



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

Sous-direction du recrutement

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2011

CAPES INTERNE

Section ALLEMAND

**Rapport de jury présenté par Francis GOULLIER
Président de jury**

Les rapports des jurys des concours sont établis sous la responsabilité des présidents de jury

SOMMAIRE

| | |
|---|---------|
| Avant-propos | page 3 |
| Composition du jury | page 5 |
| Epreuve écrite d'admissibilité : | page 6 |
| Commentaire guidé en langue allemande | page 6 |
| Traduction | page 9 |
| Epreuve orale d'admission : | page 13 |
| Exploitation pédagogique de documents en allemand | page 13 |
| Compréhension et expression en allemand | page 29 |
| Annexes : | |
| Option Collège | |
| Dossier EP 5 | |
| Dossier EP 7 | |
| Option Lycée | |
| Dossier EP 2 | |
| Dossier EP 3 | |
| Dossier EP 4 | |
| Dossier EP 6 | |
| Compréhension et expression en allemand | |
| Document sonore intitulé « Horst Köhler » | |
| Document sonore intitulé « Thilo Sarrazin » | |
| Document sonore intitulé « 60 Jahre deutsch-russische Beziehungen » | |

AVANT-PROPOS

L'existence d'un nombre potentiel très important de candidats a été une nouvelle fois confirmée par le nombre des inscrits aux deux concours qui n'a connu qu'une baisse très compréhensible (14%) quand on garde présent à l'esprit que la session 2010 signifiait la réouverture des deux concours après plusieurs années de fermeture. La compétence disciplinaire ET professionnelle des candidats admissibles et/ou admis est également une source de satisfaction importante, même si les écarts dans la qualité des prestations des candidats reçus et des autres candidats ne sont plus aussi grands que dans la session précédente.

Le seul étonnement, teinté de regret, est suscité par la proportion trop importante de candidats inscrits qui ont renoncé à se présenter à l'épreuve écrite d'admissibilité. Ils n'ont été que 70% à passer cette épreuve, alors que lors de la session 2010 nous avons pu nous féliciter du très fort taux de présence à l'épreuve écrite (85% des inscrits aux deux concours).

| | Capes interne | CAER |
|---------------------------------------|---------------|------|
| Nombre d'inscrits | 234 | 146 |
| Nombre de présents à l'épreuve écrite | 152 | 113 |
| Nombre de candidats admissibles | 40 | 22 |
| Nombre de candidats admis | 18 | 10 |

Un dernier regret formulé par le jury portera sur l'absence de candidats admissibles inscrits à l'épreuve facultative d'alsacien.

Tous les futurs candidats savent que la nature de l'épreuve d'admissibilité est profondément modifiée pour la prochaine session. En conséquence, ce rapport du jury rend compte de la totalité des épreuves mais insiste naturellement plus sur l'épreuve d'admission dans la mesure où ses enseignements peuvent représenter une aide directe pour les futurs candidats.

L'architecture de cette épreuve orale, avec ses deux parties distinctes, permet, de plus, de mettre une nouvelle fois en évidence la double exigence du concours et des attentes du jury : compétence disciplinaire qui repose sur une pratique régulière de l'allemand ainsi que sur une fréquentation constante de la littérature et de la presse écrite et orale des pays germanophones ; expérience professionnelle s'appuyant sur une réflexion personnelle et un souci de formation par toutes les voies disponibles. Ces deux aspects sont indispensables pour la réussite au concours et continueront d'être évalués lors de la prochaine session.

Comme c'était déjà le cas pour le rapport de jury dédié à la session 2010, la lecture des pages qui suivent par les candidats à cette session ou à celle à venir doit être guidée par plusieurs indications :

L'indication des notes portées dans les commentaires sur les différentes épreuves ne reflète que la distribution des notes comprises dans l'ensemble de l'échelle de notation disponible pour traduire le classement des prestations à l'écrit et à l'oral selon des critères précis adoptés par le jury. La note obtenue ne signifie donc jamais, qu'elle soit très élevée ou très faible, un jugement de valeur en soi mais uniquement le résultat de la comparaison d'une prestation à un moment donné et sur un sujet particulier avec celle de tous les autres candidats. Bien entendu, ces notes peuvent aussi aider les candidats malheureux de la session passée à mesurer les points sur lesquels il leur faudrait faire porter leurs efforts pour les sessions à venir.

Les commentaires sur les différentes épreuves sont tous rédigés dans la perspective d'aider les futurs candidats à mieux comprendre les attentes du jury ainsi que de donner des conseils utiles. Certaines

de ces contributions sont assez détaillées. Ces développements ne constituent cependant pas des « corrigés types » mais illustrent, sous forme d'exemples, ce qui a permis à certains candidats de briller particulièrement lors de l'épreuve concernée.

Enfin, rappelons que pour permettre un classement fiable, le jury a proposé à tous les candidats admissibles le même type de documents pour les deux composantes de l'épreuve orale d'admission. Ce choix dicté par un souci d'équité ne signifie cependant pas que le jury s'interdise de modifier à l'avenir la nature des documents inclus dans le dossier pédagogique ou servant de support à la compréhension de l'allemand. La modification de l'épreuve d'admissibilité pourra en particulier avoir pour conséquence des évolutions dans la composition des dossiers, sans changer aucunement la définition et le déroulement de l'épreuve ni les attentes du jury envers les candidats.

Pour terminer, le jury adresse toutes ses félicitations aux lauréats de la session 2011 que nous sommes heureux de pouvoir accueillir dans le corps des professeurs certifiés.

Christine MOULIN
Vice-présidente

Francis GOULLIER
Président du jury

COMPOSITION DU JURY

Mesdames et Messieurs

| | |
|---|--------------------------|
| GOULLIER Francis | IGEN – Président |
| MOULIN Christine | IA-IPR – Vice-présidente |
| BOGATZKI Elke | Professeur agrégé |
| BRÜSSOW Armin | Professeur agrégé |
| CLERC-GEVREY Marie-Christine | IA-IPR |
| CREGUT Martine | Professeur agrégé |
| DENIS Robert | Professeur agrégé |
| DIOT Jean-Robert | Professeur agrégé |
| FEDOU Fabienne | Professeur agrégé |
| HUCK Dominique | Maître de conférences |
| LE YAOUANQ Marianne | Professeur agrégé |
| SOUVAIS Alain | Professeur agrégé |
| TEMPE Geneviève | Professeur agrégé |
| Représentant de l'enseignement privé sous contrat : | |
| KOCH Hajo | Professeur agrégé |

ÉPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ

Les deux parties de cette épreuve font l'objet d'une évaluation à l'aide de critères distincts mais ne donnent lieu qu'à une seule note sur 20.

Résultats obtenus par les candidats ayant effectivement composé :

| | Capes interne | CAER |
|-------------------|---------------|--------------|
| 15 et plus | 16 candidats | 7 candidats |
| entre 10 et 14,75 | 53 candidats | 40 candidats |
| entre 5 et 9,75 | 56 candidats | 52 candidats |
| moins de 5 | 27 candidats | 14 candidats |

COMMENTAIRE GUIDÉ EN LANGUE ALLEMANDE

Rapport présenté par M Alain SOUVAIS

Texte à commenter :

- 5 Wie oft habe ich nun schon erlebt, daß die kräftige Rede eines Besuchers den ganzen Raum überzeugt, gleich ist er auf der Höhe, der Sieg ist nahe, hurra, noch ein Schritt... da klingelt das Telefon, und alles ist aus. Der dicke Mann am Schreibtisch, der eben noch, dreiviertel hypnotisiert, schon das Doppelkinn auf die Krawatte hat sinken lassen und friedlich die Unterlippe vorgeschoben hat, läßt eine eisige Maske über das gleiten, was er als Gesicht ausgibt. Die nervige Hand am Telefonhörer, vergißt er Partner, Geschäft und sich selbst. „Hier Dinkelsbühler - wer dort -?“ Emsig strudelt er im fremden Gewässer, völlig gefangen vom anderen, untreu dem Partner der letzten Minute, ganz hingegeben in Betrug und Verrat.
- 10 Der andere ist der Dumme. Hohl und leer sitzt er dabei, das eben noch ausgesprochene pathetische Wort ragt ihm sinnlos aus dem Mund wie eine alte Fahne im Zeughaus, Flagge einer Truppe, die längst gestorben ist. Beschämt sitzt er da, haltlos und nackt, und in ihm kocht dumpf der unerfüllte Wille. Was nun -?
- 15 Nun redet der dicke Mann am Schreibtisch so lange, wie man eben in Berlin am Telefon spricht, und es gibt nur noch einen, der mehr redet: das ist der am andern Ende. Der muß wohl rauschen wie ein mittelgroßer Wasserfall: die Augen des Schreibtischmannes schauen gedankenvoll auf ein Löschpapier, wandern über das Tintenfass, blicken irr und leer dem betrogenen Partner auf die Glatze, nun beginnt er gar Männerchen aufs Papier zu malen und Quadrate, und der andere scheint, wie die Membrane quakend verkündet, ganze Wörterbücher ins Telefon brausen zu lassen.
- 20 Schon ruckelt der Gast ungeduldig auf seinem Stühlchen, da nahen sich im unendlichen Gespräch die ersten Anzeichen des Schlusses. „Na denn...!“ – „Also dann verbleiben wir so...“ Dem Gast wirds freudig zumute [...]... Aber es ist noch nicht so weit. Sie verbleiben noch eine Weile so, setzen immer wieder zu Schlusswendungen an, der Schluss kommt nicht. Langsam steigt in dem Wartenden der Wunsch auf, dem Telefonierenden das Handelsgesetzbuch auf den Kopf zu schlagen... „Na dann – auf Wiedersehn!“ sagt er endlich. Und legt den Hörer hin.
- 25 Und das ist der schlimmste Augenblick von allen. In den Augen des Schreibtischmannes wechselt die Beleuchtung, man hört es förmlich knacken, wie er sich umstellt; mit etwas schwachsinnigem Ausdruck wendet er sich zwinkernd dem alten, verratenen Partner wieder zu. „Ja, also – wo waren wir stehen geblieben...?“

Nun fang du wieder von vorne an. Nun klaube die zerbrochenen Stücke deiner Rede wieder vom Boden zusammen, nun hole tief Atem, bemühe dich, wieder in Zug zu kommen... Gute Nacht. Der Schwung ist dahin, der Witz ist dahin, der Wille ist dahin. Lahm geht die Unterredung zu Ende. Nichts hast du erreicht. Das hat mit ihrem Singen die Lorelei getan.

Kurt Tucholsky, *'N Augenblick mal*, in: Zwischen gestern und morgen, 1927

1. Wie lässt sich dieser Text gliedern?
2. Welche Mittel bzw. Strategien setzt der Autor ein, um uns die Gesprächspartner vorzustellen?
3. Wie verfährt der Autor, um uns seine Sicht der Situation zu veranschaulichen?
4. Welche Thematik lässt sich aus diesem Text herauslesen? Inwiefern erscheint sie visionär?

Le texte proposé cette année illustre bien le talent satirique avec lequel l'écrivain et journaliste Kurt Tucholsky (1890-1935), dans de très nombreux articles (publiés notamment dans la *Weltbühne*), a peint la comédie humaine de son époque, cette République de Weimar dont il a été l'observateur ironique et lucide. Si le texte était d'un abord relativement aisé, son analyse demandait toutefois rigueur et finesse. Comme l'an passé, le jury a eu le plaisir de lire de bons, parfois même de remarquables commentaires. Mais tous les candidats sont loin d'avoir fait preuve, aussi bien sur le plan de l'expression que sur celui de l'analyse proprement dite, de la précision requise. Voici, concernant successivement la langue, la méthode et les lectures possibles qu'on pouvait proposer de l'extrait, quelques remarques suggérées par la lecture des copies.

Pour ce qui est de la langue, constatons d'abord que le vocabulaire de base du commentaire n'est pas toujours maîtrisé. Même s'il n'est pas nécessaire de recourir à un lexique d'une grande technicité, il est indispensable de disposer d'un vocabulaire minimal. Or de nombreuses fautes portant sur des mots élémentaires ont été commises: **der Pronomen** (au lieu de **das**), **der Stilmittel** (au lieu de **das**) ou encore **der Adjektiv** (au lieu de **das**). Signalons également l'usage fréquent et incorrect du mot *Paragraph* qui a en allemand un sens juridique. Il faut utiliser *der Abschnitt*, qui n'a lui-même rien à voir – autre confusion – avec *der Ausschnitt*. En ce qui concerne les fautes de langue les plus fréquemment rencontrées dans les copies, le jury a relevé beaucoup d'erreurs liées à l'utilisation des préverbes, souvent oubliés (comme *dar* dans la phrase suivante : *er stellt Personen, die von einem Telefonanruf gestört werden*), confondus (*wieder* et *wider*) ou utilisés mal à propos : *handeln*, pour ne prendre qu'un exemple, ne se construit pas comme *behandeln* (*der Text handelt von einem Thema* mais : *behandelt ein Thema*). La rection des verbes donne lieu également à des confusions : on dit *er identifiziert sich mit...* (et non *an*) , *es handelt sich um...*, *er interessiert sich für...*, etc. Rappelons pour terminer que les virgules ont en allemand une fonction de segmentation syntaxique bien précise et que leur emploi est soumis à des règles strictes.

La conduite du commentaire appelle quant à elle deux observations. D'abord un commentaire doit se lire comme un tout organisé et non comme une juxtaposition de remarques. Les questions posées ne constituaient qu'une trame destinée à aider les candidats. Or beaucoup y ont répondu de manière indépendante, sans rédiger la moindre transition (Quand ces transitions étaient bien menées, le jury a toutefois accepté la division du commentaire en parties séparées.). En second lieu, il ne suffit pas de connaître le vocabulaire technique du commentaire, il faut savoir en user à bon escient. On se gardera par exemple de confondre *der Erzähler* et *der Autor*, ou une métaphore et une comparaison. Mais plus fondamentalement, le défaut de nombreuses copies est de se limiter à une description, à un catalogue des procédés utilisés par l'auteur, sans les exploiter véritablement. Or il s'agit d'expliquer, non seulement de décrire, et relever une figure de style, évoquer la *auktoriale Perspektive*, ou parler de parataxe ou d'hypotaxe n'a de sens que si ces observations sont rattachées aux intentions de l'auteur et constituent le fondement sur lequel s'appuie l'interprétation. Pour se limiter à un exemple, on pouvait montrer comment, dans le troisième paragraphe du texte, aussi bien le lexique (métaphores aquatiques : *wie ein Wasserfall rauschen / brausen lassen* et animale: *quaken*,

hyperboles : *ganze Wörterbücher*) que la syntaxe (style paratactique, parallélisme de la construction mettant sur le même plan *Löschpapier*, *Tintenfass* et *Glatze*, rapidité du rythme de la phrase) étaient mis au service de la satire et de la caricature. Il est d'ailleurs curieux de noter que bon nombre de candidats semblent avoir été très peu sensibles à l'humour de Tucholsky.

La dernière question portant sur la thématique centrale du texte a légitimement suscité des réponses très diverses. Il va de soi qu'elles ont toutes été acceptées (même - ou surtout - si elles étaient inattendues : félicitons à ce propos ceux qui ont suggéré un rapprochement subtil entre le nom de *Dinkelsbühler* et le mot *der Dünkel!* !), pourvu qu'elles aient été présentées de façon cohérente et argumentée. Deux écueils étaient toutefois à éviter. Le premier était d'affadir le texte, en en présentant une lecture terre-à-terre et simpliste. Comme de nombreux candidats l'ont souligné avec raison, Tucholsky s'amuse de la situation paradoxale créée par le développement des moyens de communication moderne qui nous font manquer le contact direct avec l'autre, alors qu'ils sont justement censés le faciliter. Mais quel intérêt y avait-il à se lancer dans de longs développements sur les méfaits de l'usage des téléphones portables dans les transports en commun ou les salles de classe? Ce n'était pas non plus rendre justice au texte que de n'y voir, comme certains, qu'une critique prémonitrice du « manque de respect » qui marquerait les rapports sociaux actuels. L'autre écueil, dont il fallait aussi prudemment se garder, consistait à faire violence au texte en voulant y découvrir absolument des allusions historiques précises : la montée du nazisme, l'affrontement entre le NSDAP et le parti communiste, voire la Seconde Guerre mondiale, que Tucholsky, mort en 1935, aurait génialement prophétisée. La tentation était alors grande de placer un couplet sur la république de Weimar et de perdre un temps précieux à des considérations hors-sujet. Bien sûr, l'histoire n'est pas absente du texte, mais subtilement, en filigrane, comme en témoignent par exemple les métaphores militaires du deuxième paragraphe (*eine alte Fahne im Zeughaus, Flagge einer Truppe, die längst gestorben ist*) qui renvoient ironiquement au militarisme, si souvent vilipendé par Tucholsky, de la société weimarienne.

Signalons pour finir que, comme l'an passé, le jury a particulièrement apprécié les copies témoignant d'une vraie culture littéraire, artistique ou historique (qui permettait de repérer, à la fin du texte, une allusion au célèbre poème de Heine *Die Lorelei...*) et d'une capacité à mettre le texte en relation avec d'autres textes, d'autres oeuvres d'art. Plusieurs candidats ont évoqué avec à-propos Brecht, Volker Braun, Christian Morgenstern et Diderot, ou encore le cabaret allemand et – pourquoi pas – les films comiques américains mettant en scène le duo Laurel et Hardy (*Stan and Ollie*, appelés aussi en allemand *Dick und Doof*).

TRADUCTION

Rapport présenté par Mme Elke BOGATZKI

Texte à traduire en français :

Sofort klopfte es und ein Mann, den er in dieser Wohnung noch niemals gesehen hatte, trat ein. Er war schlank und doch fest gebaut, er trug ein anliegendes schwarzes Kleid, das ähnlich den Reiseanzügen mit verschiedenen Falten, Taschen, Schnallen, Knöpfen und einem Gürtel versehen war und infolgedessen, ohne daß man sich darüber klar wurde, wozu es dienen sollte, besonders praktisch erschien. „Wer sind Sie?“ fragte K. und saß gleich halb aufrecht im Bett. Der Mann aber ging über die Frage hinweg, als müsse man seine Erscheinung hinnehmen, und sagte bloß seinerseits: „Sie haben geläutet?“ „Anna soll mir das Frühstück bringen“, sagte K. und versuchte, zunächst stillschweigend, durch Aufmerksamkeit und Überlegung festzustellen, wer der Mann eigentlich war. Aber dieser setzte sich nicht allzu lange seinen Blicken aus, sondern wandte sich zur Tür, die er ein wenig öffnete, um jemandem, der offenbar knapp hinter der Tür stand, zu sagen: „Er will, daß Anna ihm das Frühstück bringt.“ Ein kleines Gelächter im Nebenzimmer folgte, es war nach dem Klang nicht sicher, ob nicht mehrere Personen daran beteiligt waren.

Franz Kafka, *Der Prozess*

Le texte proposé à l'épreuve de version cette année est un extrait du roman « Der Prozess » de Franz Kafka. Ce roman, inachevé et publié en 1925, raconte l'histoire de Joseph K. qui, se réveillant un matin, se fait arrêter, et, pour des raisons qui lui échappent, se retrouve confronté aux rouages de la justice. L'extrait choisi se trouve dans le premier chapitre relatant l'arrestation de K.

Kafka et son œuvre appartenant aux classiques de la littérature allemande, « Der Prozess » ou d'autres textes de l'auteur font, sans aucun doute, partie intégrante des références littéraires de tout germaniste. Ces connaissances, quoique non indispensables à la réussite de la traduction, ne pouvaient que faciliter l'accès à ce texte, qui, de prime abord, pouvait paraître simple, mais qui recèle tout de même quelques difficultés.

Remarques préliminaires

Avant d'examiner en détail ces difficultés, le jury attire l'attention sur quelques erreurs majeures relevées dans de nombreuses copies:

- la concordance des temps propre au français: pour traduire le prétérit allemand, certains candidats utilisent quasiment exclusivement l'imparfait, d'autres ne maîtrisent pas correctement l'opposition entre l'imparfait et le passé simple. Les verbes au passé simple sont très souvent mal conjugués: « un petit rire dans la pièce d'à côté **suiva**. »

Rappelons rapidement que le passé simple exprime un fait achevé à un moment déterminé du passé et s'oppose à l'imparfait, qui, lui, décrit une durée dans le passé. (cf. *Grevisse*, « Le Bon Usage » § 852 : l'opposition entre « action-point » = passé simple et « action-ligne » = imparfait).

- la maîtrise de l'emploi du subjonctif et sa transcription correcte sont trop approximatives: « il n'était pas sûr, à en juger par le bruit, qu'il **s'agissa** d'une ou de plusieurs personnes. »

- l'approximation dans l'orthographe et la ponctuation en français: outre les accents oubliés ou placés à mauvais escient (il **dît**), les erreurs d'orthographe conduisent parfois à d'amusantes équivoques: « il portait un vêtement ... muni de toutes sortes de **plies**... ». La plie étant un poisson plat semblable à

une sole, comment faut-il s'imaginer le vêtement en question ? Rappelons aussi, que la complétive **n'est pas** précédée d'une virgule: « il **veut qu'**Anna lui apporte le petit-déjeuner ».

- des termes simples mal traduits dans le contexte ou l'adoption d'un niveau de langue non approprié comme: das Kleid traduit par *la robe*, die Falte par *la ride*, die Wohnung par *la maison ou l'immeuble*, der Reiseanzug par *le costard*, das Gelächter par *ricanement* (ou même *ricaillement*).

- à signaler dans cette rubrique également l'omission des « petits mots » constatée dans de nombreuses copies, tels que: noch („den er in dieser Wohnung **noch** niemals gesehen hatte“, bloß („...und sagte **bloß** seinerseits“), eigentlich („...wer dieser Mann **eigentlich** war“).

Face à de telles erreurs, le jury invite l'ensemble des candidats à travailler régulièrement l'exercice de la version, à lire aussi souvent que possible en français et en allemand, à revoir, si besoin, les conjugaisons verbales. Les erreurs témoignant d'une maîtrise imparfaite, voire lacunaire, des règles de base de la langue française ont été sévèrement sanctionnées.

Malgré ces remarques préliminaires, le jury se félicite aussi d'avoir pu lire quelques copies ayant su faire preuve d'habileté et de finesse dans la transposition de l'extrait en langue française. Ces copies ont obtenu de très bonnes, voire d'excellentes notes, plaçant leurs auteurs en bonne position pour une éventuelle admissibilité.

Analyse détaillée de la version et suggestions du jury

Le texte a été divisé en sept unités de sens.

Les propositions de traduction sur lesquelles reposent l'analyse détaillée de la version s'inspirent majoritairement des copies. Ces propositions étant des exemples, le jury a bien entendu accepté d'autres solutions.

Segment 1 (Sofort klopfte es und ein Mann, den ... und doch fest gebaut)

- **Sofort klopfte es**: le temps verbal qui doit être choisi est le passé simple, l'adverbe *sofort* venant renforcer cette idée; il en est de même pour: *ein Mann ... trat ein*; mais *den er ... noch niemals gesehen hatte* doit être rendu par un plus-que-parfait, parce qu'antérieur à l'action décrite; *Er war schlank gebaut* en revanche appelle l'imparfait.

- En français, il semble préférable de rajouter: **Immédiatement on frappa à la porte**. Notons que le jury a toléré des régionalismes du type: *on cogna, on toqua à la porte*. Mais *Tout de suite il frappa* est un contre-sens!

- **die Wohnung** était à traduire ici par *l'appartement*.

- **Er war schlank und doch fest gebaut**: les traductions telles que *il était svelte et pourtant solidement bâti* ou bien *mince et néanmoins solidement charpenté* semblent rendre assez bien l'opposition entre *schlank* et *fest gebaut*, soulignée par l'adverbe *doch*. Notons que l'adjectif *costaud*, rencontré dans certaines copies, relève du langage familier.

Segment 2 (..., er trug ein anliegendes Kleid, ... versehen war)

Ce segment a donné lieu à de nombreuses erreurs lexicales:

- **ein anliegendes schwarzes Kleid**: le nom *Kleid* ici ne peut être compris dans son acception *robe*; dans la première phrase du texte, il est en effet question d'un homme (**ein Mann trat ein**), repris par le pronom personnel *er*; par ailleurs la structure attributive suivante comparant *das Kleid* à « *Reiseanzüge* », on ne peut lire *Kleid* qu'au sens large de *vêtement* (voir également: le pluriel *die Kleider = les vêtements*);

- **anliegend** = *ajusté, qui épousait bien son corps, près (et non prêt!) du corps*; l'adjectif: *seyant* (et non *saillant!*) convient moins, car il insiste plus sur l'effet esthétique produit;

- **Reiseanzug** = *vêtement de voyage* (et non *costard!*) ;
- **Falten** = *plis*; **Schnallen** = *boucles*; **Gürtel** = *la ceinture* (et non *la gourde!*) ;
- **mit** = *doté de, muni de, pourvu de* sont des propositions de traduction incontestablement plus élégantes que *avec*.

Segment 3 (und infolgedessen, ohne dass ... besonders praktisch erschien.)

- Dans ce segment, une erreur d'analyse a conduit de nombreux candidats à mal interpréter le sens de *wozu es dienen sollte*: le pronom personnel **es** ne reprend pas *das Kleid*, mais l'ensemble de l'énumération précédente. Pour bien rendre cette idée, la meilleure traduction paraît être: à *quoi tout cela pouvait (bien) servir*.
- **Infolgedessen**, souvent oublié = *par conséquent, de ce fait*.
- **ohne daß man sich darüber klar wurde**: la conjonction de subordination *sans que* requière le subjonctif en français et la concordance des temps impose ici le subjonctif imparfait: *sans que l'on comprît*.

Segment 4 („Wer sind Sie? ... Sie haben geläutet?“)

Dans ce segment, plusieurs expressions ont posé problème:

- **und saß gleich aufrecht im Bett**: la traduction *...qui, déjà, se tenait presque sur son séant dans le lit* respecte l'idée résultative exprimée par le verbe *sitzen* en allemand; la proposition (*en*) *se redressant tout de suite à moitié dans son lit* modifie cet aspect, mais a toutefois été aussi acceptée.
- **über etwas hinweggehen** signifie *ne pas tenir compte de quelque chose*, donc, en respectant le passé simple: *ne tint pas compte de la question, ignora sa question, fit fi de sa question, éluda sa question*.
- **seine Erscheinung** = *son apparition, sa présence*.
- **als müsse man ... hinnehmen**: la tournure verbale *comme s'il fallait* impose le subjonctif imparfait (éventuellement présent) en français lorsqu'elle est suivie d'une complétive: *comme s'il fallait que l'on acceptât sa présence*; recourir à une proposition infinitive était également envisageable, ou encore: *comme si son apparition allait de soi*.
- **und sagte bloß seinerseits**: **bloß** a souvent été omis.

Segment 5 („Anna soll mir das Frühstück bringen“ ... wer der Mann eigentlich war.)

- **Anna soll mir das Frühstück bringen**: plusieurs interprétations sont possibles: *Anna doit m'apporter le petit-déjeuner; qu'Anna m'apporte le petit-déjeuner; je veux qu'Anna m'apporte le petit-déjeuner*.
- **zunächst stillschweigend, durch Aufmerksamkeit und Überlegung**: *tout d'abord en silence et avec force attention et réflexion; ...par un examen attentif et réfléchi; ...en exerçant sa sagacité et sa réflexion* sont des traductions particulièrement réussies du passage.
- **eigentlich**: souvent oublié.

Segment 6 (Aber dieser setzte sich nicht ... hinter der Tür stand, zu sagen:)

- **setzte sich nicht allzu lange seinen Blicken aus**: le verbe *„sich jemandem oder etwas aussetzen“* signifie: *s'exposer à qqc*; par conséquent *ne se soumit pas outre mesure à l'examen de ses regards* rend très bien l'idée exprimée.
- **sondern**: souvent oublié.
- **wandte sich zur Tür**: *se tourna vers la porte et non se dirigea vers la porte*.

- **ein wenig öffnete:** il fallait ici employer le passé simple: *qu'il entrouvrit / entrebâilla un peu* (l'orthographe de ces deux verbes a d'ailleurs souvent été très approximative!).

Segment 7 (Er will ...Personen daran beteiligt waren.)

Le jury a relevé plusieurs difficultés lexicales et grammaticales dans ce dernier segment:

- **das Nebenzimmer:** *la pièce attenante, la pièce d'à côté/voisine;* traduire *Zimmer* par *chambre* ne convient pas dans le contexte donné.

- **Ein kleines Gelächter folgte:** *un petit éclat de rire fusa / il s'ensuivit un petit éclat de rire.*

- **es war nach dem Klang nicht sicher :** *mais on ne parvenait pas à distinguer avec certitude, au son, ...*

- **...ob nicht mehrere Personen daran beteiligt waren:** *si plusieurs personnes y prenaient part ou non / s'ils n'étaient pas plusieurs à y avoir contribué.*

Notons que les traductions proposées ci-dessus font toutes habilement l'économie de l'emploi du subjonctif souvent fort mal traité dans ce passage.

La traduction est incontestablement un exercice difficile, de surcroît dans le cadre d'une épreuve en temps limité. Elle a pour but de transposer un texte en langue « A » dans une langue « B », tout en respectant la tonalité, le style et la valeur littéraire du texte du départ. Si la maîtrise des deux langues est bien entendu une condition préalable incontournable, elle n'assure pas à elle seule la réussite d'une bonne traduction. Les meilleures notes ont été attribuées aux traductions qui ont su faire la part des choses entre la traduction fidèle et la nécessité de respecter l'économie interne de la langue française.

EPREUVE ORALE D'ADMISSION

EXPLOITATION PEDAGOGIQUE DE DOCUMENTS EN ALLEMAND

Rapport présenté par Mme Fabienne FEDOU et M Armin BRÜSSOW

Répartition des candidats admissibles selon les options :

| | Capes interne | CAER |
|----------------|---------------|------|
| Option collège | 24 | 14 |
| Option lycée | 16 | 8 |
| Total | 40 | 22 |

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

| | |
|-------------------|--------------|
| entre 7,75 et 10 | 16 candidats |
| entre 5,25 et 7,5 | 18 candidats |
| entre 2,5 et 5 | 18 candidats |
| moins de 2,5 | 8 candidats |

A. L'exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

A.1. Remarques d'ordre général

Pour la deuxième session du concours depuis sa réouverture en 2010, le jury a le plaisir de constater que la plupart des candidats se sont préparés avec sérieux à l'épreuve pédagogique, malgré des situations professionnelles parfois difficiles et des niveaux d'expérience inégaux. La plupart des prestations ont témoigné d'une authentique volonté d'assurer au mieux la fonction d'enseignant dans la communauté éducative.

De nombreux candidats ont su tirer profit de la richesse de leurs expériences variées d'enseignement et de leur contact avec des publics différents, en lycée, collège ou école élémentaire pour se projeter avec pragmatisme et réalisme dans des situations de cours. Cependant, quelques professeurs enseignant dans des établissements à recrutement privilégié n'ont pas été capables d'envisager une autre situation de cours et de prévoir par conséquent un réseau d'aides différenciées pour un public hétérogène. Certains, ayant travaillé comme assistant d'éducation ou assistant pédagogique ont éprouvé des difficultés à sortir de la perspective d'aide individualisée et à concevoir un projet de classe. D'autres se sont contentés de montrer une compréhension des documents sans pouvoir se projeter dans la réalité de la classe et prendre en compte le travail pédagogique incontournable.

Des candidats, moins expérimentés, ont su faire preuve de bon sens pour mettre en adéquation analyse du dossier et conception du projet. Ils ont eu l'occasion pendant l'entretien de valoriser leur projet : guidés par les questions du jury, ils ont pu préciser et compléter leur présentation.

L'évaluation de la prestation du candidat repose sur plusieurs critères tels que **la pertinence de l'analyse des supports** mise en relation avec **le projet pédagogique**, **la qualité de la mise en œuvre prévue** et bien évidemment la connaissance des programmes et des repères essentiels dans la didactique des langues. Enfin, le jury attire l'attention sur **les aspects formels de l'exposé**, entrant également dans l'évaluation de la prestation. Trop de candidats ont terminé leur prestation bien avant l'heure : dans le temps imparti (30 minutes), le jury attend en effet une prestation équilibrée,

structurée, au cours de laquelle le candidat manifeste sa capacité à communiquer, son aptitude à maintenir l'intérêt de l'auditoire et à entrer dans un dialogue constructif avec le jury – qualités essentielles en matière de pédagogie. Une lecture mal maîtrisée des notes, de fréquents retours en arrière, de longs silences ou une voix monocorde ternissent toute prestation. D'autres candidats n'ont pas su gérer le temps de préparation : ils n'ont d'une part pas exploité l'ensemble du dossier et d'autre part pas mené la réflexion pédagogique jusqu'au bout.

Un entraînement régulier à ce type de présentation orale aidera le candidat à surmonter son stress et à formaliser sa démarche pédagogique.

A.2. De l'analyse des documents au projet pédagogique

Dans certaines présentations, le jury a malheureusement constaté soit une absence totale d'analyse des documents, soit un déséquilibre fâcheux entre une analyse certes brillante du dossier et une mise en œuvre réduite à l'évocation rapide de quelques activités.

Le candidat doit gérer avec soin le temps de préparation imparti (2 heures) pour se livrer à une lecture approfondie des supports qui lui permettra, dans un premier temps d'en faire une analyse didactique, puis, dans un deuxième temps de dégager une problématique qui sous-tendra la mise en œuvre retenue. C'est à la suite de cette démarche que le candidat peut définir les objectifs de son projet pédagogique. Le travail d'analyse conditionne les choix à opérer pour traiter des différents axes du sujet :

Le **niveau de classe** ne peut être retenu qu'après une analyse de la thématique et du contenu linguistique des documents qui permet de rattacher le dossier à une notion culturelle du programme et à un niveau de compétence à atteindre. Le jury insiste sur la nécessité pour le candidat d'être réaliste et d'envisager plutôt une classe hétérogène que de partir du postulat d'une « classe européenne homogène d'un bon niveau », comme cela a été parfois le cas.

Signalons que l'ensemble des candidats a une bonne connaissance des objectifs culturels des programmes et a été capable de donner avec exactitude le niveau visé en se référant au CECRL. En revanche, seulement très peu ont égayé leurs propos avec des descripteurs de compétence précis.

- **L'architecture générale** de l'unité rend compte de l'agencement des documents dans la perspective de la construction des savoirs et savoir-faire, mobilisables notamment pour la réalisation d'une tâche finale. Le candidat n'est en mesure de la présenter qu'après avoir analysé les liens de cohérence entre les documents et retenu une problématique.

- Les **objectifs** (culturels, linguistiques, éducatifs, etc.) ne peuvent être définis qu'après une lecture approfondie des documents, qui permet d'en dégager les potentialités. Le jury rappelle à ce propos qu'une solide connaissance de l'actualité et une bonne culture générale sont indispensables pour apprécier la richesse de certains supports.

- **La mise en œuvre pédagogique des différentes étapes** dépend du repérage des entraves et des éléments facilitateurs effectué pendant la phase d'analyse.

L'analyse préalable, nécessaire à toute projection pédagogique, passe par un travail de construction du sens du document en décomposant les réseaux de sens qui sous-tendent son organisation sémantique.

Rappelons à ce propos la nécessité de prendre en compte non seulement le lexique thématique ou les notions générales mais aussi le lexique fonctionnel du discours en analysant la typologie du document (type narratif, descriptif, informatif/explicatif, expressif, injonctif, argumentatif).

La mise en évidence des réseaux de sens permet ensuite d'organiser pour les élèves une démarche progressive de construction du sens à travers les différents domaines d'activité langagière.

Cet accès au sens du document est facilité par un système de guidage, mis en place après le balisage des entraves qui ne sont pas seulement de nature linguistique : elles peuvent être internes (d'ordre syntaxique, morphosyntaxique, lexical...) ou liées au contexte externe. Le jury attire l'attention des candidats sur la nécessité de hiérarchiser et de sélectionner les entraves pour prévoir les aides appropriées.

Les différentes formes de guidage (aides lexicales, découpage d'un document...) sont indispensables tout particulièrement au début de l'apprentissage, mais le professeur doit se garder de tout excès pour amener progressivement l'élève à surmonter par lui-même les obstacles. Dans une telle perspective, les entraves ne sont plus systématiquement levées mais constituent un vecteur de progression. Habituer les élèves à s'y confronter leur permet de développer des stratégies de lecture ou d'écoute individuelle qu'ils pourront transférer dans d'autres situations de communication.

Dans une prestation réussie, la mise en œuvre du projet s'articule en tout point avec des éléments précis de l'analyse. Toute description linéaire des documents doit être évitée au profit d'une mise en perspective dynamique par rapport à la tâche finale retenue. Les activités pédagogiques sont légitimées à la fois par des références à des faits repérés pendant l'analyse et par des besoins communicatifs. Un projet de qualité naît d'une analyse pertinente, nourrie de connaissances bien assimilées.

A.3. La mise en œuvre du projet pédagogique

Le jury a particulièrement apprécié la démarche des candidats, qui, après avoir dégagé les potentialités des trois documents proposés, ont présenté les objectifs qu'ils se sont fixés pour cette unité pédagogique en cohérence d'une part avec les programmes en vigueur, y compris les nouveaux programmes du lycée pour la classe ciblée, et d'autre part avec le ou les niveaux de compétence à atteindre.

Le jury tient à préciser que le candidat peut tout à fait envisager l'exploitation pédagogique à plusieurs niveaux de classe en arguant de critères tels que la maturité, le programme de la classe ou le parcours des élèves (section européenne par exemple). Par ailleurs, un texte oral ou écrit n'a pas de niveau intrinsèque (A1, A2, B1, B2) ; le professeur définit un niveau de compétence pour son exploitation selon les objectifs qu'il fixe pour la classe.

Pour la mise en œuvre pédagogique, le candidat se doit dans un premier temps de définir la tâche finale du parcours que le professeur proposera à ses élèves et, à partir de là, de construire le parcours actionnel à rebours en précisant les tâches intermédiaires, nécessaires à la réalisation de la tâche finale, ainsi que les activités langagières entraînées, les formes sociales de travail, les outils et éventuellement l'approche différenciée envisagée selon la typologie du groupe-classe. Le candidat ne doit pas perdre de vue que ce parcours vise à construire parallèlement les compétences communicatives – compétences linguistiques, socio-linguistiques et pragmatiques – et les compétences générales individuelles – savoir, savoir-faire, savoir apprendre, savoir-être – et qu'il devra proposer des stratégies pour y parvenir.

Il faut noter toutefois que les candidats annoncent parfois les objectifs dans l'analyse des documents mais ne les intègrent pas dans la mise en œuvre.

Le jury a apprécié des mises en œuvre innovantes par leur transversalité (utilisation de la poésie, de la musique et de la danse en cours, ou en prolongement du cours en ateliers pour le dossier EP5) sans jamais donner l'impression de facticité.

- La tâche finale

Dans cette perspective, certains candidats se sont appuyés sur les éléments pertinents de l'analyse des documents et sur leur expérience personnelle d'enseignement pour définir la tâche finale.

La tâche finale – résultat observable, identifiable, et évaluable – concrétise la performance communicative dans une activité langagière donnée à partir des étapes de parcours qui se déclinent en apprentissages, entraînements et tâches intermédiaires.

On ne saurait trop conseiller aux candidats qu'ils se familiarisent avec la perspective actionnelle et la logique de la construction de compétences au fil des apprentissages. Pour ce faire, la lecture attentive des programmes (**programme des collèges** : palier 1, B.O. hors-série n° 6 du 25 août 2005 ; palier 2, B.O. hors-série n° 7 du 26 avril 2007; **nouveaux programmes de seconde**, B.O. spécial n°4 du 29 avril 2010 ; **programmes du cycle terminal du lycée**, B.O. spécial n°9 du 30 septembre 2010) ainsi que du **Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes** est incontournable.

La finalisation de la tâche finale requiert la prise en compte des acteurs (intérêt des élèves et destinataires du produit final), de la faisabilité de la tâche (difficulté, technicité), des outils nécessaires à sa réalisation (outils linguistiques, supports), des aides (stratégies, guidage précis). La prise en compte des élèves dans la mise en œuvre du projet pédagogique peut aller jusqu'à intégrer un ancrage temporel, en l'occurrence, l'organisation d'un échange, d'un projet Comenius, d'un voyage de classe s'inscrivant dans la transversalité disciplinaire. Le professeur pourra profiter des besoins qui se feront jour comme levier de motivation et vecteur d'apprentissage, car l'objectif est bien de mettre l'élève en situation de réussite – totale ou partielle dans une situation la plus authentique possible.

Le jury ne peut que déplorer la formulation souvent trop vague de la tâche finale ainsi que le manque de réflexion concernant sa faisabilité ; de même, trop de candidats annoncent une tâche finale sans lien avec les activités proposées au cours de la séquence.

- De la tâche finale aux tâches intermédiaires

Une fois la tâche finale définie, on attend du candidat qu'il déroule les différentes étapes en amont pour atteindre l'objectif : le jury conseille aux candidats d'envisager ces tâches intermédiaires comme une authentique construction de compétences dans les activités de réception et de production.

Ainsi une activité de réception devra être précédée d'un guidage précis pour accéder au sens du support ; par exemple une tâche d'écoute prendra en compte la typologie du support : nombre de voix, éléments sonores, noms, repères spatiaux-temporels, mots clés, éléments non linguistiques... ; une tâche de lecture se focalisera sur le genre du texte, les perspectives narratives, les axes du texte... : autant d'éléments qui permettront à l'élève de construire peu à peu le sens et d'acquérir par la suite une compétence et des stratégies transférables dans d'autres situations de réception.

Le jury conseille aux candidats d'être circonspects à l'égard des grilles d'écoute, qui induisent une compréhension ponctuelle, mais qui ne visent pas à construire de compétence réelle et qui ont souvent le défaut d'évaluer la compréhension plus que de l'entraîner.

Pour lire et comprendre un support écrit, le professeur veillera à créer un horizon d'attente, à ne pas tout élucider par la traduction ou l'explication du lexique, mais plutôt à aider les élèves à percevoir la structure interne du document, les occurrences, laissant ainsi une large part à l'implicite. Pour favoriser la construction de l'autonomie dans les activités de réception, le professeur aura à cœur d'éviter les questionnements et de ménager des plages de silence, nécessaires à l'intériorisation et à la mise en réseau des éléments porteurs de sens.

La réflexion sur les formes sociales de travail trouve toute sa pertinence ici : s'ils travaillent en binôme ou en trinôme lors de tâches intermédiaires, les élèves mutualisent leurs ressources et accèdent en « face à face » au sens. Certains candidats vraisemblablement rompus à varier les formes sociales dans leur réalité scolaire ont mentionné la nécessité pour le professeur de savoir lâcher prise dans ce contexte dynamique, pour que les élèves acquièrent peu à peu de l'autonomie.

Pour les activités de production – expression orale en continu et expression écrite –, il en va de même : le guidage rigoureux contribue à la construction de solides compétences.

Pour ce qui est de l'interaction orale, le professeur doit définir les conditions de la construction d'une authentique interaction et donner des stratégies (gestion des faux démarrages, éléments non

linguistiques pour maintenir l'interaction) ainsi que le niveau linguistique adéquat pour ne pas produire de l'écrit oralisé mais bien faciliter la spontanéité de l'échange.

Des candidats ont judicieusement proposé des tâches intermédiaires en travail à la maison, telles que la mémorisation du lexique, ou l'approfondissement de travaux réalisés en classe. Les candidats qui ont mentionné la phase de mémorisation du lexique n'en ont toutefois pas détaillé clairement les modalités ; on peut en effet retenir plusieurs options pour organiser le lexique en traces écrites : les notions générales, le lexique thématique et le lexique fonctionnel. On peut également encourager la constitution d'un répertoire plurilingue particulièrement pour les élèves des classes bi-langues. On ne saurait trop recommander aux candidats de ne pas perdre de vue la réalité linguistique : il serait utile que les candidats distinguent nettement tâche et activité d'apprentissage et ménagent des pauses structurantes nécessaires à l'apprentissage, rares moments où la langue est objet d'étude. On peut même envisager une remédiation sur un point précis d'ordre grammatical si cela s'impose dans les tâches proposées, par exemple un travail sur le passif qui trouve toute sa pertinence dans le traitement du mobbing dans le dossier EP7.

Les tâches intermédiaires peuvent conjuguer parallèlement d'autres objectifs, en l'occurrence l'acquisition de compétences informatiques si le professeur invite ses élèves à faire des recherches sur internet, ce qui mène à la validation du B2I ; un autre objectif peut être le travail interdisciplinaire, à savoir la collecte d'informations auprès du professeur d'histoire sur la réalité de la vie en République Démocratique Allemande (dossier EP2). Un candidat a également proposé d'associer l'établissement partenaire allemand à une tâche intermédiaire (enquête sur le tutorat entre élèves), ce qui entre véritablement dans l'approche actionnelle.

Le jury met en garde les candidats contre la formulation de tâches finales totalement irréalistes (montage d'un musée en trois dimensions avec le professeur d'arts plastiques pour le dossier EP8) et invite les candidats à articuler la tâche finale et les tâches intermédiaires avec cohérence.

- L'évaluation :

Le jury constate avec surprise l'absence d'évaluation dans la mise en œuvre pédagogique chez bon nombre de candidats. Or, la mise en œuvre ne se limite pas au seul parcours actionnel mais intègre l'évaluation, qui est légitime dans tout parcours d'apprentissage.

Les candidats ont souvent omis cette étape de parcours, voire l'ont reléguée dans des catégories pédagogiques inférieures: « évaluation bête et méchante ». Force est de rappeler aux candidats les trois verbes qui constituent le sous-titre du Cadre Européen : apprendre, enseigner, évaluer. Loin d'être un simple contrôle de connaissances noté, l'évaluation cible la prise de conscience par l'élève du parcours accompli et de l'acquisition de ses compétences ainsi que du parcours restant à accomplir pour atteindre l'objectif visé ou le niveau de compétence défini.

Quelques candidats, qui se sont interrogés sur le moment propice à l'évaluation dans la séquence, ont proposé soit une évaluation intermédiaire soit une évaluation finale, prenant en compte les entraînements qui ont permis la construction des compétences communicatives au fil des séances. Le jury a pu ainsi engager un dialogue très constructif avec certains candidats sur les modalités de l'évaluation, les critères retenus, l'intérêt de l'évaluation magistrale, de l'auto-évaluation et de l'inter-évaluation. Une candidate a même évoqué *le Portfolio européen des langues* et son utilité dans le parcours de l'élève, ce que le jury a su apprécier.

Rappelons ici qu'il est nécessaire de distinguer entre l'évaluation d'une tâche, la notation de cette dernière et la correction du produit. L'évaluation renvoie l'élève au niveau de compétence atteint, la notation quantifie la performance, la correction – à savoir le repérage d'erreurs – est un acte pédagogique du professeur pour permettre à l'élève de pallier ses manques et de progresser.

Si le professeur propose une évaluation intermédiaire et décèle des compétences déficientes, la remédiation sera légitime: l'évaluation considérée alors comme formative permet à l'élève non

seulement une approche cognitive du degré de compétence atteint ou à atteindre mais également la prise de conscience des étapes nécessaires à franchir en vue de la réalisation de la tâche finale.

En conclusion, le jury invite vivement les candidats à innover et « à faire que les élèves gardent l'envie et le plaisir d'apprendre », selon les propres termes d'une candidate à propos de l'efficacité du professeur.

A.4. L'entretien

Pendant cette phase déterminante de l'épreuve, le jury a remarqué deux types de réactions : certains candidats, qui étaient à l'aise en conduisant la présentation de leur projet pédagogique, se sont montrés déstabilisés par les demandes d'explicitation. À l'inverse, d'autres qui n'avaient pas détaché leur regard des notes pendant la présentation se sont révélés plus détendus dans ce moment d'échanges. Le jury a particulièrement apprécié le savoir-être des candidats, qui ont fait montre lors de l'entretien d'une réelle ouverture, d'une volonté de dialogue et d'une maturité pédagogique, acquise par la réflexion sur leurs pratiques et la confrontation avec la réalité de terrain.

Rappelons que le jury n'est pas là pour embarrasser les candidats en tendant des pièges mais au contraire pour faire évoluer les propositions de la première partie en amenant le candidat à préciser, clarifier, illustrer, compléter certains points précis de l'exposé. Ce moment d'interactivité exige des capacités d'écoute et de réactivité. En effet, il appartient au candidat d'être attentif, éventuellement de faire répéter pour ensuite répondre aux questions sans les éluder. Le jury a été sensible à plusieurs reprises à la qualité de l'échange et au prolongement de la réflexion pédagogique au delà de l'exposé. Rappelons toutefois aux candidats que l'entretien n'est en aucun cas le lieu de commentaires familiers sur leur appréciation personnelle du système scolaire.

Le jury a apprécié la sincérité des candidats qui ont expliqué leur changement de cap dans la phase de préparation quand ils se sont rendu compte que l'agencement initialement prévu risquait de mettre leurs élèves en difficulté. Dans les entretiens les plus constructifs, les candidats ont fait preuve d'ouverture d'esprit, ils ont trouvé le juste équilibre entre la capacité à se remettre en question et l'aptitude à défendre leur point de vue.

Conclusion

- Le jury réitère aux futurs candidats le conseil d'asseoir leur préparation sur une connaissance solide des textes officiels et des évolutions récentes de la discipline « Langues Vivantes » ainsi que sur leur expérience professionnelle. Il est indispensable d'être conscient des notions culturelles visées, des niveaux de compétences attendus, de prendre en compte l'approche communicative et actionnelle et de prévoir des évaluations. Les candidats pourront alors présenter un projet personnel et ambitieux qui mettra en relation l'analyse pertinente des supports et le projet pédagogique et qui prendra en compte l'élève sur la base de l'estime et du respect mutuels.

- Les documents qui composent une unité servent de base à une réflexion didactique qui sous-tend le projet pédagogique : leur analyse précise va révéler leurs potentialités et orienter la tâche finale du parcours actionnel. A partir de la tâche finale, le professeur est à même de baliser le parcours avec des tâches d'exploitation des documents, au cours desquelles les compétences dans différentes activités langagières seront consolidées et de nouvelles connaissances, que les élèves mobiliseront à l'aide de stratégies, seront acquises.

Le professeur s'attachera à maintenir l'équilibre entre les différents entraînements, à varier les formes sociales des travaux proposés et à préserver l'enjeu d'une communication authentique au sein du groupe-classe. La motivation des élèves n'en sera que plus aiguisée au fil du parcours d'apprentissage.

B. Exemples d'exploitation pédagogique d'un dossier

La présentation ci-dessous **propose** des pistes d'analyse à suivre pendant la phase de préparation afin d'opérer un choix parmi les potentialités dégagées et de retenir la mise en œuvre d'un projet précis à adapter à un profil de classe défini, en fonction des besoins détectés dans le parcours d'apprentissage. Les développements qui suivent prennent appui sur deux des dossiers reproduits en annexe.

B.1. Option Collège : EP6

1. Analyse et destination du dossier

Les trois documents constitutifs de ce dossier sont fédérés autour de la thématique de l'engagement en faveur de l'environnement. Ils en présentent différentes facettes : l'engagement citoyen dans un parti politique ou dans une instance locale et l'engagement collectif d'adolescents dans un établissement scolaire allemand. Ces documents peuvent être rattachés au programme culturel du palier 2 du collège : *l' Ici et l' Ailleurs*.

Le dossier correspond donc au palier 2, au niveau de compétence B1 pour des élèves 3^{ème} LV1, mais peut être toutefois proposé à des 3^{ème} LV2, au seuil de A2 vers B1. Ce dossier permet de confronter des élèves à un document de fiction, extrait d'un roman policier riche en implicite (document 1 : dialogue et récit), à une affiche pour un parti politique (document 2 : apostrophe au lecteur) et à un document sonore sur la place de la voiture en cœur de ville (document 3 : discours).

L'exploitation de ce dossier peut aisément revêtir une dimension interdisciplinaire et contribuer à la construction de deux compétences du Socle commun de connaissances et de compétences (palier 3) : la compétence 6 (compétences sociales et civiques) et la compétence 7 (autonomie et initiative).

Document 1 :

Ce texte, extrait d'un ouvrage de littérature de jeunesse, alterne la narration et un dialogue vivant. Le langage est authentique et se réfère à la langue des jeunes, le ton est celui d'un feuilleton de roman policier.

Le titre *Das Solarkomplott : Ein Fall für die Greenteams* est une amorce de sens, induisant l'hypothèse d'une enquête par un groupe écologique sur la disparition de panneaux solaires, ce que confirment les lignes 7 et 8.

Les phrases courtes et simples (pas de charge lexicale lourde) ainsi que le langage parlé rendent ce texte abordable et constituent **des éléments facilitateurs** pour accéder au sens immédiat. Toutefois **les entraves** résident dans l'implicite : on peut recommander ici la démarche de la lecture par inférences, à savoir de faire formuler des questions par la classe et d'y apporter respectivement des éléments de réponse pour élaborer collectivement le sens. Ainsi, à la ligne 8, les élèves peuvent formuler les questions suivantes : « *Geklaut !* », « *Aus welchem Grund ?* » ; « *Zumindest sagen das die Gerüchte .* », « *Welche Gerüchte ?* » ; à la ligne 17-18 : « *Was machte der Chef der Installationsfirma denn hier ?* », « *Hat er etwas mit dem Schulleiter zu besprechen ?* », « *Traut er seinen Installateuren nicht mehr ?* » ; à la ligne 26 : « *Gar nichts passt !* », « *Warum passt das gar nicht ?* », « *Was meint denn Lyn damit ?* », « *Hat sie eine andere Idee ?* », « *Hat sie die Lösung gefunden ?* » et ligne 38 : « *Fragen wir den Stöckli !* », « *Weiß Herr Stöckli etwas über die faule Sache ?* », « *Ist er etwa mitschuldig ?* ».

Une lecture ciblée permettra de repérer les personnages en présence (« *die Grünfinken* », « *der Schulleiter Stöckli [...]* begleitet vom Hausmeister und einigen Lehrern », « *die Installateure* ») et les personnages en absence (« *Dino und seine Kumpels* »), ce qui induit une piste de lecture dans un premier temps.

De même, on aidera les élèves à repérer les moments charnières du texte, qui ajoutent au suspense de l'enquête, à savoir l'hypothèse infirmée par Lyn : « *Gar nichts passt* » (ligne 26) et l'émission de la nouvelle hypothèse « *Fragen wir den Stöckli !* » (ligne 38). Les champs lexicaux révèlent les réseaux sémantiques de la dégradation (« kaputt », « demoliert »), du vol (« geklaut », « Diebe », « gestohlen », verschwunden sein ») et de la présomption du vol organisé (« erwischen » : deux occurrences, « faul », « oberfaul »).

Le découpage de l'extrait incite les élèves soit à lire la suite du texte soit à écrire eux-mêmes cette suite et/ou à débattre sur les différentes suites possibles. L'activité langagière dominante est la compréhension de l'écrit, mais elle peut être relayée par l'expression écrite ou l'expression orale en interaction. Le lexique mobilisé est le lexique de l'écologie et de l'environnement mais aussi celui de la conviction ; l'expression de l'hypothèse et de la condition (modalisation et subjonctif II) est le fait linguistique qui s'impose ici logiquement aux élèves.

A l'intérêt socioculturel – projet écologique dans une école allemande – s'ajoute la dimension éducative à savoir l'implication citoyenne des collégiens dans leur établissement pour l'environnement. La compétence interculturelle est également sollicitée dans la prise de conscience de la différence des équipements dans les établissements français et allemands en termes de dispositifs énergétiques.

Document 2 :

Cette affiche du parti écologique allemand *Die Grünen* est un document authentique qui interpelle le lecteur et l'invite à s'engager et militer pour les transports en commun.

Parmi ses nombreuses **potentialités**, le professeur retiendra le développement des compétences socioculturelle et pragmatique : d'une part, ce support aidera à découvrir l'importance des Verts en Allemagne, d'autre part, il abordera les codes de lecture de l'image.

Cette affiche est un bon déclencheur de parole : les deux messages – **éléments facilitateurs** – délivrés tout d'abord par la photo avec le panneau, puis par le message politique sur le bandeau feront émerger les questions (« *Holt mich hier raus* » ? Was heißt das ? Warum ? / « *Zeit für Grün* » : wofür denn ? ...) qui peuvent être reprises dans une activité d'interaction orale. Il est également possible de compléter son exploitation par une recherche documentaire sur le parti vert en Allemagne.

Document 3 :

Ce support sonore (30 secondes) est un support discursif : il s'agit de la prise de position d'un citoyen en colère contre l'invasion des voitures dans le centre ville. Le document ne présente **aucune entrave** à la compréhension, l'élocution étant claire et le débit raisonnable, le lexique de l'engagement (« weiter gehen », « sich engagieren ») et l'interdiction (« verbieten », « Schluss mit Autos ») étant des **éléments facilitateurs**.

La compréhension de l'oral pourra être entraînée à partir de consignes simples : repérer les arguments contre la voiture (« die Luft verschmutzen », « mehr Staus geben », « überfüllte Straßen », « ständigen Lärm geben ») ainsi que la proposition de ce citoyen : « Und wenn ich im Rathaus wäre, würde ich einfach die Autos im Zentrum verbieten. »

Ce support présente **plusieurs potentialités** pour la mise en œuvre pédagogique : il permet de confronter les élèves à un discours en production orale en continu qui sollicite la compétence lexicale : lexique fonctionnel de la prise de position « ich glaube », « wir müssen » (deux occurrences), « ich sage nur eins », lexique notionnel de l'écocitoyenneté. Comme dans les documents 1 et 2, on peut dégager l'intérêt culturel d'une part (politique écologique dans les centres-villes en Allemagne en priorisant les circulations douces) et l'intérêt éducatif d'autre part (possibilité pour un adolescent de s'engager en faveur de son environnement). On pourra envisager le prolongement de cette activité de compréhension par une activité de production orale en continu, en l'occurrence l'élaboration d'un discours pour la protection de l'environnement ou pour mener une action écocitoyenne au sein de l'établissement.

L'analyse montre que les trois documents du dossier ont un **fort potentiel éducatif et socioculturel**. Ils permettent d'aborder ou d'approfondir les notions générales du programme culturel du palier 2 – l'exercice de la citoyenneté, la protection de l'environnement, le développement durable – qui ont une forte connotation actionnelle. Ils invitent l'élève à se positionner par rapport à l'engagement et l'invitent à l'action. La mise en œuvre pédagogique sera donc fondée sur cette problématique et le projet pédagogique sous-tendu par un double objectif : éducatif et socioculturel.

La tâche finale proposée repose sur la mutualisation des ressources personnelles pour un engagement partagé. Elle pourra consister à organiser une journée-projet « **ein grüner Tag an unserer Schule** » qui nécessitera la prise en compte des propositions de chacun pour aboutir à une proposition collective.

Éléments contextuels : dans le cadre de l'action citoyenne au sein de leur établissement, les élèves auront l'occasion de sensibiliser leurs camarades à l'urgence climatique et aux différentes actions à mener pour sauver les ressources de la planète. Les élèves mobiliseront tour à tour des compétences générales individuelles (savoir, savoir-faire, savoir-apprendre et savoir-être) et des compétences communicatives (linguistiques, socioculturelle et pragmatique) principalement dans les activités langagières de production – expression orale en continu, en interaction et expression écrite – pour organiser cette journée de l'environnement au collège, tâche finale du parcours pédagogique.

2. Mise en œuvre :

L'agencement des trois documents ne constitue qu'une piste d'exploitation. Rappelons ici que l'agencement tient compte des objectifs fixés par le professeur en fonction du profil de ses élèves et de leur parcours accompli et à accomplir.

1. Document iconographique : *Zeit für grün*

Ce document, dont les potentialités ont été analysées précédemment, peut se prêter aux tâches d'exploitation suivantes :

- entraînement à l'expression écrite en favorisant une entrée énigmatique dans l'affiche : présentation de la photo seule (sans le bandeau du parti politique) avec un carton sans message. Les élèves ont alors à imaginer la teneur du message sur le carton et à définir à qui s'adresse ce message et au nom de qui il est délivré ;
- entraînement à l'expression orale en continu par la prise de parole de chaque groupe qui présente sa production, puis en interaction en confrontant les productions et le message réel de l'affiche.

Le professeur peut, dans cette phase du travail, réactiver l'expression de l'injonction et ainsi parfaire la construction des compétences grammaticale et syntaxique.

D'autres activités langagières peuvent être entraînées, notamment la compréhension de l'écrit par une recherche documentaire sur le site des Verts allemands pour ancrer l'action citoyenne dans une réalité.

Demander à chaque élève de concevoir un prospectus illustrant une forme d'engagement privilégiée et de le commenter oralement devant le groupe pourrait constituer une tâche intermédiaire intéressante qui pourrait faire l'objet d'une évaluation formative à partir d'une grille d'évaluation co-élaborée avec les élèves et prenant en compte les critères suivants :

- réalisation de la tâche : contenu, qualité de la présentation, qualité du prospectus ;
- ressources langagières : lexicale, structures ;
- correction : correction linguistique, correction phonologique et orthographique.

Dans cette grille peuvent figurer des descripteurs de façon à mieux intégrer les attentes correspondant au niveau de compétence à atteindre, ici A2 ou B1. Cette tâche intermédiaire pourrait se conclure par un vote au sein de la classe pour le projet le plus cohérent et le plus convaincant.

2. Document sonore : *Schluss mit Autos*

Ce document illustre au plus près la précédente affiche, en reprenant la situation de l'affluence des véhicules en centre-ville. Il se prête à :

- l'entraînement à la compréhension de l'oral à partir d'une écoute ciblée (repérage de l'impact négatif des voitures en ville, repérage de la proposition du citoyen qui prononce le discours) ;
- l'entraînement à l'élaboration d'un discours (expression orale en continu) qui pourrait être un discours électoral dans le cadre d'une campagne aux élections municipales (« Wenn ich im Rathaus wäre, dann würde ich... », « Als Bürgermeister von ... würde ich ... ») et qui pourrait se clore par l'élection du maire, action citoyenne s'il en est !

Le professeur veillera à la disponibilité des moyens linguistiques appropriés : subjonctif II, lexique notionnel (environnement) et opérationnel (discours).

3. Texte de fiction : *Das Solarkomplott*

Ce texte est destiné à entraîner la compréhension de l'écrit selon diverses modalités :

- entraînement à la lecture silencieuse à partir de pistes d'observation précédemment citées dans les potentialités du document (repérage des personnages présents et absents, articulations de l'extrait, champs lexicaux...) ;
- entraînement à la lecture oralisée (compétences phonologique et sémantique) qui permet de vérifier la motivation citoyenne des jeunes du groupe Grünfinken ;
- entraînement à l'interaction orale en s'appuyant sur la lecture par inférences suggérée précédemment.

Dans le cadre d'une tâche intermédiaire réalisable en binômes, on pourrait demander aux élèves d'écrire la suite du texte, et la présentation des diverses productions inciterait peut-être certains à lire la suite du roman policier de jeunesse.

4. La tâche finale

La tâche finale – *Der grüne Tag an unserer Schule* – donnera l'occasion aux élèves de mobiliser les savoirs et savoir-faire travaillés au cours de la séquence.

Les élèves définissent en groupes les diverses actions de la journée, qui s'adressent à l'ensemble des collégiens :

- un groupe réalise des panneaux pour une exposition franco-allemande sur la notion suivante « Wie werde ich Ökobürger ? » à divers niveaux d'engagement : « sich in der Schule engagieren », « sich in einer Partei engagieren », « sich in der Stadt engagieren » ;
- un autre groupe réalise des brochures franco-allemandes pour inciter ses camarades à devenir écocitoyen ;
- un autre groupe écrit une lettre au chef d'établissement pour faire évoluer l'établissement vers une « Ökoschule ».

Les compétences linguistiques, en l'occurrence la mobilisation des moyens linguistiques concernant l'injonction, le lexique de l'environnement, ainsi que la compétence pragmatique – réalisation de différents supports pour des destinataires ciblés – sont sollicitées dans ce parcours actionnel. On peut envisager pour ce jour une dynamique incarnée dans le port de vêtements verts et dans la confection d'un repas végétarien par le restaurant scolaire.

L'évaluation de cette tâche finale vise à évaluer des supports écrits en lien avec la thématique de l'environnement. Une grille avec des critères précis prendra en compte les divers aspects déjà énoncés (réalisation de la tâche, mobilisation des moyens linguistiques, correction de la langue). Le professeur peut confier à un groupe d'élèves le soin de faire un reportage photo, témoignage de l'action citoyenne au sein du collège.

B.2. Option Lycée : EP3

1. Analyse et destination du dossier :

L'unité pédagogique est constituée d'un texte à caractère parabolique, issu du journal de l'écrivain suisse Max Frisch, d'un document iconographique qui représente un des nombreux autoportraits de Max Beckmann, *Selbstbildnis mit Glaskugel*, peint en 1936, ainsi que de l'enregistrement d'un court échange entre un journaliste et Alaa Al-Aswani, un écrivain égyptien sur un référendum en Suisse.

La thématique fédératrice se réfère aux nouveaux programmes de Première/Terminale « **Gestes fondateurs et mondes en mouvement** » et met particulièrement en avant les trois notions *mythes et héros*, les valeurs collectives et l'antihéros, *espaces et échanges*, le rapport entre différentes cultures ainsi que *lieux et formes de pouvoir*, la violence entre groupes et entre individus.

Au centre de ce dossier se trouve la recherche de l'identité de l'homme. De quelle façon se définit-elle à travers les différences culturelles, collectives, personnelles? Comment forge-t-il sa propre identité? Que signifient les valeurs collectives? Que dit le refus des autres sur sa propre identité? En toile de fond pointent les débats sur l'intégration des migrants et sur l'identité nationale en Allemagne permettant un lien éventuel avec l'actualité sociale outre-rhin.

Dans le texte de Max Frisch, les préjugés liés à la force du groupe mènent à une situation extrême où le protagoniste renie sa propre identité, après être considéré comme un juif, et se conforme aux préjugés; le tableau de Max Beckmann montre un personnage qui pose un regard sombre vers l'extérieur en quête d'une vérité – sur lui-même? – vainement cherchée dans la boule de verre; l'interview met l'accent sur le conflit entre des communautés religieuses marqué souvent par le refus de tolérer l'autre sans le connaître.

La problématique centrale, dans une perspective pédagogique, montre le rapport complexe entre différentes cultures ou différents groupes d'intérêt: comment vivre sa différence par rapport aux autres, et à l'inverse, que signifie pour nous le regard des autres sur nous-mêmes? S'ajoute la question de savoir comment notre vision de l'autre se forge. Les élèves pourront donc s'interroger sur leur contribution pour une meilleure compréhension d'autrui.

Ce dossier s'adresse aux élèves de la classe de Première LV1 ou la classe Terminale LV2 ou LV1, qui ont un niveau de compétence B1 voire B2 si on prévoit un travail qui tient compte de la complexité de la thématique et qui demande dans ce cas-là des structures argumentatives attendues en B2.

On peut envisager de travailler l'unité en interdisciplinarité avec le collègue d'arts plastiques (l'expressionnisme allemand; l'art dégénéré...) ou le professeur d'histoire (la déclaration des Droits de l'homme, les conséquences de l'oppression des opinions au cours des siècles...) ou le professeur de philosophie (les religions; l'impératif catégorique de Kant...).

L'analyse des documents est incontournable dans la phase préparatoire à l'épreuve de présentation orale du dossier pédagogique. Le jury insiste sur le fait que cette analyse doit être au service du projet à mettre en œuvre. Ce n'est pas un exercice isolé et formel mais cette analyse doit avoir comme but de dégager les potentialités des documents qui vont permettre à l'enseignant d'opérer des choix en termes de parcours actionnel, de tâches d'exploitation des documents et de tâche finale.

Document 1 :

Ce texte narratif à fort caractère symbolique raconte l'histoire singulière d'un jeune homme qui est considéré par les gens comme un juif sans l'être. Ce préjugé mène à sa mort. Le style littéraire de ce texte s'apparente à la parabole, genre littéraire en usage dans les récits bibliques consistant en un récit conventionnel dont les éléments sont empruntés à la vie quotidienne et permettant d'exprimer une vérité plus générale. Il y a donc différents niveaux de lecture à identifier, d'un point de vue descriptif, narratif et argumentatif.

Les personnages de ce texte n'ont pas de noms propres « In Andorra lebte ein junger Mann » (ligne 1), „die Andorraner“ (lignes 2, 9, 20) ; on retrouve un lexique biblique « das fertige Bildnis » (ligne 3), « das Gemüt » (ligne 4), « er prüfte sich » (lignes 7, 8) ainsi que des éléments argumentatifs „es war so“ (ligne 8), „er gestand es“ (ligne 9), « ein für alle mal » (ligne 12), « offenbar » (lignes 17, 18) qui renforcent le caractère exemplaire de la narration.

De plus, l'accès au sens est favorisé par l'architecture interne du texte qui repose sur un découpage net formellement identifiable par les paragraphes du texte :

La première partie (lignes 1-19) cumule les images populaires, préconçues, ce sont les préjugés dans le quotidien envers le « juif » autour de l'intellect, de l'argent, de la patrie ;

La deuxième partie (lignes 20-24) exprime la version intellectualisée du racisme à Andorre qui n'empêche nullement la mise à mort de la victime.

La troisième partie (lignes 25-28) dénonce l'erreur des gens comme un « coup de théâtre » en montrant la gêne et finalement le refoulement.

Le texte revêt donc un caractère argumentatif à deux niveaux. D'une part, il démontre le fonctionnement des préjugés des gens d'Andorre, d'autre part, il met en parallèle le comportement de la victime. Ces éléments textuels sont des **facilitateurs** pour accéder au sens, de même que les formulations et le lexique induisent une lecture qui s'agrège sur les deux axes.

Les **potentialités** de ce support sont nombreuses et permettent d'envisager la construction des compétences communicatives dans plusieurs activités langagières, principalement d'entraîner la compréhension de l'écrit en s'appuyant sur des stratégies pour accéder au sens explicite mais surtout implicite du texte, en développant l'analyse structurale et en intégrant les perspectives narratives.

L'**entrave** potentielle est l'identification du personnage, ce qui n'est possible qu'à la fin du texte. Cela mène justement à une deuxième (ou troisième) lecture du texte où l'implicite remodèle autrement le caractère argumentatif du texte et lui confère un intérêt hautement éducatif. En réexaminant la structure narrative, le lecteur doit s'interroger sur le comportement des personnes, sur la justice et sur la culpabilité.

A partir de ces questionnements, le document invite bien sûr également à un entraînement à l'expression orale en interaction par les débats qui s'imposent : « Wie kann es dazu kommen ? », « Wie kann man das vermeiden ? » et surtout « Wie würde ich/würdest du dich verhalten ? », etc.

Document 2 :

Ce tableau de Max Beckmann est un autoportrait de 1936, qu'il a peint juste après avoir fui le nazisme et avoir émigré vers les Pays-Bas. La composition très claire est fortement marquée par le regard sombre du personnage vers l'extérieur du tableau. Il est évident que la boule de verre ne montre rien, elle est vide et la recherche de sens continue ailleurs.

Le visage triste et sombre, les sourcils foncés et les lèvres serrées renforcent le caractère dramatique de la situation dans laquelle Beckmann se situe. On ressent la menace qui plane sur son destin et le désespoir de ne pas pouvoir lire l'avenir à quoi une boule de verre, selon la mythologie populaire devrait servir.

Il n'est pas nécessaire de connaître en détail la vie de Max Beckmann ou la situation politique à laquelle le tableau fait référence. La date et la clarté de la situation sont des **éléments facilitateurs** à l'accès du document iconographique. Le regard qui cherche à mieux se comprendre – soi-même et autrui – est en effet chargé d'implicite et propose des perspectives multiples d'expression.

Les compétences qui seront opérationnelles sont la compétence lexicale et sémantique : ce document aborde les notions générales des sentiments. L'élève mobilisera la compétence linguistique pour faire des hypothèses.

Ce document pourra servir de point de départ afin d'élargir ses connaissances culturelles en explorant le genre « autoportrait » à travers d'autres peintres allemands.

Document 3 :

Le document sonore d'une durée de 30 secondes est une interview d'un écrivain égyptien qui a été réenregistré sans accent ou bruitage, ce qui facilite la compréhension. La structure informative et argumentative du simple échange, une question, une réponse, de nombreux mots transparents (« Rassist, Religion, Terrorismus, Bomben Muslime, Islam, Toleranz ») ainsi que la clarté des voix sont des **éléments facilitateurs** pour accéder au sens immédiat.

Une **entrave** à l'entrée dans le document pourrait être le contexte politique qui concerne la Suisse, qui, par voix de référendum, a interdit la construction de minarets sur son territoire.

Les **potentialités** du document sont doubles : il sert de support à l'entraînement à la compréhension de l'oral; il peut également servir de point de départ à un travail sur la tolérance d'autres religions, sur l'ouverture au monde et induit un entraînement à l'interaction orale.

La dimension culturelle et historique s'inscrit dans la construction de compétences communicatives et invite à confier aux élèves des recherches sur la place de l'islam en Allemagne mais aussi en France. Une approche comparative pourra enrichir cette démarche.

L'analyse des trois documents révèle un ancrage socio-éducatif pour cette unité pédagogique. La thématique des programmes « Gestes fondateurs et mondes en mouvement » est parfaitement illustrée par le croisement des notions générales – *mythes et héros, espaces et échanges, lieux et formes de pouvoir*. Le jury souligne le fait que certains candidats ont brillamment su mettre en avant le potentiel de ces documents afin de proposer des démarches pédagogiques cohérentes. Il paraît important de rappeler qu'il n'y a pas qu'une seule façon de faire. L'essentiel de la prestation des candidats consiste à proposer une approche argumentée, crédible, réaliste et personnelle.

Pour la **tâche finale** du parcours actionnel proposé on peut imaginer plusieurs pistes possibles, en fonction du niveau des classes, de la spécificité de l'établissement scolaire, de la personnalité de l'enseignant. On pourrait viser un affichage informatif dans le lycée, des mini-interviews filmées et mises sur le site du lycée, etc. L'essentiel est de rester dans une démarche réaliste et crédible. Le jury a sanctionné les projets fantaisistes sans ancrage dans les réalités de notre quotidien d'enseignant.

Une piste possible pour la tâche finale pourra être **l'organisation d'un débat citoyen** où les questions de l'identité, de l'intégration, de la tolérance envers l'autre et plus largement de l'expérience interculturelle pourront être abordées, avec comme intitulé : « *Wie definiert sich unsere eigene Identität: inwiefern ist der Kontakt mit den anderen eine Bereicherung, oder müssen wir uns schützen und abgrenzen?* »

Dans le cadre de l'entraînement aux débats citoyens, les élèves d'un même groupe-classe sont amenés à prendre position sur ces questions. Un modérateur distribue la parole, reformule et mène le débat avec des participants qui incarnent des positions différentes, bien ciblées. Le débat privilégie trois activités langagières : l'expression orale en continu, l'interaction orale, la compréhension de l'oral.

2. Mise en œuvre

L'agencement des trois documents est une piste d'exploitation. Rappelons ici qu'il tient compte des objectifs fixés par le professeur en fonction du profil de ses élèves et de leur parcours accompli et à accomplir. Plusieurs façons de faire sont envisageables. Nous proposons l'agencement suivant :

1. Document sonore : *L'interview avec l'écrivain égyptien*

Ce document, dont les potentialités ont été analysées précédemment, peut se prêter aux tâches d'exploitation suivantes :

- entraînement à la compréhension de l'oral par un projet d'écoute précis. Un travail en binôme à partir d'un questionnement guidé pourrait amener à un entraînement à l'expression orale en interaction en vérifiant les résultats des différents binômes.

1. Warum sind die Schweizer für das Verbot der Minarette?
2. Was bedeutet das für die Schweizer?
3. Wie reagiert Herr Al-Aswani? "

- entraînement à l'expression orale en continu à partir de notes.

D'autres activités langagières peuvent alors être conjuguées dans cette optique : compréhension de l'écrit (recherches au CDI ou sur Internet sur le débat d'intégration en Suisse et en Allemagne), expression orale en continu : présentation de la recherche menée à la maison sur la situation en Suisse, à évaluer lors de la présentation au groupe classe.

2. Document iconographique: Max Beckmann, *Selbstbildnis mit Glaskugel*

Le document induit plusieurs tâches d'exploitation possibles:

- la description de l'image et l'interprétation de la situation reposeront pour l'une sur une lecture méthodique de l'image et pour l'autre sur l'émission d'hypothèses. Cette tâche privilégie l'activité d'expression orale en continu mais aussi en interaction si les élèves formulent des hypothèses contradictoires et s'efforcent de les argumenter pour convaincre leur auditoire ;

- l'écriture d'un discours correspondant à la scène : pour cela on peut retenir l'idée d'une identification avec le personnage. Quels sont ses sentiments ? Ses peurs ? Ses craintes ? L'entraînement ici vise tout d'abord la construction des compétences de l'écrit (écriture créative) puis dans un second temps la construction des compétences de l'oral (en continu).

La production écrite pourrait donner lieu à une évaluation intermédiaire.

3. Texte narratif : *Der andorranische Jude*

La qualité textuelle du document permet d'accéder au sens du document en trois étapes.

- Ainsi les premières tâches d'exploitation sont destinées à révéler les réseaux de sens. Le projet de lecture silencieuse pourrait consister à travailler d'abord en trois groupes afin de relever :

- la position de la majorité des gens à Andorre ;
- le point de vue du jeune homme ;
- celui des intellectuels.

Quant au point de vue des Andorrans, les élèves peuvent identifier les trois jugements suivants : l'incapacité d'aimer, le rapport à l'argent et le caractère apatride:

- « das Gemüt, das ein Jude, wie auch die Andorraner wissen, nicht haben kann » (lignes 4-6);
- « sein Verhältnis zum Geld, das in Andorra auch eine große Rolle spielte » (ligne 6);
- « der Jude, auch das wussten die Andorraner, hat Vaterländer, die er wählt, die er kauft » (lignes 10-11).

Pour le jeune homme, le point de vue est différent, mais l'argumentation confirme apparemment ce qui se dit par le groupe dominant :

- « er wusste, was alle wortlos dachten » (ligne 7);
- « er gestand es, er stand dazu » (ligne 9);
- « bis er eines Tages entdeckte..., dass er sein Vaterland wirklich nicht liebte » (lignes 14-15);
- « Offenbar hatten sie recht » (lignes 16-17).

Un troisième groupe, éventuellement des élèves plus forts, sera à même de relever le point de vue des prétendus intellectuels :

- « Andorraner eines freieren und fortschrittlicheren Geistes, wie sie es nannten » (ligne 20);

- « sie achteten den Juden...gerade um seiner jüdischen Eigenschaften willen » (ligne 22);
- « sie standen zu ihm bis zu seinem Tode » (ligne 23).

Suite à la brève présentation en expression orale en continu des différentes parties, les élèves pensent avoir vite compris ce qui s'est passé. C'est à partir d'une lecture du dernier paragraphe en grand groupe que le renversement de la situation se révèle et que le sens profond du texte devient accessible.

- C'est donc à partir d'une deuxième (ou troisième) lecture, qui examine de près les connecteurs logiques comme « beispielsweise » (ligne 3), « denn » (ligne 10), « so » (ligne 1), que le comportement des uns et des autres pourra être vraiment compris et jugé. C'est à partir d'un travail individuel que le professeur pourra attendre une expression orale en continu des élèves qui feront part de leurs réactions.

- Le professeur peut ensuite inviter ses élèves à repérer le côté universel de cette parabole en expliquant ses caractéristiques argumentatives (les connecteurs « so, denn, offenbar, also ») et lexicales (« eines Tages, das fertige Bildnis, ein für alle Mal... »).

Pour parfaire la compréhension de l'implicite, suite au repérage de l'occurrence du subjonctif II dans la première ligne « Zu erzählen wäre die vermutliche Geschichte » et la mise en parallèle de « Man redete lange davon », puis « Man redete nicht mehr davon », le professeur pourra également inciter la réflexion sur le devoir de témoigner de ce qui s'est passé. Le narrateur reste discret, voire pessimiste. On pourra donc confier comme tâche une expression écrite qui demande une prise de position des élèves et permet de réactiver le lexique argumentatif et les moyens d'expression de sentiments.

A la suite de l'exploitation textuelle, le professeur pourra, comme évaluation intermédiaire, proposer une suite au texte, pourquoi pas sous forme de procès, qui n'a pas eu lieu. Cette mise en scène devra mettre à nu les mécanismes racistes. Un groupe d'élèves représentera les gens d'Andorre, un autre la victime, un troisième sera observateur ou jury.

La tâche finale :

La séquence s'articule donc autour de plusieurs séances de cours ainsi que de phases de travail en autonomie. Le professeur doit veiller à la cohérence de l'ensemble pour garantir aux élèves des conditions optimales pour la réalisation de la tâche finale.

La tâche finale – **le débat citoyen** intitulé « *Wie definiert sich unsere eigene Identität: inwiefern ist der Kontakt mit den anderen eine Bereicherung, oder müssen wir uns schützen und abgrenzen?* » – vise à réactiver tous les moments d'apprentissage et à mobiliser toutes les compétences communicatives construites au cours de la séquence en particulier l'expression orale en continu et en interaction (argumenter, exprimer ses sentiments, proposer). Il peut être utile de préparer et enrichir le débat en faisant des recherches supplémentaires dans un cadre interdisciplinaire (le texte des Droits de l'Homme, des éléments concernant l'émigration de Beckmann, l'antisémitisme...).

Evaluation de la tâche finale : Les prestations orales des élèves participant au débat seront évaluées, qu'il s'agisse de l'expression orale en continu ou de l'expression orale en interaction, à partir de la grille d'évaluation co-élaborée avec les élèves et prenant en compte les critères suivants :

- réalisation de la tâche : contenu, qualité de l'interaction ;
- ressources langagières : lexique, structures ;
- correction : correction linguistique, correction phonologique.

Dans cette grille peuvent figurer des descripteurs de façon à mieux intégrer les attentes correspondant au niveau de compétence à atteindre.

Le professeur peut confier à un groupe d'élèves le soin de filmer le débat afin d'avoir un support sur lequel s'appuyer pour pointer les lacunes, remédier aux manques dans la perspective d'acquérir le niveau de compétence B1 voire B2.

Annexes : Dossiers EP2, EP3, EP4, EP5, EP6, EP7

COMPREHENSION ET EXPRESSION EN ALLEMAND

Rapport présenté par MM René DENIS et Jean-Robert DIOT

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

| | |
|-------------------|--------------|
| entre 7,75 et 10 | 24 candidats |
| entre 5,25 et 7,5 | 20 candidats |
| entre 2,5 et 5 | 13 candidats |
| moins de 2,5 | 3 candidats |

Dans la seconde partie de l'épreuve orale, il va s'agir pour le jury de vérifier l'aptitude du candidat à comprendre les informations contenues dans un document audio de deux minutes et à en rendre compte avec clarté, cohérence et précision.

Comme en 2010, le candidat de la session 2011 se voit remettre par le jury un lecteur MP3 identique à celui qu'il a utilisé pour écouter le document sonore du dossier pédagogique et avec lequel il a pu se familiariser.

Ce lecteur ne contient qu'un seul enregistrement en langue allemande. Pendant une huitaine de minutes, le candidat peut l'écouter et le réécouter à sa guise, en continu ou en faisant des pauses, tout en prenant des notes. Le jury n'intervient pas durant cette préparation, sauf pour aider le candidat qui ne saurait plus bien manipuler le lecteur MP3.

Au terme de cette phase d'écoute et de prise de notes, le candidat est invité à faire en allemand un compte-rendu précis et structuré de ce qu'il vient d'entendre. Cette restitution ne doit pas prendre plus de trois à quatre minutes. Il reste environ un quart d'heure pour une discussion avec le jury.

Les questions que le jury pose ensuite au candidat peuvent l'amener, le cas échéant, à préciser certains détails qu'il aurait mal compris ou oubliés, mais pour l'essentiel il s'agit alors de tester ses connaissances sur les pays de langue allemande, hier et aujourd'hui.

Le jury peut se faire aussi une opinion de la maîtrise orale qu'a le candidat de l'allemand, de sa capacité à expliquer, argumenter et débattre. Les membres des commissions sont très sensibles à l'aptitude qu'aura le candidat à entamer avec eux un véritable dialogue en langue étrangère et sauront la récompenser.

1. La nature du document sonore.

Le document sonore qui sert de support à cette épreuve est un enregistrement authentique, extrait d'une émission de radio ou de télévision, d'une bande-son de film, etc... Sa durée n'excède pas deux minutes. Les sujets proposés ont tous un rapport avec les pays de langue allemande, qu'il s'agisse de l'actualité politique, des réalités socio-économiques, de l'histoire et de la civilisation, de la vie culturelle.

Voici les thèmes retenus cette année :

Sujets plutôt historiques : la visite de Willy Brandt à Varsovie, soixante ans de relations germano-russes ; sujets d'actualité politique : la démission de Horst Köhler, le succès éditorial de Thilo Sarrazin ; sujets socio-économiques : les allocations familiales et la démographie, les mutations du marché du travail, restrictions budgétaires pour la Bundeswehr.

2. Conseils aux futurs candidats.

Cette année encore, la compréhension du document n'a pas posé de problème majeur aux candidats interrogés. Toutefois, la fatigue ou le stress ont pu empêcher une concentration et une prise de notes efficaces, ce qui s'est manifesté par un résumé très lacunaire ou mal construit. Le plus souvent, le candidat, qui avait bien perçu la totalité des informations présentées, a essayé de les présenter avec

logique : courte phrase d'introduction (nature et sujet du document, qui parle ? de quoi ?), transitions entre les idées pour marquer une progression ou l'expression de points de vue différents par plusieurs locuteurs, rapide phrase de conclusion.

Il a pu arriver qu'un candidat souhaite ensuite réagir spontanément à ce document et fasse part de son opinion, ce qui n'est pas exclu ; dans la majorité des cas cependant, le débat est lancé par une question du jury.

Pour réussir cette partie de l'épreuve, il faut que le candidat se soit entraîné, non seulement à écouter radio ou télévision dans les mois qui précèdent, mais aussi à prendre des notes pendant cette écoute et à en restituer le contenu. Les moyens d'enregistrement (d'une source originale ainsi que de sa propre voix) actuellement disponibles, comme *Audacity* par exemple pour les média en ligne, rendent cet exercice aisé.

L'examen des notes obtenues par les admissibles à cette épreuve fait apparaître un écart entre les candidats qui exercent plutôt en collège et ceux qui ont un poste dans le second cycle. Ces premiers semblent réussir moins bien à cette épreuve. Il faut donc recommander aux candidats qui enseignent dans le premier cycle, et qui utilisent en cours un allemand plus à la portée de leurs jeunes élèves, de s'entraîner tout particulièrement à cet exercice qui n'a rien de redoutable quand on s'y est familiarisé.

Le jury attend des candidats non pas qu'ils soient des spécialistes de tous les sujets retenus, mais qu'ils aient sur les pays de langue allemande, dans leur réalité passée et présente, des connaissances minimales. Très vite, le jury peut se faire une idée du degré d'information du candidat par les diverses questions qu'il est amené à lui poser sur et à partir du sujet. Rien ne lui interdit d'ailleurs d'ouvrir la discussion à d'autres aspects de la culture et de la civilisation allemandes. La lecture régulière de la presse, l'écoute de la radio ou de la télévision, le souci de s'informer du devenir des pays dont on enseigne la langue, une réelle curiosité donc, semblent être les conditions du succès à cette épreuve qui, courte mais représentative, n'a rien d'insurmontable. Les candidats doivent savoir que le jury aime rencontrer des candidats dotés d'une réelle culture générale ainsi que de bonnes connaissances de la littérature et de l'histoire allemandes. Ces connaissances influencent toujours la prestation du candidat et ne peuvent que le servir.

Trois exemples d'enregistrements sont proposés en annexes pour illustrer ce rapport :
Horst Köhler, Thilo Sarrazin et 60 ans de relations germano-russes

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2011

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.

- 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 des documents.

- Vous décrirez de manière précise et concrète la mise en œuvre pédagogique des étapes essentielles de votre projet.

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

Document 1

1 Nach der Wende aber kam mir *Ich bin Deutsche* nie so richtig über die Lippen, und aus dem Westen wollte ich gar nicht mehr sein. Stets und ständig setzte ich an, Erklärungen über meine Herkunft anzufügen, und meine Zuhörer nahmen die Informationen, ich sei zwar
5 freundlichen Nachsicht auf, die man für Desinteresse halten konnte. [...]

So zog ich es vor, den Österreichern die Unterschiede zwischen Ost und West zu erklären. Der Osten, dozierte ich, sei bunter. Im Kopf, meinte ich. Die Menschen, die sich an das neue System erst gewöhnen mussten, gingen kritischer damit um, machten sich Gedanken, suchten Alternativen. Viele Westdeutsche, die ihrer alten Heimat überdrüssig seien, kämen nun
10 nach Leipzig, Dresden und Ostberlin, um nochmal etwas anderes anzufangen, und würden die komplette Umschichtung einer ganzen Gesellschaft genießen. [...] Meine Zuhörer staunten. Sie wollten mich unbedingt besuchen kommen, um sich das alles selbst anzusehen.

Zurück in Leipzig, schmiedete ich jeden Tag neue Pläne, was ich meinen ausländischen Gästen in meiner Heimatstadt nun alles zeigen würde. Doch von dieser Stadt, die im
15 Unterschied zu Südfrankreich sehr grau wirkte, konnte ich mich nicht erinnern, gesprochen zu haben. Dachten wir uns den Osten vielleicht nur aus ? Wollten wir diesen ganzen miefigen Nachwendelltag nur für uns erträglicher gestalten und machten uns etwas vor ?

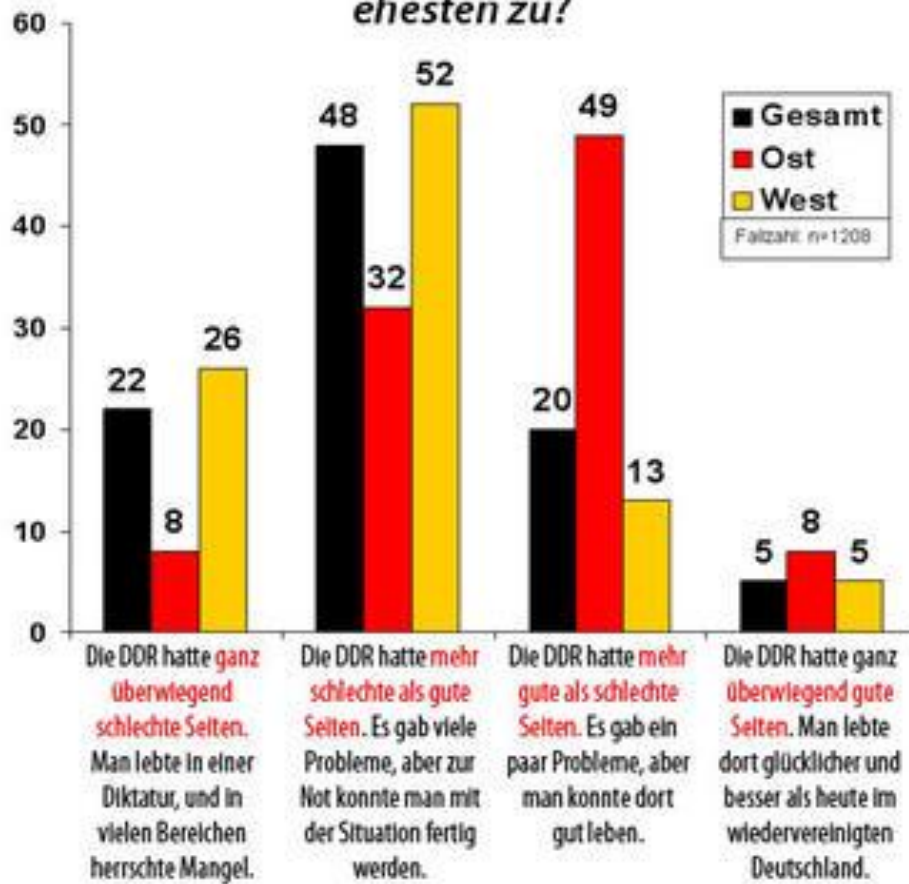
Tatsächlich begannen viele von uns in den letzten drei oder vier Jahren der neunziger Jahre, den Osten aufzugeben. Er bot einfach keine Chancen. Hier passierte nichts mehr. Es sei
20 denn, man wollte in Banken, Regionalzeitungen, Versicherungen oder in den Stadtwerken sein Geld verdienen. Weil wir uns aber noch nicht ganz von der alten Heimat lösen konnten, gingen wir nach Berlin, wobei es für mich keine Frage war, im Ostteil der Stadt zu wohnen. Auch wenn Kreuzberg mich irgendwie anzog und der Savignyplatz, schick und edel, lockte, wäre ich da nie hingezogen. Keiner meiner ostdeutschen Freunde lebte dort. [...]

25 Als ich Ende der neunziger Jahre meinen Kommilitonen Jan auf der Kreuzberger Spreeseite, gleich hinter dem ehemaligen Grenzübergang Oberbaumbrücke, besuchte – ich musste nur die Warschauer Straße bis an ihr Ende fahren, dann war ich schon drüben – , erzählte ich ihm aufgeregt, ich sei sehr erleichtert, denn man habe mich trotz der Dunkelheit und des Nebels tatsächlich auf die andere Spreeseite rübergelassen. Das müsse man sich
30 vorstellen : Obwohl meine Vorderlampe nicht ging und ich nur ein kleines Licht an der Hosentasche trug, habe mich niemand angehalten und nach dem Inhalt meines Rucksackes gefragt. Ich könne es noch gar nicht richtig glauben, das also sei mein erster Grenzübertritt mit dem Fahrrad gewesen. Jan sah mich genervt an. Sein Gesicht verriet, dass er wirklich keine Lust hatte, auf meine blödsinnigen Geschichten einzusteigen. Witzig fand er das auch nicht.

Zonenkinder von Jana Hensel, Rowohlt Taschenbuch Verlag

Document 2

Wie beurteilen Sie rückblickend das Leben in der DDR? Welcher These stimmen Sie am ehesten zu?



Angaben in Prozent der Befragten / 26. Juni 2009
www.lr-online.de/vermischtes/Wer-will-die-DDR-zurueck

Document 3**Script du document sonore****Die alte DDR**

Bekannt ist die Stadt Leipzig für die Messen und die Nikolaikirche. In dieser Kirche begannen die berühmten Demonstrationen gegen das alte DDR-Regime. Jeden Montag trafen sich die Leute hier, um gegen das Regime der DDR zu protestieren. Sie wollten mehr Freiheit. Diese Demonstrationen hießen Montagsdemonstrationen. Mein Vater war auch dabei und er hat mir viel von dieser Zeit erzählt. Seine Schwester, meine Tante, ist im März 1989 mit ihrem Mann in den Westen gegangen und sie haben hier im Osten alles aufgegeben.

CAPES INTERNE D'ALLEMAND**Session 2011****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.
- 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 des documents.
- Vous décrirez de manière précise et concrète la mise en œuvre pédagogique des étapes essentielles de votre projet.

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

Document 1

Der andorranische Jude

- 1 In Andorra lebte ein junger Mann, den man für einen Juden hielt. Zu erzählen wäre die vermeintliche Geschichte seiner Herkunft, sein täglicher Umgang mit den Andorranern, die in ihm den Juden sehen: das fertige Bildnis, das ihn überall erwartet. Beispielsweise ihr Misstrauen gegenüber seinem Gemüt, das ein Jude, wie auch die Andorraner wissen, nicht haben kann. Er wird auf die Schärfe seines Intellektes verwiesen, der sich eben dadurch schärft. Oder sein Verhältnis zum Geld, das in Andorra auch eine große Rolle spielt: er wusste, er spürte, was alle wortlos dachten ; er prüfte sich, ob es wirklich so war, dass er stets an das Geld denke, er prüfte sich, bis er entdeckte, dass es stimmte, es war so, in der Tat, er dachte stets an das Geld. Er gestand es; er stand dazu, und die Andorraner blickten sich an, wortlos... Denn der Jude, auch das wussten die Andorraner, hat Vaterländer, die er wählt, die er kauft, aber nicht ein Vaterland wie wir... Das Vaterland gehörte den andern, ein für allemal, und dass er es lieben könnte, wurde von ihm nicht erwartet, im Gegenteil, seine beharrlichen Versuche und Werbungen öffneten nur eine Kluft des Verdachtes... So wiederum ging es, bis er eines Tages entdeckte, mit seinem rastlosen und alles zergliedernden Scharfsinn entdeckte, dass er das Vaterland wirklich nicht liebte, schon das bloße Wort nicht, das jedes Mal, wenn er es brauchte, ins Peinliche führte. Offenbar hatten sie recht. Offenbar konnte er überhaupt nicht lieben, nicht im andorranischen Sinn... Die meisten Andorraner taten ihm nichts. Also auch nichts Gutes.
- 20 Auf der andern Seite gab es auch Andorraner eines freieren und fortschrittlichen Geistes, wie sie es nannten, eines Geistes, der sich der Menschlichkeit verpflichtet fühlte: sie achteten den Juden, wie sie betonten, gerade um seiner jüdischen Eigenschaften willen, Schärfe des Verstandes und so weiter. Sie standen zu ihm bis zu seinem Tode, der grausam gewesen ist...
- 25 Man redete lange davon. Bis es sich eines Tages zeigt, was er selber nicht hat wissen können, der Verstorbene: dass er ein Findelkind gewesen, dessen Eltern man später entdeckt hat, ein Andorraner wie unsereiner –

Man redete nicht mehr davon.

Max Frisch, Tagebuch, 1946-1949

Document 2



Max Beckmann, *Selbstbildnis mit Glaskugel*, 1936

Document 3

Script du document sonore

Journalist: Herr Aswani, Sie sind ein ägyptischer Schriftsteller. Die Schweizer haben den Bau von Minaretten mit überraschend klarer Mehrheit verboten. Was bedeutet diese Entscheidung?

Alaa Al-Aswani: Ich bin nicht überrascht. Aber es ist falsch zu denken, die Hälfte der dortigen Bürger seien Rassisten. Sie haben vielmehr Angst vor einer Religion, von der sie praktisch nichts wissen, und die in den Medien nur noch in Verbindung gebracht wird mit Terrorismus und Bomben. Wir Muslime haben bei der Aufgabe versagt, das wirkliche Gesicht des Islams zu vermitteln, seine Toleranz und seine Offenheit.

CAPES INTERNE D'ALLEMAND**Session 2011****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.
- 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 des documents.
- Vous décrierez de manière précise et concrète la mise en œuvre pédagogique des étapes essentielles de votre projet.

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

Document 1

Das Jahr null

Irgendwann in der Zukunft. Die Pianistin Iris Sellin ist unheilbar krank und kinderlos. Damit ihr Talent nicht verloren geht, lässt sie sich klonen. Ihre Tochter Siri ist dadurch zugleich ihre Zwillingsschwester und ihre Mutter. Was bedeutet so ein Leben als Kopie seiner Mutter?

1 Als Iris mich zum ersten Mal gedacht hat, war sie sicher genauso allein und verzweifelt, wie ich es bin, seit sie mich verlassen hat.

Dass ich einer der ersten Menschenklone bin und noch dazu eine der Ersten unserer Art, die erwachsen geworden sind und überlebt haben, sieht man mir natürlich nicht an. Ich sehe ganz
5 normal aus und rede auch normal. Was ich aufschreiben will, ist ganz radikal nur meine Geschichte unseres Lebens: Siris Geschichte. [...]

Iris war gerade dreißig Jahre alt geworden. Nun gab es keinen Zweifel mehr: Sie hatte Multiple Sklerose, und das bestätigten auch die verschiedensten medizinischen Tests. Iris hatte sich genau informiert, was MS bedeutete. Innerhalb von zehn Jahren würde die Krankheit immer
10 schlimmer werden. Die Karriere der berühmten Pianistin Iris Sellin wäre vorbei!

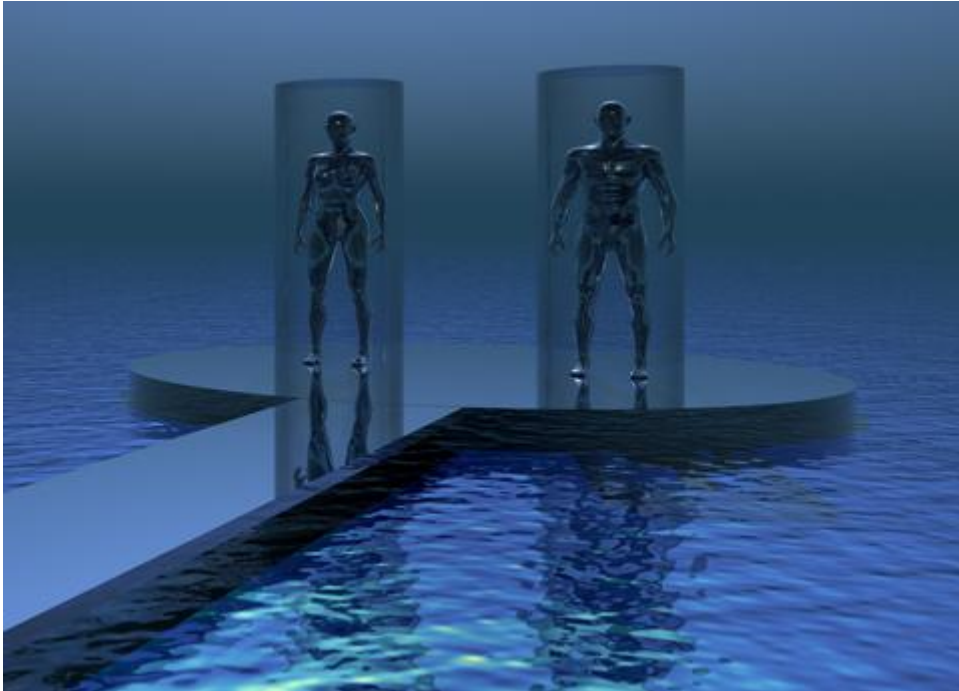
Doch sie wollte dieses Schicksal nicht akzeptieren, nicht sie! Niemals! „Warum gerade ich?“, schrie sie. Ihre Karriere, ihre Kunst, das Komponieren waren immer alles für sie gewesen. Doch plötzlich zählte das nicht mehr. Plötzlich trauerte sie, dass sie keine Kinder hatte. Niemand, dem sie ihr Talent, ihr Wissen weitergeben konnte. Niemand, der ihr Erbe antreten
15 würde. Niemand, in dem sie weiterleben würde. Niemand, den sie wirklich liebte und der sie wiederliebte. Iris hatte nie geahnt, wie allein sie war. [...]

In dieser Zeit der Verzweiflung las sie einen Zeitungsartikel über Professor Mortimer G. Fisher aus dem *Center for Reproductive Medicine and Bioengineering* in Montreal, Kanada. Was hier stand, elektrisierte sie: Der englische Forscher hatte verschiedene Säugetiere geklont. Nachdem
20 Iris den Artikel mehrmals durchgelesen hatte, wusste sie, was sie zu tun hatte, um ihr Schicksal zu ändern.

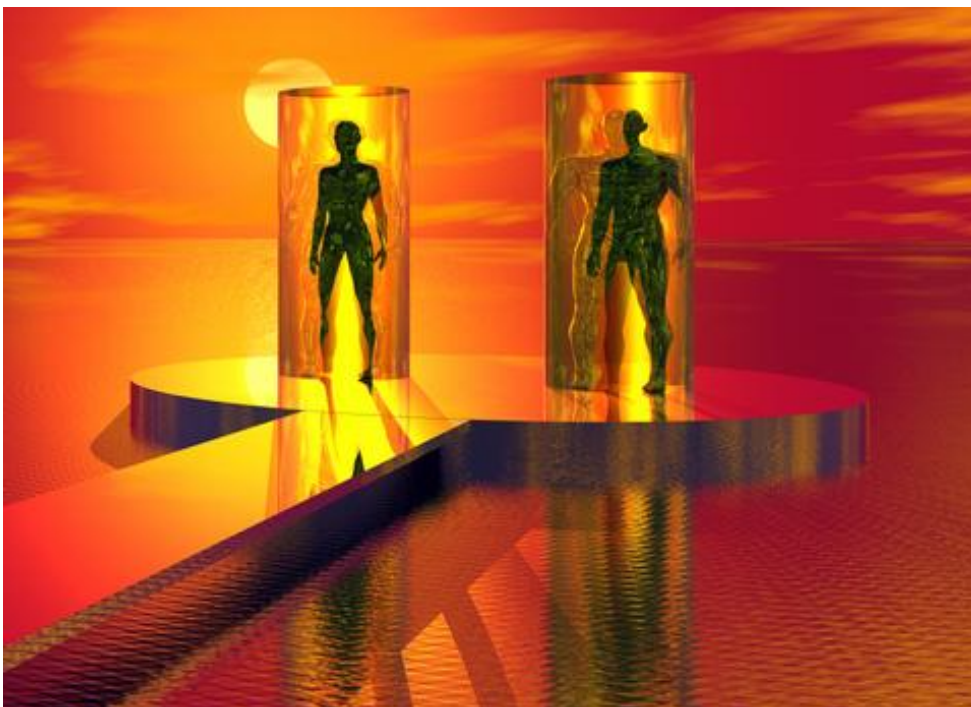
Als es dir schlecht ging, Iris, erst dann sehntest du dich nach einem Kind. Aus Wut. Weiterleben wolltest du in der anderen, oder noch besser, ewig leben. [...] Als du den Bericht über Fisher gelesen hattest, dachtest du zum ersten Mal an mich, deine Klon-Tochter, und du
25 konntest diesen Gedanken nicht mehr vergessen. Er gab deinem Leben einen neuen Sinn und ein neues Ziel: Mich. Oder genauer, dich noch einmal. Iris Sellin zum Ersten und zum Zweiten.

Charlotte Kerner, Blueprint, 1999

Document 2



"Klonpaar 1" - von Stefan Pütz



"Klonpaar 2" von Stefan Pütz

http://www.mygall.net/product_info.php?info=23906

Document 3

Script du document sonore

Journalist: Hallo Adrian, wenn du dir die Welt in 30 Jahren vorstellst, woran denkst du dann?

Adrian: An die technischen Möglichkeiten, die es mit den Computern gibt, zum Beispiel Informationen, die man um die ganze Welt schicken kann ;
und es wird bestimmt auch viele medizinische Fortschritte geben, Medikamente zum Beispiel gegen Krebs, oder man kann vielleicht länger leben oder die Gene manipulieren und bestimmen, welche Augenfarbe die Kinder haben werden.

Journalist: O ja, – macht dir das Angst?

Adrian: Ich finde, man muss optimistisch bleiben und den Forschern vertrauen. Aber die Gesellschaft muss auch aufpassen, damit Ergebnisse nicht in falsche Hände geraten.
Also die Vorstellung, dass man Menschen klonen kann, wie in *Star Wars*, macht mir schon Angst.

CAPES INTERNE D'ALLEMAND**Session 2011****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.
- 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 des documents.
- Vous décrirez de manière précise et concrète la mise en œuvre pédagogique des étapes essentielles de votre projet.

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

Document 1**Jans Traum**

1 Jan lag auf dem Boden seines Zimmers und starrte in den Spiegel seines Schrankes. Er hasste diesen Spiegel, er hasste diesen Schrank. Aber das war ja jetzt nicht das Problem. Darum ging es nicht. Es ging um die Pickel auf seiner Stirn, um die zehn Kilo, die er zu viel und die In-Klamotten, die er zu wenig hatte. Vor allem ging es darum, dass Jan versucht hatte, einfach mal
5 ganz anders gesehen zu werden. Nicht mehr als „der Dicke“, „Pickelgesicht“ und alles, was er sonst noch so hörte. Jan. Er wollte einmal nur Jan sein. Besonders in den Augen Leandras. Das war das Problem.

Und so hatte alles angefangen: Jan hatte sich am Anfang des Schuljahrs in Leandra verliebt. Dann hatte er entdeckt, dass sie einen Blog hatte. Cool! Jeden Nachmittag las Jan, was Leandra
10 zu erzählen hatte. Und vor drei Wochen las er:

Hallo ihr da draußen! Ich brauche heute mal ein bisschen moralische Unterstützung! Meine Mutter ist genervt und schimpft, mein Vater ist mit seiner neuen Freundin in Urlaub, mein Bruder lernt fürs Abi und brauche jemanden zum Quatschen! Warum fühle ich mich manchmal so allein? Help!

15 Jans Herz hatte getrommelt wie wild. Wie in Trance klickte er auf „Kommentar verfassen“. Und dann schrieb er an Leandra, dass er sie verstand, dass man manchmal wirklich ganz allein auf der Welt war, aber dass immer irgend jemand an einen dachte. Richtig romantisch! Unterschrieben hatte er mit Daniel. Wegen Daniel Brühl, dem Schauspieler.

Leandra hatte sofort geantwortet. Sie war neugierig auf diesen Daniel. Das war der Anfang vom
20 Ende, dachte Jan jetzt. Wie Jan sei, wollte sie wissen.

Ich bin eher ein Einzelgänger, mache ziemlich viele Sachen alleine, aber ich bin auch gerne mit anderen zusammen. Ich glaube, ich habe schon Humor, aber ich mag nicht immer einfach über alles lachen. Ich höre gut zu, weil mich andere interessieren. Über Probleme und Ängste von anderen oder ihre Komplexe mache ich mich nie lustig. Das finde ich total gemein!
25

Leandra war beeindruckt. Sie wollte mehr wissen. Wie sah dieser Daniel aus? Und da hatte Jan sein Äußeres so beschrieben wie seinen Charakter.

Es folgten drei Wochen, in denen Jan so glücklich war, das fast täglich Pickel aus seinem Gesicht verschwanden. Bis Leandra ihn treffen wollte.

Jan hatte überlegt. Das Risiko war enorm. Aber was waren ein paar Kilo auf den Hüften, eine pickelige Stirn, struppiges Haar und die falschen Jeans gegen eine solche
30 Seelenverwandtschaft?

Document 2



Document 3

Script du document sonore

Bin mit einem Lächeln aufgewacht (von Kleiner Gremlin)

Bin mit einem Lächeln aufgewacht.
Und habe sofort an Dich gedacht.

Wurde aus meinem schönsten Traum entlassen,
Doch meine Liebe kann nicht verblassen.

Meine Liebe sprengt alle Ketten.
Wird mich durch den Tag nun retten.

Deine Liebe gibt mir die Kraft.
Mit ihr habe ich schon so vieles geschafft.

Du bist die Inspiration in meinem Leben.
Hast meinem Dasein einen neuen Sinn gegeben.

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2011

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.
- 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 des documents.
- Vous décrirez de manière précise et concrète la mise en œuvre pédagogique des étapes essentielles de votre projet.

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

Document 1

Das Solarkomplott : Ein Fall für die Greenteams

- 1 Kaum ist die neue Solaranlage auf dem Schuldach feierlich eingeweiht, da sind auch schon die meisten Solarzellen kaputt. Geklaut, demoliert, einfach so. „Wer macht so was?“, fragen sich entrüstet Marco, Reto, Lyn, Laura und Tamara. Gegen den Willen des Direktors beginnen die Grünfinken¹ ihre Recherchen – und machen eine erstaunliche Entdeckung nach der anderen. [...]
- 5 Sofort nach der Sportstunde rannte Lyn in den Schulhof. Sie traf Reto, Laura und Tamara vor der Anzeigentafel – zusammen mit zahlreichen Mitschülern.
„Habt ihr schon gehört? Die Solaranlage ist kaputt.“
„Nicht kaputt“, sagte Reto. „Geklaut ! Zumindest sagen das die Gerüchte.“ [...]
Schulleiter Stöckli trat aus dem Schulgebäude. Begleitet vom Hausmeister und einigen
- 10 Lehrern. Schlagartig wurde es still.
„Meine lieben Schüler.“ Er machte eine Pause. „Wir haben ein ernsthaftes Problem. Ihr werdet alle bemerkt haben, das unsere neue Solaranlage keinen Strom mehr produziert. [...] Der Grund ist einfach: Heute Nacht haben Diebe insgesamt 14 Solar-Paneele gestohlen.“
Die Schüler sprachen laut durcheinander. Die Grünfinken sahen sich an.
- 15 „Wenn ich die Typen erwische, die so was tun“, sagte Reto, „können die was erleben.“ [...] Drei Männer in blauen Overalls gingen über das Dach. [...] Einen der Männer erkannte Lyn sofort: Gustav Salzmann, der Chef der Installationsfirma persönlich. Was machte der denn hier?
Lyn beobachtete, wie zwei seiner Mitarbeiter ein Paneel nach dem anderen aufs Dach trugen.
- 20 Sie war erleichtert. Die Paneele waren wieder da! [...]
„Mich würde interessieren, wer es war“, sagte Marco.
„Hauptsache, die Paneele sind wieder da“, meinte sein Bruder.
„Vielleicht waren es Dino und seine Kumpels?“, vermutete Tamara. „Die lassen doch keine Chance aus, Chaos zu produzieren.“
- 25 „Das passt.“ ergänzte Laura.
„Gar nichts passt!“
Die anderen sahen Lyn an, die die Installateure beobachtete. [...] Lyn lief zum Wagen und studierte die Etiketten der Pappverpackung.
„Was hast du?“ fragte Marco. Er und die anderen waren Lyn gefolgt.
- 30 „Was glaubst du, was da wohl drin war?“
„Die Paneele?“, vermutete Marco.
„Genau.“
„Und?“ [...]
„Das sind Originalverpackungen“, sagte Lyn. „Das heißt, sie installieren neue Paneele.“ [...]
- 35 Marco stöhnte auf: „Wenn die alten Paneele immer noch verschwunden sind, sollte hier die Polizei auftauchen und nicht die Installationsfirma.“
„Die Sache ist faul“, stellte Reto fest.
„Oberfaul!“, stimmte Lyn zu. „Fragen wir den Stöckli!“, schlug Marco vor. Er sah auf seine Uhr. „Wenn wir uns beeilen, erwischen wir ihn noch.“

Nach Nicolas Roth, Omnibus Verlag

¹ Name des Greenteams, das aus fünf Schülern der Pestalozzi-Schule besteht.



**ZEIT FÜR MEHR
BUSSE UND BAHNEN.**

ZEIT FÜR GRÜN.



ZEIT-FUER-GRUEN.DE

Script du document sonore**SCHLUSS MIT AUTOS**

Ich habe heute schon viele interessante Ideen gehört aber ich glaube, wir müssen noch weiter gehen. Wir müssen uns radikaler gegen Autos in der Stadt engagieren. Und wenn ich im Rathaus wäre, dann würde ich einfach die Autos im Zentrum verbieten. Die Autos verschmutzen unsere Luft, es gibt immer mehr Staus, unsere Straßen sind überfüllt. Und dazu gibt es noch diesen ständigen Lärm, der uns verrückt macht. Nee, wirklich, ich sage nur eins : Schluss mit Autos !

CAPES INTERNE D'ALLEMAND**Session 2011****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.
- 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 des documents.
- Vous décrirez de manière précise et concrète la mise en œuvre pédagogique des étapes essentielles de votre projet.

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

Document 1

System der Vertrauensschülerinnen und Vertrauensschüler

1 Wenn Schüler und Schülerinnen unsere Schule erstmals zur Einschulungsfeier für die Klassen 5 betreten, lernen sie nicht nur ihren neuen Klassenlehrer kennen, es erwarten sie auch zwei Vertrauensschülerinnen/Vertrauensschüler.

Damit sich Fünftklässler an der neuen Schule nicht hilflos und verloren vorkommen, stehen

5 neben den Erwachsenen auch Vertrauensschüler als Ansprechpartner bereit. Diese Paten sollen wie ein großer „Bruder“ bzw. eine „große Schwester“ sein.

Die älteren Schüler der Klassen 9 bis 13 engagieren sich für ihre Mitschüler, begleiten sie im 5. und 6. Schuljahr und praktizieren so eine lebendige Schulgemeinschaft.

10 Vertrauensschüler sollen bei Problemen für ihre Klassen da sein, zum Beispiel Konflikte friedlich lösen. Sie sollen auch positive Akzente bei der Organisation von Wandertagen, Schul- und Klassenfesten und anderen Veranstaltungen setzen.

Beratungsschüler-AG

Vertrauensschülerinnen/Vertrauensschüler für die Klassen 5 im Schuljahr 2008/2009 sind:

| | |
|------------------|--|
| 5a Herr Geis | Alex Peters (10a); Sophie Müller (10f); Daniel Wittig (10c) |
| 5b Frau Wilhelms | Jan Hofmann (10b); Lisa Sucher (10b); Tarkan Poth (10a) |
| 5c Frau Deutsch | Alex Albrecht (10d); Marco Petric (10c); Isabell Trier (10d) |

nach www.schulserver.hessen.de



Document 3

Script du document sonore

Auf dem Heimweg von der Schule trifft Moritz einige Klassenkameraden...

das erste Kind: „Ja, wen haben wir denn da? Rück die Schuhe raus, Eilfeld, na los!
Die Schuhe!“

das zweite Kind: „Der wehrt sich ja noch nicht mal...“

das erste Kind: „Komm, mach mal was! Das macht ja gar keinen Spaß, dich abzuziehen.“

Moritz: „Ich will keinen Ärger.“

das erste Kind: „Weißt du was? Wir machen ein Wettrennen. Wenn du gewinnst, kannst
du die Schuhe behalten. Tja, schade um die schönen Schuhe!“

das zweite Kind: „Geh doch heim zu deiner Mama!“

aus *Don Quichote, gib niemals auf!* Roxy Film GmbH, Regie : Sibylle Tafel, 2008