelle et accessible.

La tâche finale peut certes prendre la forme d'une réalisation-événement, comme une exposition, proposition souvent évoquée par les candidats. Mais il serait restrictif de ne la cantonner qu'à cela. Le dossier EP 148 sur le thème des musées pose la question de leur fréquentation (document 3) et propose à travers divers documents d'explicitier leur succès : les photos, constituant le document iconographique, mettent en scène enfants et adultes exprimant des attitudes de réception à chaque fois différentes : enthousiasme, amusement, admiration, appropriation par la photographie. Le texte de fiction permet au travers d'un personnage de donner vie à des scènes de tableaux connus. On peut aisément imaginer que la séquence débouche soit sur la présentation d'un tableau auquel on est particulièrement sensible, soit à une tâche d'écriture créative donnant réalité à la scène représentée. Dans cette perspective, les élèves seraient amenés à mobiliser les apprentissages en cours (description et expression des sentiments) pour raconter une histoire (niveau A2).

Dans un autre ordre d'idée, le dossier EP 141 par exemple propose une réflexion sur la notion de *Heimat* : l'ambition du dossier est de donner accès aux élèves à un fait culturel dont ils ignorent ce qu'il recouvre. C'est la construction de la notion elle-même qui est ici parcours et enjeu terminal. A

partir de là, il peut être ensuite intéressant de solliciter la contribution de partenaires outre-Rhin, dans une perspective co-actionnelle. Mais l'enjeu n'en reste pas moins celui de la découverte, de l'accès à une réalité culturelle nouvelle.

Ce qui est apprécié chez les candidats, ce n'est pas tant le fait qu'ils se plient à une série d'exercices convenus, ni qu'ils soient capables de concevoir une tâche finale tout à fait exceptionnelle, mais leur aptitude à construire un parcours pertinent, progressif, réaliste et motivant à partir des documents proposés.

2. L'organisation des documents au sein de la séquence

L'organisation de la séquence, c'est-à-dire l'enchaînement des documents, ne peut pas être uniquement décidé à partir de critères généraux tels que l'immédiateté supposée de la réception d'une image ou la complexité d'un texte littéraire ou de fiction. Toujours dans le dossier EP 141, il n'est pas évident que les repères culturels convoqués sur les deux couvertures du magazine *Der Spiegel* soient immédiatement accessibles aux élèves et que ces couvertures soient aisément aptes à faire émerger une problématique. En revanche, le texte tiré de *Das fliegende Klassenzimmer* de Erich Kästner peut servir à rendre sensible la perte progressive de repères que vit le protagoniste Jonathan Trotz, le fait qu'il devienne petit-à-petit *heimatlos* malgré la sympathie qu'il éprouve pour sa famille d'accueil, et le fait qu'il se trouve une nouvelle *Heimat* dans la poésie, la fiction et le rêve. Il convient dès lors de déterminer ce qui a été perdu ou les manques afin de faire émerger en creux la problématique de la notion. A partir de là, les autres supports viennent documenter la notion à des degrés différents : dans une perspective culturelle (paysage et mythes fondateurs, image 1), perspective régionale / régionaliste (image 2), perspective utopique (image 3), perspective subjective (document 3).

La proposition d'enchaînement des documents avancée ici vise à mettre en évidence le principe de cohérence. Mais une telle proposition ne saurait avoir valeur de dogme : d'autres agencements, qui sont également défendables, sont possibles : faire émerger la notion de *Heimat* par des définitions subjectives (documents 3), étayer ces définitions par des critères collectifs (document 2), ouvrir sur une aspiration (*Sehnsucht*) vers l'ailleurs et l'idéal (documents 1 et 2) nous semble être un scénario également pertinent.

Dans un autre dossier à la thématique proche (EP 152), c'est le document iconographique qui permet de poser la problématique : il représente des émigrants allemands embarquant à Hambourg en 1854. Ce qui doit interpeler ici le candidat, c'est le renversement de perspective par rapport au thème usuel de l'émigration / immigration puisqu'il concerne ici l'Allemagne : Pour quels motifs et avec quels espoirs des Allemands ont pu, par le passé, être amenés à émigrer ? Les autres documents du dossier apportent des éléments de réponse : l'un est un extrait tiré du livre de Gerd Heidenreich *Die andere Heimat* et l'autre est la recension d'une exposition *Aufbruch in die Utopie* relatant l'émigration d'Allemands de la région de Gießen vers les Etats-Unis afin d'y créer une république allemande. On voit à travers le dossier que les raisons et les objectifs des migrants sont ici pluriels : ils prennent leur source dans la pauvreté ou la répression et visent le bonheur matériel et individuel ou l'idéal politique. La problématique trouve alors une pluralité de réponses qui ouvre des perspectives d'investigation particulièrement riches pour des lycéens et vraisemblablement exploitables en interdisciplinarité.

Ce qui veut être mis en évidence à travers les exemples ci-dessus, c'est la fonctionnalité d'un document – fonctionnalité qu'il n'a pas en soi, mais qu'il acquiert au sein d'un dispositif construit. C'est la fonctionnalité d'un document au sein d'un dispositif qui définit le mieux sa potentialité.

3. Entraves et éléments facilitateurs

S'appuyer sur les éléments facilitateurs ou lever les entraves ne peut avoir de sens que si cela vise en priorité la réception d'un document pour les objectifs visés par la séquence. A nouveau pour le dossier EP 141, on peut concevoir que les élèves, quel que soit leur niveau, ne maîtrisent pas la totalité du lexique contenu dans le texte. Mais le fait de s'assurer qu'ils saisissent le sens de « Und die beiden

leben wie Hund und Katze miteinander » alors que le lexique ne pose pas de problème en soi paraît plus important pour faire émerger la problématique (la séparation des parents et les conséquences qui en résultent).

Dans le même texte, les éléments biographiques mentionnés et qui relèvent du niveau A2 du point de vue de la compréhension peuvent être considérés comme éléments facilitateurs dans la mesure où ils sont porteurs d'éléments situationnels importants directement liés à la problématique. Même si la réception du texte n'est pas aisée, notamment en raison d'un contenu implicite fort, les éléments explicites ouvrent une possibilité d'accès non négligeable.

Il en est de même pour la structure du texte : de nombreux candidats ont évoqué la possibilité de scinder le texte en deux parties, l'une recouvrant l'enfance en Amérique et le voyage et l'autre la vie en Allemagne. Mais scinder le texte après le « doch » de la ligne 18 permettait aussi de faire des hypothèses sur la suite, notamment sur l'absence vraisemblable des grands-parents et l'avenir du jeune Jonathan. Ce parti pris didactique permet d'orienter la construction du sens du texte dans la perspective de la problématique choisie. Toutes ces remarques renvoient plus généralement au statut que peut avoir un texte de fiction au sein d'un dossier.

4. Le statut du texte de fiction

Les lecteurs du présent rapport auront remarqué que les dossiers proposés en annexes contiennent tous un texte de fiction. Beaucoup de candidats semblent démunis devant de tels documents notamment ceux qui se sont présentés à l'option collègue. De manière fréquente, les pistes de didactisation se résument au renseignement des *W-Fragen*, à des relevés dans le texte et à des formulations d'hypothèses. C'est certes le cas pour le texte du dossier EP 141, comme nous l'avons vu plus haut. Mais cela se justifie dans la mesure où le recours à ces dispositifs se fait en cohérence avec le projet mené au sein de la séquence et où guidage dans la compréhension (s'appuyer sur ce qui est compris, anticiper ce qui peut l'être) et évaluation de la compréhension ne se confondent pas.

La question que pose la réception de tout document est celle, comme cela a déjà été souligné précédemment en ce qui concerne l'analyse des supports, des compétences, des stratégies qu'un document peut permettre d'acquérir afin que celles-ci soient transférables à d'autres documents.

Ces compétences et stratégies relèvent d'une compétence générique de compréhension et peuvent être à ce titre objets d'apprentissage. Cependant, dans la perspective d'une séquence, un document n'est jamais envisagé que dans un ensemble : c'est le projet dans son ensemble et le document qui le précède qui lui confèrent son statut et fait que son exploitation vient combler un besoin : quelle réponse un texte littéraire ou un texte de fiction peut-il apporter à une problématique posée en amont ?

Dans la perspective du principe de mise en cohérence des documents constitutifs d'un dossier évoqué plus haut, le dossier EP 147 sur le thème *Faireir Handel* donne un bon exemple de la fonctionnalité d'un texte de fiction dans un dispositif : dans ce cas, le document iconographique pose la problématique ; il met en scène une jeune femme dont l'imprimé de la robe représente un enfant du tiers-monde et formule cette interrogation : « Welche Geschichte steckt hinter deiner Kleidung ? ». Le texte de fiction (extrait de *Emmas Schokoladen* de Stephan Sigg) donnera des réponses à cette question en décrivant le processus de fabrication et de commercialisation du chocolat valable pour d'autres produits.

La question du statut du texte de fiction est donc à mettre en regard avec sa fonctionnalité dans un dispositif. Cette mise en cohérence facilite l'accès des élèves aux textes en les aidant à définir un projet de compréhension. Il nous semble que c'est aussi en tenant compte de cela, que la question du niveau de compétence atteint ou à atteindre par les élèves en réception peut être posée.

5. Les niveaux de compétences

La totalité des candidats mentionne avec justesse les niveaux de compétences disponibles ou en construction chez les élèves selon le cycle ou la classe visés. Il est vrai que le niveau des classes

peut être hétérogène et que certains élèves du cycle terminal peuvent parfois ne pas avoir dépassé le niveau A2. Faut-il pour autant se fixer pour objectif d'une classe de lycée l'acquisition des moyens linguistiques relatifs à la description d'une image, sans par ailleurs se poser la question de la pertinence de cette description ? Pour le dossier EP 141, le fait de dire qu'au premier plan, on voit un randonneur et en arrière-plan des montagnes et un fleuve ne dit effectivement rien de l'implicite culturel de l'image.

A partir du moment où des niveaux de compétence sont posés, il est important pour les candidats de savoir quel savoir-faire recouvre pour chaque activité langagière le niveau de compétence envisagé. La raison pour laquelle le texte de Kästner peut trouver sa place dans une séquence de lycée, est qu'en s'appuyant sur des données factuelles de niveau A2 et des compétences lexicales accessibles, il permet de donner accès à un implicite plus riche que le simple contenu narratif (niveau B1).

De même en ce qui concerne les photos de couverture du *Spiegel*, c'est le contenu culturel qui est important et celui-ci dépasse de loin la simple notion de paysage ou de randonnée. On peut imaginer que, pour avoir accès à un tel sens, des élèves de seconde s'appuieront sur des acquis antérieurs évoqués fréquemment dans les manuels de collège : Heine et la Lorelei, Siegfried ou encore la notion de *Wanderschaft*. Faire émerger ce niveau d'interprétation relève également du niveau B1.

Au final, cette compréhension des niveaux de compétences concerne aussi ce qui relève des compétences strictement linguistiques ou discursives. Si l'on tente, au travers du dossier EP 141, de définir par association, références et relation d'expérience une notion nouvelle, alors on participe à la construction d'un discours argumentatif qui ne se réduit pas aux habituels *Ich denke, dass...* ou *Meiner Meinung nach...*, mais qui est propre au dossier et surtout contribue à sa cohérence.

En effet, il ne faut pas que les candidats oublient qu'un projet de parcours vise en priorité l'apprentissage de la langue et de la culture et que celui-ci en est d'autant plus facilité qu'il répond à un besoin en situation.

Le dossier EP 147 sur le thème du *Fairer Handel* donne à nouveau un bon exemple de ce qui vient d'être avancé : si le travail autour du thème vise à mettre en évidence les processus de production et de commercialisation d'un produit, alors il y a fort à penser qu'on ne pourra faire l'économie du passif : or ici, il n'est pas simplement un fait grammatical qu'il « convient » de traiter, mais un fait grammatical qui permet la mise en œuvre du discours le mieux adapté à la situation et en cohérence avec le thème et le parcours. Le principe de cohérence s'en trouve ainsi conforté.

6. L'évaluation

Considérée à juste titre comme composante du parcours linguistique de l'élève (rappelons dans cette perspective les déclinaisons du CECRL : *apprendre, enseigner, évaluer*) l'évaluation est souvent intégrée par les candidats dans le projet présenté. Néanmoins, les modalités de l'évaluation (formative, sommative ou certificative) ne sont maîtrisées et utilisées à bon escient que par un petit nombre. Le jury invite les futurs candidats à consulter le rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale, paru en 2007, *L'évaluation en langues vivantes : Etats des lieux et perspectives d'évolution*, afin de préciser les notions liées à l'évaluation.

Le jury a déjà évoqué la nécessité de mettre en place des stratégies d'accès au sens, précédées d'entraînement aux activités de réception par opposition à l'évaluation qui vérifie la compréhension des éléments importants du texte et, par là même, l'acquisition de stratégies et la capacité des élèves à les réutiliser pour de nouveaux supports. Ainsi, certaines typologies d'activités relèvent davantage de l'évaluation que de l'entraînement en fonction de leur utilisation.

Le jury souhaite rappeler aux candidats que la tâche finale ne doit pas faire systématiquement l'objet d'une évaluation d'une part, et qu'elle ne peut consister en un entraînement aux nouvelles épreuves du baccalauréat en réception orale d'autre part, ainsi que le proposent maladroitement certains candidats. L'approche de la tâche finale telle qu'elle est proposée précédemment peut aider à modifier en partie ces points de vue.

On note également des confusions concernant les critères d'évaluation et les descripteurs – qui décrivent les savoir-faire de l'élève dans une activité langagière donnée à un niveau de compétence défini (A1, A2, B1, B2).

On ne saurait trop conseiller aux candidats de relire le chapitre 9 du CECRL concernant l'évaluation.

On peut également renvoyer utilement les candidats vers les outils d'évaluation de la KMK pour les épreuves de la certification (A2/B1) ainsi que vers le dossier *Entraîner, évaluer la compréhension orale* sur le site <http://www.allemand.ac-versailles.fr/spip.php?article287>.

Les candidats pourront enfin prendre connaissance des grilles d'évaluation de la compréhension de l'oral et de l'expression orale du baccalauréat 2013 (BO n°43 du 24 novembre 2011).

IV. Exposé oral et entretien

1. Terminologie et connaissance des textes officiels

Le jury reconnaît que tous les candidats ont connaissance, peu ou prou, du contenu du CECRL. Les repères didactiques sont en général évoqués dans les prestations, notamment par les candidats qui ont lu les rapports des années précédentes.

Toutefois, il est vain de citer les fondamentaux de la pédagogie sans réflexion préalable et sans résonance par rapport au dossier présenté.

Il ne s'agit pas non plus de proposer des définitions de tous les termes didactiques employés apprises par cœur.

Le jury recommande une utilisation pertinente des termes : objectif, tâche, stratégie etc.

Et il conseille d'éviter certaines expressions ne recouvrant aucune réalité mais qui sont, dans l'esprit de ceux qui les emploient, censées rassurer les élèves. Certains candidats utilisent par exemple à outrance l'adjectif qualificatif « petit » et évoquent « un petit QCM avec 4 ou 5 questions » / « une petite grille d'écoute » / « de petites traces écrites de lexique » / « une description de l'image avec une petite aide » sans aucune forme de précision.

Certaines expressions renvoyant à une conception plutôt égocentrée de la communication au sein de la classe sont à interroger : « Les élèves me font la description en me réemployant les structures et le lexique déjà vus » ou « une fois qu'ils m'ont indiqué leur avis... ».

Il en va de même pour certains tics de langage comme l'emploi de l'adverbe « évidemment » quand les candidats proposent une évaluation formative sur le lexique « qui n'est évidemment pas évaluée » ou affirment par ailleurs que « bien évidemment, les élèves auront une fiche de travail et l'expression orale pourra se faire sans problème ».

Le jury attend des candidats plus de rigueur et de précision dans la formulation de leur mise en œuvre.

Par ailleurs, certains bons candidats ont fait référence au Livret personnel de compétences et aux sept compétences en soulignant l'importance de la compétence 2 dans le *Socle commun de connaissances et de compétences* et en expliquant quelles modalités présidaient à la validation de cette compétence pour l'obtention du Diplôme national du brevet.

Pour ce qui est des programmes, le jury invite une fois encore les professeurs à une lecture attentive des textes officiels, notamment dans la perspective du nouveau lycée et du nouveau baccalauréat 2013 : en effet si l'entrée culturelle et les notions sont généralement connues, il n'est pas superflu de s'interroger sur la déclinaison de ces notions à la faveur d'un dossier.

La fréquentation des textes de référence et la participation aux formations éventuelles ne peuvent qu'aider les candidats à clarifier l'ensemble des termes appropriés à la didactique de la discipline.

2. Communication avec le jury

La capacité à présenter avec conviction un projet et une mise en œuvre destinés à faire progresser les élèves, à entrer dans un dialogue constructif, ou encore à maîtriser son stress sont autant de compétences professionnelles attendues par le jury, qui, rappelons-le, n'a aucunement l'intention de déstabiliser ou de mettre mal à l'aise les candidats. Il s'agit bien de faire évoluer, d'éclairer, d'illustrer des propos de la présentation, voire de les compléter.

Pour ce faire, les meilleurs candidats ont été attentifs aux questions et ont su voir en elles des éléments permettant de faire progresser les débats. Ils ont également su trouver une juste mesure entre l'aptitude à justifier et défendre ainsi leur point de vue et la capacité à remettre en question leur projet.

En conclusion, le jury ne saurait trop recommander aux candidats un entraînement régulier à ce type de présentation orale qui contribuera à les aider à surmonter le stress et à formaliser la démarche pédagogique.

V. Exemples d'exploitations pédagogiques de dossiers

Les développements qui suivent ne sont que des exemples possibles de mise en œuvre pour illustrer et compléter ce qui précède. Ils ne représentent en aucun cas un « corrigé » des sujets proposés aux candidats et ne se veulent en aucune manière exhaustifs quant aux projets ou à la mise en œuvre envisageables.

On pourra consulter les dossiers en annexe.

OPTION COLLEGE : DOSSIER EP 153

1. Analyse et niveau de classe retenu

Les trois documents constitutifs de ce dossier ont pour thème fédérateur les inventions. Ils présentent différents aspects : la place du progrès dans notre société et plus particulièrement pour les adolescents au travers du téléphone portable, les inventions allemandes et la place de l'Allemagne en tant que nation d'inventeurs. Ces documents peuvent être rattachés au programme culturel du palier 2 du collège : L'ici et l'ailleurs.

Les supports proposés permettent un travail sur les niveaux de compétence A2 vers B1, ce qui sera confirmé par l'analyse des supports.

Les élèves disposeront de documents de typologie différente :

- un texte de fiction extrait d'une œuvre de Kari Ehrhardt qui présente la place de plus en plus importante du téléphone portable pour les adolescents ;
- un document iconographique représentant la couverture d'un livre écrit par deux journalistes sur des inventions et produits allemands connus ;
- un document sonore extrait d'un reportage dont la thématique est la place actuelle de l'Allemagne dans le domaine des inventions.

L'analyse des supports va permettre de dégager les potentialités et d'élaborer un projet linguistique au service d'une problématique et d'une tâche finale.

Document 1

Les éléments facilitateurs assurant l'accès au sens sont nombreux :

- Il s'agit d'un récit à la première personne du singulier dont la narratrice, une jeune fille, peut être facilement identifiée.

- La constellation des personnages qui entourent cette jeune fille est accessible grâce au lexique de base tiré du vocabulaire de la famille (« Mutter », « Geschwister », « Eltern », « Bruder ») ou complété par des prénoms.
- Les possessifs qui accompagnent le lexique de la famille (« meine Mutter », « meine Geschwister », « meine Eltern », « mein Bruder ») permettent d'identifier assez aisément les relations qui lient le personnage principal aux personnages qui l'entourent.
- La thématique de la vie quotidienne apparaît sous forme de mots issus du palier 1 : « aus der Tasche », « ins Haus », « telefonieren », « in Bartholomews Zimmer ».
- Une partie du lexique spécifique des inventions est constituée de mots transparents : « SMS », « Telefonkarte », « Telefon », « Internet », « Kabel ».
- Les formes verbales sont facilement identifiables grâce à l'utilisation du présent de narration avec des verbes simples (« sagt », « zieht », « will », « sind », « ist », « kann »).

Les entraves à la compréhension du texte sont malgré tout nombreuses, notamment dans le cadre d'une classe très hétérogène.

- La parataxe est importante : plusieurs phrases avec les conjonctions *als*, *als ob*, *solange*, des subordonnées relatives dont une introduite par la préposition *mit*.
- La chronologie du texte représente une difficulté réelle puisque la situation de départ (l'intervention de Hannah) donne lieu à une réflexion de la narratrice qui procède à des retours dans le temps. Cela explique également le mélange de temps verbaux : présent, parfait et prétérit.
- La présence d'autres modes que celui de l'indicatif représente une difficulté supplémentaire : une tournure passive et des verbes au subjonctif II.
- Le ton humoristique et ironique caractérise tout le texte (« Selbst Öko-Kosmea hat ein Handy », « Wie häufig kommt es denn schon vor, dass man im Notfall direkt neben einer der wenigen Telefonzellen in dieser Stadt steht ? ») et se retrouve derrière les comparaisons au subjonctif II (« Meine Eltern tun auch noch so, als wäre eine Telefonkarte ein geradezu verbotener Luxus und als wäre es peinlich, dass wir daheim überhaupt ein Telefon besitzen »). Il faudra amener l'élève à comprendre cette spécificité du texte pour qu'il puisse l'apprécier pleinement.

Les potentialités du document sont nombreuses. Les élèves pourront lister le lexique des inventions, plus particulièrement ce qui se rapporte au téléphone (« Kabel », « Telefonzelle », « Telefonkarte »...), ou encore comparer la vie de la narratrice et celle de ses amies.

Document 2

Le document iconographique est la première de couverture d'un livre écrit par deux journalistes qui ont enquêté sur dix entreprises allemandes dont nous rencontrons les produits dans notre quotidien. Il illustre la thématique des inventions. Outre la thématique, il est en lien étroit avec le document 1 puisqu'un téléphone se trouve sur l'image. Il sera donc intéressant d'exploiter ce lien par un travail lexical autour du téléphone pour préparer le document 1 : « die Telefonzelle », « das Kabel », « die Wählscheibe », « die Telekonkarte ».

Les élèves n'auront pas tellement de difficultés à décrire cette image dans la mesure où les produits sont du domaine du quotidien et ne nécessitent pas de délestage lexical. L'agencement de l'image permet aux élèves de reconnaître un livre, dont les titres et sous-titres guident et annoncent la thématique.

Cette image permet aux élèves de découvrir des inventions allemandes et apporte un contenu culturel complémentaire.

Document 3

Le document sonore est extrait d'un reportage sur la place de l'Allemagne dans le domaine des inventions. Le débit est assez rapide mais le journaliste articule bien et ne présente pas d'accent régional, ce qui facilite l'accès au sens. L'information contenue dans cet extrait est en rapport direct

avec les deux supports précédents : il situe l'Allemagne comme nation d'inventeurs en la comparant notamment avec les autres pays européens, précise certaines inventions allemandes et quelques domaines de recherche.

L'accès au sens est facilité par la présence de mots transparents « Nation », « Auto », « Medizin » ou encore par le vocabulaire considéré comme acquis au palier 2 « die Deutschen », « München », « Europameister ».

Les entraves sont représentées par le débit rapide, des mots dérivés tels que « Erfinder », « erfinderisch », « Erfindung », « herausfinden », nombre de mots spécifiques du domaine des inventions qui sont des mots composés : « Patentamt », « Patentanmeldung », « Arzneimittel », « Lebensmittel ».

Les potentialités du document sont les suivantes : travailler sur le lexique autour des inventions, s'informer sur le rôle des inventeurs allemands dans l'Histoire et enfin découvrir divers domaines de recherches.

2. Mise en œuvre

L'analyse des documents permet de dégager une problématique et une tâche finale que viendra soutenir un projet linguistique. L'agencement des documents constitue une progression logique et contribue à faciliter l'apprentissage des élèves. Voici donc une proposition qui ne constitue, rappelons-le, qu'une piste parmi d'autres.

Problématique : Quelle place les inventions (allemandes) prennent-elles dans notre quotidien, dans celui d'un élève ?

On aurait pu envisager également la problématique suivante : Pourrions-nous vivre aujourd'hui sans les inventions allemandes ?

Tâche finale : Travail d'écriture créative : les élèves imaginent une journée ou un moment de la journée sans la technologie moderne et réalisent soit une bande dessinée pour les élèves les plus en difficulté (structures de phrases plus simples et utilisation du présent), soit un récit pour les élèves évoluant au niveau B1. Les productions peuvent être rassemblées dans des recueils.

Document 2

Le document iconographique peut servir d'introduction au thème :

- séparation de l'image en deux et affichage de la partie inférieure de l'image : description des objets visibles avec (ré)activation possible de la phrase relative et/ou de l'expression du but en *um...zu* pour caractériser ou préciser à quoi servent les produits (*Ich habe ein Handy, um meine Eltern im Notfall anzurufen*) ;
- réflexion en plénière sous forme d'hypothèses autour du lien entre ces différents objets ;
- divulgation du haut de l'image pour en comprendre l'origine puis formulation d'hypothèses sur le contenu du livre.

Ce travail permet de travailler le champ lexical de l'invention : trouver un synonyme à « gemacht » puis travailler autour de la dérivation de « erfinden » ; enfin apporter le lexique spécifique autour de l'invention : « Patentamt », « Patentanmeldung » qui sera nécessaire dans la suite de la séquence.

Il est possible de compléter l'étude du document par une activité écrite autour du subjonctif II : *Wie wäre es ohne Autos / Handys?* qui attendrait comme réponse *Wenn ich kein Handy hätte, dann ...* et qui permettrait de préparer la compréhension du texte.

Document 3

Le travail sur le document précédent a permis un délestage lexical substantiel et représente une aide à l'accès au sens du document sonore. Ainsi, la thématique du nouveau document peut être facilement repérée par les élèves.

L'entraînement à la compréhension de l'oral consiste à faire émerger d'une part les informations d'ordre culturel (la tradition allemande de désir d'inventions) et les deux questions centrales de ce reportage d'autre part : *Wie erfinderisch sind die Deutschen eigentlich noch wirklich?* et *Was wird heutzutage überhaupt noch erfunden?*

L'enseignant se fixe des objectifs de niveau B1 du Cadre : « Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel. »

Document 1

Il s'agit à présent de découvrir, à travers la lecture d'un texte de fiction, l'influence concrète des inventions (ou plutôt l'absence d'accès aux inventions modernes) sur le quotidien d'une jeune fille.

Le travail sur les documents 2 et 3 a largement préparé d'une part le champ lexical, d'autre part certaines spécificités grammaticales de ce texte de fiction.

Pour accéder au sens, il va falloir aider les élèves dans un premier temps à comprendre la situation d'énonciation : qui est le personnage principal et quelle est sa préoccupation. Pour cela, l'enseignant peut ne présenter que les 5 premières lignes du texte. Il fera ensuite émerger des suppositions sur les raisons de ce problème sous forme de production orale en plénière : pourquoi le personnage principal ne possède-t-il pas de téléphone portable ?

Grâce au travail de compréhension sur la suite du texte (facilité entre autres par le vocabulaire étudié en amont au cours des autres documents de la séquence, les relations entre les personnages, ou encore le travail préalable sur les phrases relatives), les élèves découvrent l'originalité de la famille présentée et donc pourquoi, contrairement à ses amies, la narratrice ne possède pas de téléphone portable.

Le repérage des temps verbaux semble ici incontournable car il souligne la chronologie du texte de fiction et aide les élèves à comprendre que les lignes 6 à la fin du texte expriment les pensées et les explications de la narratrice vis-à-vis de ce mode de vie.

Comme mentionné plus haut, ces descriptions sont teintées d'humour qu'il est indispensable de faire remarquer aux élèves. Dans ce but, un rappel du fonctionnement de la comparaison irréaliste introduite par « *als (ob)* » va permettre de mieux aborder certains passages dans lesquels l'humour s'exprime. Ces tournures pourront par la suite être reprises par les élèves dans leur production.

Là encore, l'élève s'entraîne au niveau B1 du Cadre européen : « Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante. »

Ce travail de compréhension de l'écrit pourra être prolongé par une reformulation du texte sous forme de bande dessinée (travail possible en interdisciplinarité en faisant appel au professeur d'arts plastiques) qui serait un entraînement avant la tâche finale, prévue elle aussi sous forme de bande dessinée pour une partie de la classe tout du moins. L'ensemble des productions sera réuni dans un album que les élèves pourront emprunter et lire. Ce projet se situe toujours au niveau B1 du Cadre européen : « Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. »

Ce projet devrait motiver les élèves qui pourront s'exprimer sur leur quotidien à propos d'une thématique qui les concerne.

L'évaluation de la production écrite permet également de valider deux items de la compétence « écrire » du Livret personnel de compétences au niveau A2 (palier 3 du socle commun, compétence 2) : « rendre compte de faits » et « écrire un court récit, une description ».

OPTION LYCEE : DOSSIER EP 141

1. Présentation et mise en perspective du dossier

Problématique : Le dossier a pour objectif de faire découvrir aux élèves ce que recouvre pour un Allemand la notion de *Heimat*. Dans cette perspective, les documents donnent accès à une variété de références auxquelles cette notion est associée : lieu d'origine / identité (document 1), références culturelles et régionales (documents 2), références personnelles et individuelles (document 3). Pour ce dossier spécifiquement, thématique et problématique sont très proches : *Was ist « Heimat » ?* Une autre problématique pourrait être envisagée : *Kann man eine zweite Heimat haben?*

Spécificité des documents : Les documents, de nature différente, présentent les facettes variées et complémentaires d'une même notion. Ils sont cependant conçus sous le même modèle binaire de *erste* et *zweite Heimat* : dans le document 1, il s'agit de la double origine du protagoniste (un jeune Américain dont le père est allemand et qui est envoyé en Allemagne après la séparation des parents), dans le second, la mise en miroir d'une culture d'origine (les couvertures du Spiegel) avec l'appel vers d'autres horizons (le film *Die andere Heimat*, ambivalence du mot *Sehnsucht*), dans le dernier, ce qui attache à un lieu et les relations que l'on entretient avec ce lieu et son lieu d'origine quand on émigre.

Notion du programme abordée : En classe de seconde : l'art de vivre ensemble, sentiment d'appartenance.

On abordera corrélativement les questions de l'altérité et des similitudes ainsi que celle des aspirations.

Objectif discursif et activités langagières dominantes : Le discours qui s'attache à cette problématique et qui doit être construit est celui de la définition : celui-ci pourra être étendu à l'association, à la relation d'expériences vécues et à la justification / motivation d'un avis (A2 vers B1). Si l'on considère au final les prises de parole, elles relèveront de l'expression orale en interaction dans les échanges de points de vue, mais aussi de l'expression orale en continu, si l'on considère les objectifs discursifs fixés plus haut, ces objectifs discursifs s'étendant par ailleurs à l'expression écrite.

Tâche finale : Ce type de dossier favorise une approche contrastive : il peut amener à réfléchir sur l'attachement à un lieu, sur l'ouverture à l'ailleurs et à découvrir la perspective de l'Autre. Dans ce cadre, les échanges sur le thème avec la classe partenaire (ou avec l'assistant) peuvent être intéressants : sondage, demande de témoignages, peut-être aussi auprès des parents du partenaire.

2. Analyse des documents et parcours d'apprentissage

Document 1

Lien avec la problématique : Le texte de fiction raconte l'histoire d'un jeune Américain né à New-York, d'un père allemand et d'une mère américaine. Après la séparation des parents et le départ de la mère, le jeune Jonathan est envoyé par son père en Allemagne, à Hambourg, où ses grands-parents doivent l'accueillir. C'est ainsi qu'est posée dès l'abord la question de l'origine et de l'identité. Cependant, les grands-parents étant morts, les intentions du père s'apparentent davantage à un abandon. Le jeune garçon sera donc dans un premier temps adopté et il trouvera en cela un foyer, mais son véritable lieu d'attache sera désormais le pensionnat dans lequel il reste même pendant les vacances : cela l'ouvrira à d'autres horizons, imaginaires, ceux de la poésie.

La problématique peut être posée ici en creux par le texte de fiction : *Was fehlt dem Jungen in seiner neuen Heimat? Was vermisst er dort? ein Zuhause? eine Familie? Freunde? seine Umwelt? (seine) Wurzeln?* Autant d'éléments qui peuvent définir la notion de *Heimat*. Par le manque exprimé dans le récit et qui pose la problématique, des premiers éléments de réponses et de définitions peuvent être apportés et le terme de *Heimat* introduit, celui-ci n'étant pas explicitement présent dans le texte. Cela permet de donner un nom à l'ensemble des éléments et réflexions recueillies par la classe.

L'accès au texte et potentialités :

- Un des éléments facilitateurs de la réception du texte sont les éléments biographiques relatifs au protagoniste, éléments qui sont familiers aux élèves : il s'agira ici de faire relever et de faire mettre en relation personnages, lieux, nationalités et destination ; c'est par le relevé d'éléments simples que l'on peut avoir accès à la notion du sentiment d'appartenance. Il est important de remarquer que cette relation entre lieux et personnages couvre les différentes parties du texte.
- L'attention des élèves devra être attirée sur le sens du passage : « Und die beiden lebten wie Hund und Katze miteinander » pour que les motifs du départ de Jonathan soit compris.
- La structure du texte peut être un levier de parole narratif et en cela un des éléments facilitateurs de la réception du texte: « Der Kapitän wartete am Fallreep auf Johnnys Großeltern. Doch.... » A partir de cette coupure, des hypothèses peuvent être émises sur la suite du récit ; il est ici probable que les grands-parents ne soient pas au rendez-vous. Mais alors, que pourrait-il advenir de Jonathan ?
- L'accès à la problématique : « Manchmal fährt Jonathan Trotz in den Ferien noch zu der Schwester des Kapitäns. Die Leute sind wirklich sehr gut zu ihm. Aber meistens bleibt er in den Ferien in der Schule. » C'est en ce point que l'on peut faire émerger la notion de manque qui sera compensé par un « ailleurs imaginaire », la poésie.
- Le texte est majoritairement écrit au prétérit mais ne contient que des verbes usuels. Seul « brachte » peut éventuellement faire l'objet d'une aide préalable.

Les éléments qui viennent d'être mentionnés structurent l'accès au texte et en facilitent la compréhension. Ils neutralisent ainsi les zones d'ombre qui ne sont pas indispensables à la réception. On voit donc ici qu'analyse des documents et mise en œuvre sont interdépendantes.

Document 2

Lien avec la problématique : Le document 2 développe pour partie toute une imagerie liée à la notion de *Heimat*. Les couvertures du Spiegel insistent sur la notion de patrimoine à travers les paysages et les références culturelles (*der romantische Rhein, die Lorelei*, la notion de *Wanderschaft*) ou bien la tradition (les costumes traditionnels, l'identité régionale). En miroir, l'affiche du film *Die andere Heimat* oriente le sentiment de nostalgie (*Sehnsucht*) non pas sur le retour vers l'origine, mais sur l'aspiration vers l'ailleurs.

La problématique s'élargit donc par cette balance entre un attachement à une sphère culturelle et l'aspiration vers l'ailleurs.

Accès aux documents et potentialités :

- L'intérêt des documents tirés du *Spiegel* réside dans le fait que la réception des images est conditionnée par les références culturelles que celles-ci convoquent : faire simplement décrire les images (ce qu'on voit, niveau A2) ne permet pas de faire émerger le sens. Cela suppose que les documents viennent en réponse à la problématique : *Was ist Heimat?* (B1). Si on s'en tient à la sélection des documents proposés par le dossier, on peut imaginer que les références soient connues des élèves de seconde, soit de par leurs connaissances générales (la Bavière), soit par un travail effectué en classe en 3^{ème} (Heine, *Die Lorelei*). Cela permet également d'établir un rapport entre symboles et clichés, en France et en Allemagne.

- L'accès au document *Die andere Heimat* peut passer par le visionnement de la bande annonce du film. Ce qui doit ressortir, c'est le désir d'un monde meilleur qui fait que l'on peut vouloir quitter son pays d'origine. C'est ce que recouvre ici le terme *Sehnsucht*.
- Dans les deux cas, le document 2 permet de construire un argumentaire sur ce qui est le plus représentatif de chacun des deux pays (les éléments d'une culture partagée à l'intérieur d'une communauté) et les motivations pour aller s'installer dans un autre pays.

Document 3

Lien avec la problématique : Les témoignages sélectionnés proposent des définitions individuelles et personnelles de la *Heimat* dans des perspectives différentes : celle qui concerne l'environnement immédiat, liée à un public jeune (amis, enfance, école), celle liée à l'expérience humaine (perspective de l'adulte) et celle de l'identité et des racines (perspective de l'émigré).

Accès et potentialités : L'accès au document est facilité par le peu de complexité du lexique : les termes comme « Wurzeln » ou « ...gebunden » peuvent avoir été introduits par les documents précédents parce qu'ils relèvent du thème.

Les témoignages permettent d'avancer des éléments de réponse à la problématique. Ce sont des exemples qui peuvent être ensuite développés et complétés par la classe.

3. Objectifs d'apprentissage

Le lexique

- Le thème : *die Heimat, heimatlos, Heimweh, Heimkehr, einheimisch*
- Le manque et l'appartenance : *fehlen, etwas vermissen, die Sehnsucht, sich nach etwas sehnen, Heimweh haben, ein Zuhause haben; die Zugehörigkeit, das Zugehörigkeitsgefühl, sich mit etwas identifizieren, dazu gehören*
- L'expression du bien-être : *sich wohl fühlen, ein Zuhause haben, sich in Sicherheit fühlen, sich geborgen fühlen, irgendwo gerne sein*

Les compétences discursives et fonctionnelles

- Définir / associer : *Für mich bedeutet Heimat...; Für mich ist Heimat da, wo...; Für mich ist Frankreich / Deutschland ein Land, wo...*
- Rendre compte d'une habitude, d'une expérience : *Ich bin es gewohnt...; Früher pflegte ich...; Als ich noch ein kleines Kind war...; Wenn ich...*
- Exprimer un désir : *Ich würde gern...*
- Justifier : *denn, weil, deshalb*
- Exprimer la concession : *trotzdem*

La grammaire (liée aux compétences discursives et fonctionnelles)

- La subordonnée introduite par *wo* (définir)
- La proposition infinitive (l'expression de l'habitude)
- *Als / wenn* (relater une expérience vécue)
- Le subjonctif II (souhaits, aspirations)

Comme cela a été précisé en introduction, ce qui précède ne constitue pas un modèle de corrigé. Nous insistons de nouveau sur le fait qu'il n'y a pas un seul format de parcours pour un dossier déterminé.

C'est la raison pour laquelle nous avons préféré mettre en évidence un cheminement de réflexion qui, à partir de l'analyse des supports et la connaissance des enjeux et principes de notre discipline, tente de proposer un parcours d'apprentissage cohérent, pertinent et ayant du sens pour l'élève. Nous espérons ainsi répondre au mieux aux attentes et aux besoins des futurs candidats.

ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION

COMPRÉHENSION ET EXPRESSION EN ALLEMAND

Rapport présenté par Mesdames Emmanuelle COSTE, Annette LÉPORI et Monsieur Olivier GRADEK

Notes obtenues par les candidats présents à cette partie de l'épreuve :

entre 8 et 10	34 candidats
entre 5 et 7,75	43 candidats
entre 3 et 4,75	26 candidats
moins de 3	8 candidats

Comme lors des sessions antérieures, la deuxième partie de l'épreuve d'admission, d'une durée totale maximale de 30 minutes, qui se déroule exclusivement en langue allemande, a pour objectif de permettre au candidat de présenter au jury son aptitude à comprendre les informations orales contenues dans un document sonore et d'en rendre compte avec cohérence, clarté et précision. Le compte rendu après l'écoute est suivi d'un échange avec le jury. Au cours de cet échange, le jury peut se faire une opinion de l'aisance du candidat à l'oral, de sa capacité à expliquer, argumenter et débattre.

Le candidat se voit remettre un lecteur MP3 d'un usage simple, qui ne contient qu'un seul enregistrement. Néanmoins, certains candidats sont un peu déstabilisés quand il s'agit de le manipuler : il paraît ainsi opportun de s'y entraîner régulièrement pour éviter toute perte de temps qui engendrerait un stress supplémentaire.

Pendant dix minutes, le candidat gère l'écoute du document à sa guise : il décide du nombre d'écoutes, de les fractionner ou de pratiquer une écoute en continu. Il prend également des notes ; comme il existe un rapport direct entre la qualité de la prise de notes et la qualité de communication, il est recommandé de s'entraîner à la prise de notes rapide, organisée et aérée ainsi qu'à leur restitution claire et cohérente. Quelques candidats éprouvent en effet des difficultés à retrouver une idée ou un argument d'un seul coup d'œil. Durant cette phase de préparation, le jury n'intervient pas, sauf pour aider le candidat qui rencontrerait des difficultés de manipulation de l'appareil.

Les 20 minutes suivantes sont consacrées à la présentation orale du document et à l'échange avec le jury. Le candidat sera d'abord invité à faire la synthèse en langue allemande du document dont il aura pris connaissance. Le jury a pu constater que certains candidats se contentent de retranscrire le script du document audio qui leur est proposé, transformant l'épreuve de compréhension orale en un simple exercice de retranscription. Ce n'est pas ce qui est attendu. En effet, il ne s'agit pas de procéder à une restitution littérale des informations entendues mais bien de reconstruire de façon organisée le contenu du document : cela exige notamment un repérage de la problématique mais également de savoir hiérarchiser les informations, d'être capable de proposer, avec ses propres mots, un compte rendu précis et structuré pour faire la preuve d'une compréhension fine du document. À ce stade, le commentaire n'est pas la priorité, l'opportunité de développer une réflexion plus personnelle sera offerte lors de l'entretien ultérieur.

Ce dernier n'est pas destiné à mettre le candidat en difficulté mais à l'amener, le cas échéant, à compléter, préciser des éléments qu'il aurait oubliés ou peu évoqués et à vérifier de manière plus approfondie ses connaissances relatives aux pays de langue allemande. C'est également l'occasion pour le candidat de mettre en avant son aptitude à expliquer, argumenter et débattre.

Cependant, cette partie de l'épreuve d'admission ne devrait pas être considérée comme la simple restitution d'un document, ni un simple échange questions-réponses. Le jury apprécie aussi que les candidats utilisent leurs propres expériences dans le cadre du sujet pour conférer une dimension plus concrète à la prestation.

Cette épreuve est la seule occasion pour le candidat de faire valoir ses connaissances de la langue allemande ainsi que celles des réalités relatives aux pays dont il enseigne la langue. Le jury sera attentif à l'aisance dont le candidat fait preuve, à la richesse lexicale et la maîtrise grammaticale appropriées à l'épreuve ; il convient d'éviter une langue d'un registre trop familier et de prendre conscience de l'importance de la phonologie. Cette année, les membres du jury ont pu apprécier la qualité linguistique de nombreuses prestations. Quelques candidats ont toutefois une vision erronée du niveau de langue attendu. Les commissions se sont en effet parfois étonnées d'une compréhension lacunaire, voire erronée, du support proposé à l'écoute, y compris sur des éléments très accessibles tels que l'âge d'une personne. La maîtrise insuffisante du code linguistique a été pénalisée (in correction grammaticale, imprécision ou confusion lexicale, phonologie approximative...). Les meilleures prestations furent 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.

Les sujets proposés relèvent de l'actualité politique, économique et culturelle, de l'histoire ou de la civilisation des pays de langue allemande. Les thèmes retenus cette année ont été notamment la nomination d'Ursula von der Leyen au poste de ministre fédérale de la Défense, la reconduction d'Angela Merkel pour un troisième mandat de chancelière, les inégalités de salaires hommes-femmes ou encore l'histoire d'une jeune femme germano-nigérienne qui découvre à l'âge de 38 ans que son grand-père dirigeait un camp de concentration.

Le jury n'attend nullement des candidats des connaissances très pointues dans tous les domaines. Il est tout de même souhaitable de s'intéresser à l'actualité culturelle, politique, économique et sociale des pays dont on enseigne la langue et la culture. Le jury s'étonne de constater qu'une candidate pourtant germanophone ignore l'existence d'un problème démographique en Allemagne ou encore que l'on puisse déclarer qu'en Allemagne, les femmes n'ont aucun problème à concilier famille et carrière. Le jury invite donc *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 par exemple un grand bénéfice de la lecture des numéros hors-série *Jahresüberblicke* proposés chaque année par de nombreux organes de presse germanophone à la fin du mois de décembre.

Ainsi, ils pourront aborder cette partie de l'épreuve avec sérénité.

Exemple de script :

Kinderarmut in Deutschland

Nicht jeden Tag eine warme Mahlzeit, kein eigenes Zimmer, keine warmen Schuhe im Winter – Kinderarmut ist nicht nur in Entwicklungsländern, sondern auch in Deutschland ein immer größeres Problem.

Obwohl Deutschland als reiches Land gilt, leben auch hier viele Kinder in Armut. Laut UN-Kinderhilfswerk UNICEF ist die Kinderarmut in Deutschland höher als in vielen anderen Industrieländern. Rund 1,2 Millionen Kindern fehlen demnach die einfachsten Dinge wie zum Beispiel eine tägliche warme Mahlzeit oder ein zweites Paar Schuhe. Diese Erkenntnis bestätigt eine Studie des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS). Für sie gelten Familien als arm, die weniger als die Hälfte des Durchschnittseinkommens zur Verfügung haben. Die Leiterin der Studie Gerda Holz berichtet: „Konkret heißt Armut bei uns, dass die Kinder kein Kinderzimmer haben, dass sie kein Fahrrad haben.“ Laut der Studie liegt die Ursache dafür meistens in der Arbeitslosigkeit der Eltern. Deutschlandweit gibt es Vereine, die Kinder aus armen Familien kostenlos mit Lebensmitteln und Kleidung versorgen. Diese Vereine bekommen Spenden von freiwilligen Helfern und aus regionalen Geschäften. Ein Vereinsmitarbeiter aus Gelsenkirchen, wo jedes dritte Kind von Sozialhilfe lebt, sagt: „Es ist bitter, wenn Kinder hungrig zur Schule kommen oder im Winter Sandalen tragen.“ Die Hilfsorganisationen fordern den Staat auf, das Problem der Kinderarmut zu lösen. Er soll genügend Angebote zur Betreuung von Kindern schaffen, die für die Eltern auch bezahlbar sind. Denn laut der Studie konnten sich vor allem jene Kinder aus der Armut befreien, die solche staatlichen Hilfsangebote nutzten.

Aus: *Deutsche Welle*, 05.10.2012

<http://www.dw.de/kinderarmut-in-deutschland/av-16282428>

Autre document disponible :

<http://www.dw.de/hitlers-texte-bleiben-verbotten/a-15804663>

ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION

OPTION : ÉPREUVE FACULTATIVE D'ALSACIEN

Rapport présenté par Monsieur Dominique HUCK et Madame Geneviève TEMPÉ

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, qui définit l'épreuve facultative d'alsacien, reste toujours en vigueur. L'épreuve 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 la préparation : deux heures ;

- durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum ;

- explication de texte et commentaire : trente minutes maximum ;

- entretien : quinze minutes maximum. »

Pour satisfaire à l'un des objectifs de cette épreuve, les candidats doivent faire preuve d'une compétence dialectale globalement satisfaisante, les caractéristiques linguistiques partagées par un nombre important de locuteurs (emprunts lexicaux occasionnels à l'une des langues standards sociolinguistiquement présentes dans l'espace alsacien, alternances codiques occasionnelles, ...) étant considérées comme faisant partie intégrante des parlers dialectaux d'aujourd'hui.

En cas de compétence plus hésitante, quelles qu'en soient les causes, il importe de commencer suffisamment tôt à y remédier, notamment par un usage plus intensif et/ou plus régulier, en particulier dans la production orale. Il s'agit là d'un « entraînement » linguistique qu'il convient de ne pas négliger tout au long de l'année universitaire. En effet, le jury attend des candidats qu'ils soient en mesure de conduire le commentaire d'un texte et un dialogue avec lui dans des conditions qualitatives de production proches d'une production dans un cadre moins formel.

De la même manière, les candidats doivent disposer de connaissances générales sur l'Alsace, son histoire politique et culturelle, les moments qui ont marqué la mémoire collective, les grands changements qui sont en train de s'opérer dans la société et/ou, par défaut, les éléments qui semblent connaître, au contraire, peu de changements.

Comme le texte proposé ici présente un certain empan, il ne se prêtait guère à une explication détaillée qui aurait limité l'ampleur des énoncés commentatifs, qui permettent de mieux rendre compte de l'usage dialectal du candidat.

Il s'agit d'une scène extraite de *Enfin ... redde m'r nimm devun, tragi-comédie alsacienne* de Germain MULLER (1949).

Les questions centrales soulevées par le texte n'ont pas toujours été identifiées : la question de la culpabilité (*d Schuld*) ainsi que des responsabilités des uns et des autres, de même que les choix (difficiles) des Alsaciens, la victimisation (*d Elsasser als Opfer*), les solidarités, humaines et/ou identitaires. C'est bien par le truchement de Kaltebach – bien sûr absent –, de son sort et du sort qui

serait réservé à ceux qui le cachent que ces questions sont soulevées. Le ton sarcastique, désabusé de Meyer, ses exagérations, ses impatiences sont sans doute largement partagés par le public, spectateur de la pièce et acteur de ces faits dans la vie.

Les traits plus comiques comme la dernière réplique de Meyer, ironisant sur l'Alsacien qui ne peut pas se passer de fonction honorifique, n'ont pas toujours été relevés par les candidats parce qu'ils n'ont pas été compris. Au-delà de cet élément plutôt anecdotique, le jury s'est aperçu que des passages et/ou que des parts d'implicite n'ont pas toujours été décryptés. Selon les candidats, ce sont à la fois la compétence culturelle et encyclopédique, la compétence linguistique et la compétence d'interprétation qui sont simultanément défaillantes. Cela reste dommageable dans le cadre d'un travail qu'un professeur serait amené à faire avec des élèves.

Commentaire grammatical

Globalement, les connaissances de base nécessaires pour un commentaire des faits de langue se fondent sur une bonne compétence d'analyse linguistique, quelle que soit la variété linguistique qui fait l'objet d'une analyse. Si le candidat doit disposer d'une bonne connaissance du fonctionnement des dialectes et de leurs principales caractéristiques structurelles et géolinguistiques, il est aussi invité à procéder à une comparaison entre l'allemand standard et un dialecte alsacien et/ou à une comparaison entre son propre parler et le parler présent dans le texte proposé.

Ce sont des caractéristiques dialectales qui sont fréquemment retenues pour ce commentaire dans la mesure où ce sont ces formes linguistiques que l'enseignant peut être amené à expliquer aux élèves et/ou à commenter avec eux.

Dans le texte de G. Muller, la séquence soulignée (3) *dü wischtsch vielleicht, wo 'r isch* se prêtait bien à une comparaison entre le dialecte et l'allemand standard dans le sens qu'il y a identité de structures syntaxiques (GV dépendant, objet d'un verbe du penser). L'usage du subjonctif II (ici sous une forme synthétique, qui n'existe plus qu'à l'état résiduel dans les parlers dialectaux alsaciens) est lui aussi comparable à l'usage en allemand. Le soulignement (2) *im Rensch synni* permettait de montrer la proximité entre un parler dialectal et l'allemand parlé (forme régionale ou registre familier). Néanmoins, pour les parlers dialectaux, il s'agit d'une forme neutre, sans intention stylistique particulière. Les contraintes morphosyntaxiques sont importantes : a) le membre du GN (le « possesseur ») est antéposé à la base du GN (le « possédé »), b) la base doit comporter un élément anaphorisant le membre (« synn »), c) le membre antéposé est nécessairement au datif. Le soulignement (4) *zeruck han welle zeje* illustre la plus grande « liberté » dialectale dans l'ordre syntaxique du complexe verbal en linéarisation continue. La forme personnelle reste néanmoins nécessairement dans le champ 3 ; par ailleurs, il faut aussi souligner la possibilité d'une disjonction entre le lexème préfixal (*zeruck*) et le lexème verbal simple (*zeje*). Enfin, le soulignement (1) *schynnt's* montrait, en dialecte, une forme de lexicalisation d'un GV, fonctionnant comme modalisateur.

Les candidats à l'épreuve facultative d'alsacien doivent pouvoir utiliser les outils d'explication et de commentaire dont ils disposent pour les mettre au service d'un texte en dialecte. Ils doivent également faire preuve de culture générale pour pouvoir lire de façon pertinente les textes, quels qu'ils soient, qu'ils pourraient proposer à leurs élèves. Les indications bibliographiques qui suivent doivent leur permettre d'acquérir des connaissances plus précises et plus complètes sur le cadre historique, culturel, littéraire et social de l'Alsace ainsi que sur les faits de langue.

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

1. CADRE HISTORIQUE, SOCIOLOGIQUE ET SOCIO-CULTUREL (FIN XIX^e ET XX^e SIECLES)

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

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

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

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 (chapitres VIII à X)

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

2. A PROPOS DES DEBATS CULTURELS ET IDENTITAIRES

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

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

3. REPERES LITTERAIRES

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

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

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

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

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

4. REPERES LINGUISTIQUES

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

HUDLETT Albert (2003) *Synopsis géolinguistique. Continuum des parlers alémaniques et franciques d'Alsace et de Moselle germanophone*, Strasbourg, Hirlé

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

Session 2014

Epreuve facultative d'alsacien

Spotjohr 1944. Strossburi isch widder franzöesch. D'r Meyer versteckelt de Kaltebach, wo mit'm 1939/1940 ierigs am Rhynn, vor em e Bunker vun d'r Ligne Maginot, geläje n isch, wo awer zuem « Mitläufer » (« M'r kann doch nit allewyl geje de Strom schwimme ») während de Nazi-Zit worre-n-isch. D'r Grüsselberjer kommt grad; au er isch mit'ne Soldat gsin.

GRÜSSELBERJER : Ja, Meyer, do stünsch, dass d' mich widder siehsch ?

MEYER : Hmm, nit emoll so arich !

GRÜSSELBERJER : M'r wäre jetz sogar Noochber. Ich hab do im Hüs e Wohnung zuegedeilt bekomme.

MEYER : Ah ! Allewäj im Rensch¹ synni !

GRÜSSELBERJER : Jo, es isch do owwe ierigs, **schynnt's (1)**.

MEYER : Ja, ja, 's isch numme **im Rensch synni (2)** frei... Ja, was i hab welle saawe... was hesch dü dado fir Funktione ?

GRÜSSELBERJER : Ich bin capitaine by d'r Sécurité militaire.

MEYER : Un, was heisst dis uf Franzeesch ?

GRÜSSELBERJER : Na ja, dis isch so dis Service, wo 's Deuxième Bureau remplaciert... Nit, ich bin vor 'm Kriej schon am Deuxième Bureau gsin... Jetz han se mich dohär affektiert, wyll ich von Strossburry bin. Awer ich bekimmer mich sozesaawe numme um d' épuration.

MEYER : ... 's isch e luschtigs Wort, dis « épuration » ! Dis heer i hyt zuem erschte Mol, awer ich bin sicher, dis heere m'r noch e paar Mol !

GRÜSSELBERJER : Na ja, mir verhafte so die elsässische collaborateurs.

MEYER : Ah ! Dis isch allerdings e sehr ehrehafti Ufgab !

¹ d'r ehemalig Ortsgruppeleiter

GRÜSSELBERJER : ... Kaiwe Meyer ! ... Weisch noch, wo m'r in Sundhüse geläje sin ?

MEYER : Ja, ich weiss noch guet.

GRÜSSELBERJER : Un ... was mache denn d' andere ? [...] D'r Kaltebach ?

MEYER : ... D'r Kaltebach. Tiens, d'r Kaltebach, d'r Kaltebach ! ... Hab ne eigentlich schon lang nimmi g'sähn, dänne Kaltebach...

GRÜSSELBERJER : Ja, ich hab synner dossier in d' Händ bekumme... Er schynt ziemli belascht ze sin.

MEYER : D'r Kaltebach ? Unmejlich !... Na, weisch denn nimmi ? Där het se doch als am Rhyenn welle « verschnitzle wie Grumbeere un de Söj annekeje » !... Nein, nein, 's kann sich unmejlich um dänne Kaltebach handle !

GRÜSSELBERJER : So ? ... Na ja, ich hab gedenkt, dü wischtsch vielleicht, wo 'r isch (3)...

MEYER : Worum ? ... Bin ich im Kaltebach syn Kindermaidel ?

GRÜSSELBERJER : Nein, awer dü weisch ... d'Litt babble als dumm ... [...] Ja, dass sich awer där Kaltebach eso uf dis Nazitheäterle ynlosst, hätt m'r zällemols au nit gedenkt !

MEYER : Was heisst do : ynlosst, ynlosst ! ... Er het gemacht, was 'r gemeint het, ass 'r mache muess, wie noch viel gemeint han, sie mien !

GRÜSSELBERJER : Wenn m'r dismol nit abrächne, han m'r in zwanzich Johr widder d'sälb Söjerei !

MEYER : Ja, ich bin d'accord mir dir : dismol muess abgerächent wäre, mit 'm Kaltebach ! D'r Kaltebach isch nämlich an allem Schuld ! D'r Kaltebach het d' Ligne Maginot nit geböjt bis uf Cherbourg, d'r Kaltebach het d'Schlüssel vun unsere Bunker verloore ghet, wo m'r uns üs Belgie zeruck han welle zeje (4), d'r Kaltebach het d'r Armistice unterschriwwe un uns Elsässer dodemit de Schwowe üsgeliffert ! De hesch schon rächt, d'r Kaltebach gheert an d' Wand !...

GRÜSSELBERJER : Es leje geje de Kaltebach vier Anzaje vor... Wenn 'r sich versteckelt, het 'r nix ze gewinne d'rby, un ... die, wo ne versteckle, au nit !

MEYER : Was mache n'r denn im Kaltebach, wenn 'r ne verwitsche ?

GRÜSSELBERJER : Er kummt uf Schirmeck.

MEYER : Un die, wo ne versteckelt hann ?

GRÜSSELBERJER : Die au ! [...]

CÉLESTINE [im Meyer sini Frau] : Was hesch denn, Gustave ?

MEYER : Was, was ich hab ? ... Was hesch denn dü ? Mit was hesch dü d' Aue verschmiert ? Siehsch denn nit, dass d' Söjerei widder vun vorne anfangt, siehsch denn nit, dass 'r numme här isch kumme, fir uns üszespitzle ? Wyl 'r meint, mir däte de Kaltebach versteckle ? Allez hop, Grüsseles, mach dyni Hüsduichsuechung, brüsch di gar nit ze scheniere : ich bin 's noch gewöhnt vun d'r Gestapo !...

GRÜSSELBERJER : Awer Meyer !... Wie kannsch dü numme so ebbs denke !... Ich bin waje ebbs ganz anderem kumme... Ich hab nämlich, näwe mynnere undankbare Funktion, au noch e kleins Ehreämtel

MEYER : So ? Bisch doch e Elsässer !

Üszug üs : MULLER Germain (1923-1994) *Enfin ... redde m'r nimm devun, tragi-domédie alsacienne*, Strasbourg 1996, Ronald Hirlé Le Journal L'Alsace, pp.145-151 (Üruffiehrung : 19. März 1949)

Indications pour les candidats

1. Procédez à un commentaire de texte, en alsacien.

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

ANNEXES

EP 147

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2014

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

„Die Lieferung ist da“, sagte Tante Emma. Man konnte nicht sehen, ob sie erschrocken oder glücklich war. Sie lehnte zwei Bretter gegen die Wand. „Ich habe schon mal ausgepackt“, meinte Natascha, „das hat leider ein kleines Chaos gegeben.“ Sie fuhr durch ihr rotes Haar. „Super“, sagte Tante Emma, „ich hätte nicht
5 gedacht, dass die Dinge so schnell kommen. Los, an die Arbeit! Worauf wartet ihr noch? Wir müssen die Produkte in die Regale räumen.“

„Warum haben die alle so einen komischen Sticker?“ fragte Natascha.

„Das ist ein spezielles Siegel“, erklärte Tante Emma, „alle Produkte, auf denen dieses Siegel zu sehen ist, sind aus dem Fairen Handel.“

10 „Die Schokolade von Herrn Otilo hat kein Siegel!“ erinnerte sich Natascha. Ihre Tante nickte: „Genau, seine Schokolade wird unfair gehandelt. Die Hersteller beuten die Angestellten aus, und deshalb bekommt er auch nicht das Siegel für Fairen Handel.“

Tante Emma hatte vor kurzer Zeit in den Nachrichten gehört, wie Kakao produziert wird. Kinder müssen viele Stunden am Tag arbeiten und das für sehr wenig Lohn,
15 damit die Schokolade billig in die Läden kommt. Sie hatte Zeitungen gekauft, um alles nachzuprüfen, sogar im Internet gesurft und war fest entschlossen, keine „unfaire“ Schokolade mehr zu verkaufen. Ihr Laden war kein Schokoladen-Geschäft mehr. „Aus *Emmas SchokoLaden* wird jetzt *Emmas Fairer Laden*“, sagte sie stolz.

Die Hersteller von den Waren, die hier verkauft wurden, sollten einen gerechten Lohn
20 bekommen, so dass sie ihre Familie ernähren und ihre Kinder die Schule besuchen konnten. Egal, ob Früchte, Süßigkeiten oder Kleider – hier gab es nur fair gehandelte Produkte.

Nach: SIGG S., *Emmas Schokoladen* Januar 2009

Document 2



Document 3

Script du document sonore

Mehr als ein Drittel der Bevölkerung engagiert sich in Deutschland freiwillig – das sind mehr als 23 Millionen Menschen und die Tendenz steigt.

Eine Umfrage von November 2010 zeigt, dass die Engagementbereitschaft von 26 auf 37% gestiegen ist und das in allen Bereichen: Wirtschaft, Umwelt, Sport, Rettungsdienst, Politik, Kultur, Justiz, Jugendhilfe.

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2014

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 regnete. Die Wirtin brachte Tee und sagte : „Regentage sind Museumstage. Gehen Sie in ein Museum.!“ Der kleine Herr Paul kannte den Spruch anders: „Regentage sind Lesetage.“ Als Kind saß er bei schlechtem Wetter zu Hause und las. Museen mochte er nicht so sehr, aber er war nicht zu Hause und auch kein Kind mehr, und so folgte er dem Rat der Wirtin.

5 Das Museum war sehr groß, es schien oft zu regnen in dieser Gegend.

„Manches Bild braucht mehr als tausend Worte, um es zu beschreiben“, dachte der kleine Herr Paul. „Jeder Strich ist genauso viel wert wie ein Wort, und jede Farbe ist so schön wie ein Satz.“ Bilder waren Bücher, wer wollte, konnte in ihnen lesen. Und sogar Geräusche hören. Auf einem Gemälde wurde die Göttin der Schönheit geboren, und es rauschte, weil sie auf einer Muschel stand und aus dem Meer kam.

10

Ein seltsames Bild hing an der Wand. Auf einer Wiese war ein Becken mit Wasser. Von links kamen alte Frauen mit Pferdewagen heran. Die alten Frauen zogen sich aus, gingen ins Wasser und wurden jünger. Am Ende waren es junge Mädchen, die aus dem Wunderbrunnen stiegen und die von festlich gekleideten Männern erwartet wurden. Danach wurde getanzt, gegessen, getrunken. „Ein Bad, das jünger macht“, dachte der kleine Herr Paul. Er vertiefte sich in das Bild und hörte Musik, hörte lachen, sah die Frauen und die Männer unter den Bäumen tanzen. Er versank so sehr in der Geschichte des Bildes, dass er alles um sich vergaß.

15

Nach: BALTSCHIED M., ULF K., *Der kleine Herr Paul macht Ferien*, 2009

Document 2



Document 3

Script du document sonore

Deutschland hat insgesamt rund 6250 Museen mit jährlich insgesamt rund 106 Millionen Besuchern.

Der Durchschnitts-Deutsche geht 1,3 Mal pro Jahr ins Museum. Fast genauso oft wie ins Kino (1,5 Mal pro Jahr). Zugegeben, die Tickets für Museen sind in der Regel viel günstiger als die fürs Kino. Ein Drittel der deutschen Museen verlangt gar kein Eintrittsgeld. Aber neugierig und lernfreudig ist der Deutsche schon. Und wie könnte es auch anders sein – bei mehr als 6.000 Museen im Land?

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2014

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

- „Moment!“, sagt Hannah und zieht ihr Handy aus der Tasche. Sie drückt ein paar Knöpfe und sagt dann: „Ein SMS von Kosmea. Sie will sich nachher mit uns treffen.“
Schmerzlich wird mir wieder bewusst, dass ich die Einzige von uns dreien bin, die kein Handy hat – als ob ich im 18. Jahrhundert leben würde! Selbst Öko-Kosmea hat ein
- 5 Handy, mit dem sie Hannah mit SMS bombardiert.
„Solange es Stifte und Papier gibt, kommt uns so etwas nicht ins Haus!“, hat meine Mutter mal in der Phase ihres Technik-Exorzismus gesagt.
Meine Geschwister und ich bekamen dafür jeder eine Telefonkarte für sogenannte Notfälle. Rudi sieht das vollkommen ein, aber ich nicht.
- 10 Wie häufig kommt es denn schon vor, dass man im Notfall direkt neben einer der wenigen Telefonzellen in dieser Stadt steht?
Meine Eltern tun auch noch so, als wäre eine Telefonkarte ein geradezu verbotener Luxus und als wäre es peinlich, dass wir daheim überhaupt ein Telefon besitzen. Wir sind immerhin elf Personen in einem Haushalt. Daran ist ein altes, grünes Telefon
- 15 angeschlossen – mit Wählscheibe. Ich kenne sonst keinen Menschen, der heute noch ein Telefon mit Wählscheibe hat.
Wenn mein Bruder im Internet ist, kann keiner von uns telefonieren. Dann schlängelt sich ein schwarzes Kabel vom Telefon bis in Bartholomews Zimmer und der Rest des Hauses ist von der Außenwelt abgeschnitten.

Nach: EHRHARDT K., *Alle Anders*

DOCUMENT 2



DOCUMENT 3

Script du document sonore

Die Deutschen sind bekannt als eine Nation von Erfindern. Schließlich haben sie den Computer, frühe Fluggeräte und das allererste Auto erfunden. Aber das ist alles schon etwas länger her. Deshalb frage ich mich heute: Wie erfinderisch sind die Deutschen eigentlich noch wirklich?

Die Deutschen sind mit jährlich 25 000 Patentanmeldungen Europameister.

Jetzt stehe ich vor dem europäischen Patentamt in München, dem Ort, wo ich mehr über deutsche Erfindungen herausfinden kann.

– Was wird heutzutage überhaupt noch erfunden?

– Alles. Es gibt im Bereich der Arzneimittel, im Bereich der Medizintechnik, auch bei Lebensmitteln, alles was duftet, riecht, gut schmeckt, fährt, blinkt und tönt. Das kann man alles erfinden.

*Aus der Sendung *Die Wahrheit über Deutschland*, Deutsche Welle TV*

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2014

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

Die Ozeanfahrt des kleinen Jonathan Trotz

In der Geschichte, die ich euch vom nächsten Kapitel ab erzählen werde, kommt ein Junge vor, der Jonathan Trotz heißt und den die anderen Johnny nennen. Er wurde in New York geboren. Sein Vater war Deutscher. Die Mutter war Amerikanerin. Und die beiden lebten wie Hund und Katze miteinander. Schließlich lief die Mutter fort. Und
5 als Johnny vier Jahre alt war, brachte ihn sein Vater in den Hafen von New York; zu einem Dampfer, der nach Deutschland fuhr. Er kaufte dem Jungen eine Schiffsfahrkarte, steckte ihm einen Zehndollarschein ins braune Kinderportemonnaie und hängte ihm eine Papptafel um den Hals, auf der Johnnys Name stand. Dann gingen sie zu dem Kapitän. Und der Vater sagte: „Nehmen Sie doch, bitte schön, mein Kind mit nach Deutschland hinüber! Die
10 Großeltern holen es in Hamburg vom Dampfer ab.“

„Geht in Ordnung, mein Herr“, antwortete der Kapitän. Und da war Johnnys Vater auch schon verschwunden.

Nun fuhr der Junge also ganz allein über den Ozean. Die Passagiere waren riesig freundlich zu ihm, schenkten ihm Schokolade, lasen, was auf seinem Pappschild stand, und sagten: „Nein,
15 hast du aber ein Glück, dass du schon als kleines Kind über das große Meer fahren darfst!“

Als sie eine Woche lang unterwegs gewesen waren, kamen sie in Hamburg an. Und der Kapitän wartete am Fallreep auf Johnnys Großeltern.

Doch wer nicht kam, das waren Johnnys Großeltern. Sie konnten auch gar nicht kommen. Denn sie waren schon seit vielen Jahren tot! Der Vater hatte das Kind ganz einfach
20 loswerden wollen und es nach Deutschland geschickt, ohne sich weiter den Kopf zu zerbrechen, was nun werden würde.

Die Sache ging noch halbwegs aus. Der Kapitän hatte eine verheiratete Schwester; dorthin brachte er den Jungen, besuchte ihn, wenn er in Deutschland war, und gab ihm, als er zehn Jahre zählte, ins Internat des Johann Sigismund-Gymnasiums zu Kirchberg.
25 (Dieses Internat ist übrigens der Schauplatz unserer Geschichte.)

Manchmal fährt Jonathan Trotz in den Ferien noch zu der Schwester des Kapitäns. Die Leute sind wirklich sehr gut zu ihm. Aber meistens bleibt er während der Ferien in der Schule. Er liest viel. Und er schreibt heimlich Geschichten.

Vielleicht wird er einmal ein Dichter. Aber das weiß man noch nicht.

Nach: KÄSTNER E., *Das fliegende Klassenzimmer*, 1933

Document 2



Der Spiegel, Heft 5 / 2012, Titelbilder



Filmplakat, 2013

Document 3

Script du document sonore

Was ist Heimat für dich/Sie?

- „Wo meine Freunde leben, Stuttgart...“
- „Wo man aufgewachsen ist...ja...“
- „Wo meine Schule ist.“

- „Heimat bedeutet, dass ich jemand sehr lieb habe, also, da fühle ich mich zu Hause. Es ist nicht ortsgebunden oder ländergebunden, sondern ist für mich menschengebunden.“

- „Heimat? Da wo ich...ö... am meisten meines Lebens ...ö...ja...bin. Also, ich bin 33 Jahre alt, das heißt fünf Jahre lang war ich in Montenegro, z.B. in der Schule, ja, und der Rest meines Lebens hier. Also, ja, die Wurzeln sind aus Montenegro und meine zweite Heimat ist Deutschland.“

Aus: www.95fragen.de, 01/02/2010

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2014

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

An dem Tag, an dem ich beschloss, ein besserer Mensch zu werden, stand ich morgens in einem Rewe-Supermarkt und hielt einen flachen Karton mit der Aufschrift „Hähnchen-Grillpfanne“ in der Hand. Ein gern und häufig von mir gekauftes Produkt, das sowohl schmackhaft wie auch preisgünstig und einfach in der Zubereitung war. Dank der beigefügten Aluminiumschale musste man noch nicht einmal eine Pfanne schmutzig machen. Ofentür auf, zack rein, auf 180 Grad stellen und eine Stunde später konnte man das knusprige und vor sich hin blubbernde Fleisch auf einen Teller schieben. Aber bevor ich die Hähnchenpfanne in meinen Einkaufswagen legen konnte, preschte Jiminy Grille aus der Tiefe des Supermarkts heran und riss sie mir aus den Fingern. Jiminy Grille hieß eigentlich Kerstin und hatte vor einem halben Jahr ein Zimmer in meinem Haus in Brandenburg bezogen. Im Gegenzug durfte ich ihre Wohnung in Berlin-Kreuzberg mitbenutzen. Seitdem prallten zwei Welten aufeinander. Kerstin ernährte sich nämlich überwiegend vegetarisch und kaufte die meisten Lebensmittel in Bio-Läden ein. Und sie fühlte sich aufgerufen, meine Essgewohnheiten zu kommentieren

„Wie kannst du dieses Qualfleisch kaufen?“, schrie Jiminy jetzt. „Du weißt doch ganz genau, wie diese Hühner gehalten werden.“ Richtig. Irgendwo weit draußen an der Peripherie meines Bewusstseins wusste ich, dass die Bedingungen, unter denen dieses Huhn einmal gelebt hatte, wohl eher unerfreulich waren. Ich räumte es ein. „Je günstiger der Preis, desto unerfreulicher die Bedingungen“, sagte Jiminy, beugte sich über die Tiefkühltruhe und legte die Hähnchenpfanne ordentlich zurück. Sie zeigte auf das Preisschild, das außen an der Kühltruhe klebte. „Und 2,99 Euro für ein ganzes Huhn lässt auf verbrecherische Grausamkeit schließen.“

Nach: DUVE K., *Anständig essen*, 2011

Document 2



Document 3

Script du document sonore

Guten Tag, ich bin Lydia Leipert und stelle Ihnen jetzt ein paar besondere Gärten vor. Sie liegen in Berlin, im Stadtteil Neukölln und die Menschen, die hier zusammen- kommen, stammen aus unterschiedlichen Ländern, aus verschiedenen Kulturen. Und eine Stiftung fördert diese interkulturellen Gärten.

Weil viele Migranten aus ländlichen Gebieten kommen, fällt es ihnen schwer, in

Deutschland ohne Garten zu leben. Ein Stück Land zu besitzen und es zu bewirtschaften gehört für sie zum Teil ihrer Kultur, und das fehlt ihnen halt in der neuen Heimat.

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2014

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**Die andere Heimat**

Sie sah rechts neben sich zu Jakob auf. Er war es gewesen, mit seinem Schlaraffenland im Kopf, der seit Jahren vom guten Leben, vom Glück in der Ferne gesprochen hatte, von Brasilien und den grenzenlosen Möglichkeiten, die angeblich alle gefunden hatten, die schon ausgewandert waren. Die andere Heimat, die für jeden offen stand, der sich entschloss, die Hunsrücker Not zu verlassen. Schon als Junge schnappte er alles über Südamerika auf, befasste sich mit Geschichten über Indianer, redete in einem fort darüber und musste sich verspotten lassen für seine Schwärmerei.

Ausgerechnet der Pfarrer Hans Binz aus Simmern und der Lehrer Otto Bodtländer hatten ihm Bücher von Forschungsreisenden zu lesen gegeben. Sie hätten ihn besser ermahnen sollen, zu einem zu werden wie Gustav, der zupacken konnte und wusste, was das Leben von ihm forderte.

Jakob begann, sich in die Abenteuer und Bilder, die fremden Klänge und endlosen Urwälder hineinzuträumen, bis er mehr in ihnen zu leben schien als in Schabbach. Es war nicht seine freie Entscheidung, sich vor dem Hunger in seine Phantasie zu flüchten, um dort satt zu werden. Sondern die Welt, die aus den Büchern aufstieg, lockte ihn, sich in ihr zu verlaufen, und er konnte ihr nicht widerstehen.

„Nie mehr Hunger.“

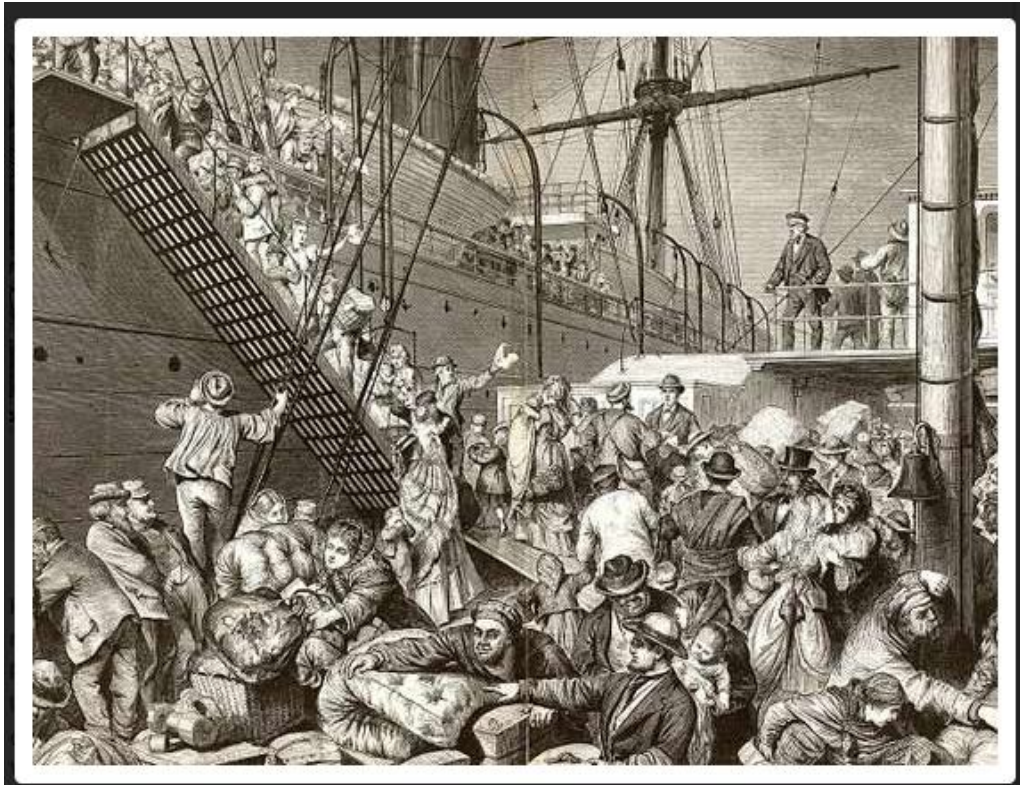
Er hatte das vor der leeren Kartoffelschüssel und der leeren Quarkschüssel beim Abendessen nur so vor sich hin gesagt, und Gustav, der auch noch Platz im Magen hatte, war sofort wütend geworden: „Spinnste wieder rum.“

Jakob ließ sich nicht einschüchtern. „In Brasilien geht keiner hungrig ins Bett! Da gibt's Kässchmier und Grumbiere genug!“

„Was weescht dau schon von Brasilien!“, setzte Gustav drauf, und schon waren sie wieder im Streit übers Paradies hinter dem Meer.

Nach: HEIDENREICH G., *Die andere Heimat*, 2013

Document 2



Deutsche Emigranten betreten ein Dampfschiff in Hamburg. (1854)
Deutsches Auswandererhaus, Bremerhaven

Document 3**Script document sonore**

„Aufbruch in die Utopie“. Die deutsche Musterrepublik in den USA.

Eine Ausstellung in Gießen mit dem Titel „Aufbruch in die Utopie“ zeigt die Geschichte von 500 Menschen aus dem Raum Gießen, die sich im Jahr 1834 auf den Weg nach Amerika machten, um dort eine deutsche Republik zu gründen.

Die Idee auszuwandern, und in Amerika eine neue deutsche Republik zu gründen, entstand ja als Antwort auf die, ja, wie soll ich sagen, die repressive Stimmung und den Mangel an Freiheit in der damaligen Zeit. Aber im Gegensatz zu Georg Büchner suchte man quasi die friedlichere Alternative sozusagen, in dem Fall: die Auswanderung.

Hr-Info-Kulturlust. 2013