

Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES interne et CAER

Section : Allemand

Session 2018

Rapport de jury présenté par :
Fabienne PAULIN-MOULARD,
Présidente du jury
Bénédicte ABRAHAM et Peter STECK
Vice-présidents du jury

Sommaire

Avant-propos	p.2
Rappel des épreuves	p.4
Rapport sur l'épreuve d'admissibilité (dossier RAEP)	p.5
Rapport sur l'épreuve orale sur dossier	p.11
Rapport sur l'épreuve orale de compréhension et d'expression	p.32
Rapport sur l'épreuve orale d'alsacien	p.36
Annexes : Exemples de sujets (épreuve orale sur dossier)	p.44

AVANT-PROPOS

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

	CAPES interne	CAER	Total
Nombre de postes	29	28	57
Nombre d'inscrits	122	113	235
Nombre de dossiers RAEP évalués par le jury	62	72	134
Nombre de candidats admissibles	56	70	126
Nombre de candidats présents à l'oral	46	61	107
Nombre de candidats admis	29	28	57
Liste complémentaire		3	

Le jury s'est félicité, cette année encore, d'avoir pourvu tous les postes offerts aux deux concours, au C.A.P.E.S interne ainsi qu'au C.A.E.R. Une part appréciable de candidats, ayant su bénéficier des conseils prodigués dans les rapports des années précédentes, s'était bien préparée aux épreuves, tant celles d'admissibilité que celles d'admission, et a présenté des prestations de qualité. Nous tenons donc à féliciter les candidats admis pour leurs présentations convaincantes et ne pouvons qu'encourager les candidats malheureux à s'entraîner régulièrement et rigoureusement tout au long de l'année 2018-2019 et à se présenter une nouvelle fois au concours l'an prochain. En effet, un nombre non négligeable d'entre eux a fait preuve d'un niveau de compétences, certes encore insuffisant, mais qui laisse augurer d'une belle réussite l'an prochain. Nous les invitons à suivre de plus près les conseils que contient le présent rapport qui devraient les aider à mieux identifier les attendus du concours et le travail qu'il est nécessaire de fournir pour s'y préparer au mieux.

Comme les années précédentes, nous souhaitons rappeler ici la nécessité d'une pratique régulière de la langue allemande, tant par la lecture, l'écoute d'émissions de radio ou de télévision, que par des échanges avec des locuteurs germanophones. Nous ne pouvons que recommander aux futurs candidats à effectuer un travail rigoureux et systématique du lexique de nature à leur permettre d'exprimer leur pensée ou de comprendre les documents de manière plus fine.

La langue à elle seule ne suffit toutefois pas à rendre compte de documents de manière pertinente. Encore faut-il disposer d'informations claires et justes sur l'actualité, mais aussi sur l'histoire récente des pays germanophones et chercher à élargir sa culture générale sur ces pays pour donner toute leur résonance et leur portée aux documents du dossier ou réussir au mieux l'épreuve de compréhension et d'expression. Si le jury n'attend pas des candidats

des connaissances extrêmement pointues sur les divers sujets proposés, il est cependant en droit d'attendre une bonne culture générale et la manifestation chez les candidats d'une curiosité intellectuelle et culturelle. On ne saurait donc qu'encourager les futurs candidats à compléter et consolider leurs connaissances en se tenant au plus près des informations sur les pays de langue allemande. Le jury souhaite ici rappeler que l'ouverture d'esprit et la « plasticité » intellectuelle sont des qualités qui ont pu, le cas échéant, faire la différence entre les candidats.

Les candidats doivent par ailleurs convaincre le jury qu'ils possèdent quelques-unes des qualités essentielles à l'exercice du métier d'enseignant : clarté du propos, structuration et cohérence de la pensée, capacité d'écoute, attitude de respect et d'ouverture, maîtrise fluide et soignée de la langue française et allemande, aptitude à susciter l'intérêt de son auditoire. Ils devront également faire montre de leur capacité à proposer des démarches didactiques pertinentes, réalisables dans le cadre d'un cours et qui permettront à leurs élèves de s'impliquer dans les apprentissages et de progresser.

Pour la session prochaine, nous souhaitons attirer l'attention des candidats sur une légère modification : en effet, c'est le jury qui précisera au candidat, à compter de la session 2019, le niveau d'enseignement (collège ou lycée général et technologique) auquel le sujet doit être abordé. Le candidat ne fera donc plus connaître ce niveau au moment de l'inscription. Cette modification ne change rien à la manière d'utiliser le dossier présenté comme support d'apprentissage ; c'est en dernière instance ce qui reste déterminant et cela ne modifie pas la réflexion sur les moyens à mettre en œuvre pour permettre aux élèves d'accéder au sens d'un document et de le co-construire, les exigences de ce point de vue étant les mêmes, quel que soit le niveau d'enseignement considéré.

Trois candidats admissibles ont présenté cette année l'épreuve d'alsacien et pourront dans le rapport relatif à cette épreuve lire les remarques et bénéficier des conseils des membres du jury afin de mieux se préparer à présenter des prestations de qualité.

À toutes fins utiles, le jury souhaite rappeler aux candidats admissibles qui renoncent malgré ce ou renonceraient à se présenter aux épreuves orales qu'il est nécessaire d'annoncer son absence à ces épreuves. Outre qu'il s'agit là d'une question de politesse élémentaire et de conscience professionnelle que l'on est en droit d'attendre de candidats qui aspirent à exercer leurs missions d'éducateur et de fonctionnaire de manière éthique et responsable, prévenir le jury en amont lui permet d'organiser au mieux le concours qui requiert une logistique lourde pouvant potentiellement être impactée par de telles absences non excusées.

Comme les précédents rapports, le présent rapport est à considérer dans sa dimension formative et a vocation pédagogique ; il doit être lu par les candidats comme un outil pouvant les guider au mieux vers une préparation solide et vers la réussite.

Nous vous en souhaitons donc une lecture aussi agréable que profitable et adressons aux futurs candidats tous nos vœux de succès.

La présidente du jury
Fabienne Paulin-Moulard

Les vice-présidents du jury
Bénédicte Abraham et Peter Steck

RAPPEL DES EPREUVES

Epreuve d'admissibilité

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

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

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

Epreuve orale d'admission

Coefficient 1

Epreuve professionnelle en deux parties.

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

Préparation : 2 heures

Exposé : 30 mn maximum

Entretien : 25 mn maximum

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

Coefficient 2

Chacune des parties entre pour moitié dans la notation.

Option : épreuve facultative d'alsacien (épreuve orale)

Cette épreuve se compose de deux parties :

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

2°) Un entretien avec le jury.

Préparation : 2 h

Explication de texte et commentaire : 30 mn maximum

Entretien : 15 mn maximum.

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

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

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

ÉTUDE DU DOSSIER RAEP

Rapport présenté par madame Isabelle TOURNACHE et monsieur Cyrille BUDZYNSKI

1. Présentation du dossier

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

Les membres du jury ont constaté avec satisfaction que les candidats avaient lu attentivement les derniers rapports de jury pour éviter certains écueils régulièrement relevés. Cependant, plusieurs points méritent encore d'être soulignés et précisés. D'un point de vue formel, le jury encourage les candidats à aérer et structurer davantage leur dossier afin d'en faciliter la lecture et surtout de montrer la cohérence de l'ensemble. Plusieurs dossiers présentés sont encore hors-normes et contiennent trop d'annexes. Le jury est en droit d'attendre de la part d'un enseignant une présentation rigoureuse au service de la clarté : celle-ci permettra au lecteur de suivre la démarche pédagogique proposée par le candidat à ses élèves dans la séquence mise en œuvre et d'apprécier les compétences qu'il aura développées à cette occasion. Des règles simples comme « un paragraphe – une idée » et une articulation précise entre les différentes parties peuvent s'avérer fort utiles lors de la phase de rédaction. Les longues phrases aux multiples propositions enchâssées sont à éviter. D'une manière générale, il convient de faciliter le travail du lecteur en proposant un dossier sobre, précis et structuré.

Le respect du cadre imparti, des normes de présentation (Arial 11, marges de 2,5 cm, en-tête et pied de page de 1,25 cm) ainsi que le soin apporté à la mise en forme (paragraphe aérés, structuration, renvoi aux annexes, numérotation des pages, justification du texte...) contribueront à rendre la lecture agréable et plus aisée. Chaque feuille du dossier doit être soigneusement agrafée, voire reliée.

Un sommaire n'est pas nécessaire, car la structure du rapport est suffisamment cadrée et claire, mais il peut être ajouté seulement s'il permet de fournir des informations utiles à la lecture du dossier. Toutefois, il convient de rappeler que les dossiers non conformes au cadre imposé ne seront pas retenus. Le jury renvoie les candidats à la maquette de l'épreuve.

Le jury accorde une grande importance à la qualité de la langue à savoir une expression et une syntaxe soignées. Il convient de respecter les règles grammaticales (accords du participe

passé, marques du pluriel) et d'utiliser une orthographe irréprochable tant en français qu'en allemand. Un niveau de langue relâché, voire familier, n'a pas lieu d'être dans le cadre d'un concours de recrutement de professeurs. Chez certains candidats, trop d'erreurs de grammaire et de conjugaison sont à déplorer dans les consignes données aux élèves en allemand dans les fiches d'activités proposées en annexe. Le jury est en droit d'attendre une parfaite maîtrise de la langue écrite, autant en allemand qu'en français.

Le jury conseille aux candidats de lire plusieurs fois leur dossier et de le faire relire par une tierce personne, afin d'éviter certaines coquilles.

Il est important de rappeler que le dossier doit être rédigé en français. Le jury met en garde les candidats sur le mélange des langues. Des passages en allemand peuvent être certes intégrés lors de l'annonce des consignes ou des tâches destinées aux élèves. Il s'agira néanmoins de les distinguer au sein du texte français, par exemple, en utilisant une écriture en italique ou des guillemets.

2. Le parcours professionnel

Cette partie du dossier a pour objectif d'aider le jury à se faire une idée du parcours universitaire et professionnel du candidat. Il ne s'agit pas d'égrener les diplômes acquis et les postes occupés, mais de mettre en valeur les étapes du parcours professionnel par exemple les projets menés au sein des différents établissements. Le candidat veillera à mettre en exergue les différentes étapes qui l'ont conduit au métier d'enseignant et à son choix pour l'allemand. Il s'agit de montrer dans quelle mesure telle ou telle expérience a permis de développer des compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant et ainsi d'éviter les généralités sur les élèves ou le métier. Les éléments personnels ne doivent être mentionnés que lorsqu'ils éclairent le parcours professionnel. Le candidat choisira donc soigneusement les aspects saillants de son parcours à porter à la connaissance du jury.

Enseigner n'est pas un métier figé, mais qui évolue, d'où l'intérêt de se former tout au long de la vie. Pour faire le choix des expériences à relater, les candidats peuvent s'appuyer sur le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, tout en le complétant par ce qui caractérise la spécificité de l'action des professeurs de langue vivante (mobilité des élèves, projets dans le domaine culturel et artistique, éducation aux médias et à l'information...). Un paragraphe sur les expériences dans le domaine du numérique éducatif peut également être intéressant.

Le jury encourage par ailleurs les candidats à évoquer leurs expériences de formation. Si toutes les académies ne peuvent les assurer, les tutorats, les accompagnements par l'inspection ou les stages à initiative locale existent. L'observation de cours de langue, les échanges entre enseignants ou encore la participation aux réunions d'équipes pédagogiques, d'équipes disciplinaires ou du conseil pédagogique contribuent au questionnement des candidats sur leur pratique, à leur réflexion sur leur savoir-être et à la construction de savoir-

faire professionnels. Des exemples concrets, un aspect du quotidien de la salle de classe, des conseils reçus méritent d'être évoqués s'ils sont mis en perspective avec une prise de conscience, une évolution significative des pratiques pédagogiques et si tous ces éléments ont permis d'accroître l'efficacité des démarches ou de mieux tenir compte des processus d'apprentissage.

3. Description et analyse d'une séquence

Le jury insiste sur l'objectif central de cette partie du dossier. Le candidat doit présenter une séquence complète – et non quelques séances isolées – avec, si possible, tous les supports utilisés et les traces écrites élaborées. À la lecture de cette partie du dossier, l'examineur doit pouvoir se représenter concrètement le travail en classe, afin de se faire une idée précise du candidat et de ses aptitudes à enseigner. Il ne s'agit pas de faire une énumération de tous les détails des séances (faire l'appel, remplir le cahier de textes en ligne), lesquels ne présentent aucun intérêt particulier, mais de transmettre des éléments témoignant d'une réelle réflexion didactique.

L'objectif est de faire comprendre à l'examineur le fil directeur de la séquence. Il incombe au candidat de montrer en quoi l'élève a progressé en allemand et grâce à quels choix pédagogiques. Il s'agit donc de décrire les objectifs d'apprentissage et les activités mises en œuvre pour y parvenir.

Par ailleurs, le jury a constaté que de nombreuses séquences pédagogiques n'étaient pas problématisées, aussi bien au niveau collège que lycée. Le jury attend de la part du candidat pour la séquence présentée la formulation d'une problématique sous forme de question qui servira de fil rouge aux élèves : elle les invitera à mettre en perspective les documents étudiés et maintiendra leur intérêt tout au long de la séquence.

De plus, la description des objectifs manque souvent de clarté et de cohérence. Le jury rappelle qu'il n'est pas nécessaire de citer les descripteurs de compétences du *Cadre européen commun de référence pour les langues* qui sont trop généraux, mais qu'il convient de les adapter à la situation précise de la séquence. Le candidat peut s'appuyer lors de la conception de la séquence sur les programmes et le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, mais la simple citation de ces textes est insuffisante : une telle référence ne se révélera pertinente que si elle justifie des choix pédagogiques. Le candidat peut en outre considérer que les membres du jury connaissent les textes réglementaires.

L'utilisation des concepts didactiques et grammaticaux doit être bien réfléchi. On peut raisonnablement attendre d'un candidat qu'il ait une idée claire des notions comme

« compétence » ou « activité langagière » et qu'il sache les utiliser avec pertinence pour décrire une démarche pédagogique. Le jury rappelle que la description orale d'un document iconographique ne constitue pas un entraînement à l'expression orale en interaction, que la copie de traces écrites n'est pas un entraînement à la production écrite.

Le glossaire présenté sur le site Eduscol¹ peut aider les candidats à préciser leur maîtrise des concepts didactiques. Mieux vaut manipuler les termes et concepts que l'on maîtrise véritablement. Même si dans le cadre du concours les candidats s'adressent à des professionnels, ils doivent être capables d'utiliser une terminologie accessible aux non-spécialistes, afin de pouvoir communiquer efficacement avec les élèves ou leurs parents.

Pour la séquence présentée dans le dossier, il s'agit d'indiquer clairement les objectifs culturels, linguistiques, méthodologiques et communicatifs à atteindre. En outre, il paraît opportun d'apporter des précisions sur la progression dans laquelle elle s'insère. Conscient des aléas de certains remplacements, le jury insiste néanmoins sur l'importance de tenir compte de ce qui a été fait en amont et sera fait en aval de la séquence quand le candidat s'inscrit dans un remplacement de longue durée. Elle doit prendre du sens par rapport aux séquences passées et à venir.

Le jury rappelle qu'il convient de décrire avec précision le groupe d'élèves à qui la séquence a été destinée. Cette description peut tout à fait se faire en spécifiant la classe, l'effectif et surtout son profil linguistique, en insistant sur les difficultés et les acquis des élèves. C'est un élément essentiel qui permet de mieux éclairer la cohérence entre l'analyse des besoins des élèves et les activités mises en place.

Lors de la description et l'analyse des différentes activités, le jury attire l'attention des candidats sur deux points importants.

Tout d'abord, il est indispensable de décrire en quoi consiste précisément l'activité des élèves à chaque phase de cours décrite et en quoi cette activité représente un entraînement pour atteindre les objectifs de la séquence. Que fait l'élève, qu'apprend-il ? Dans quelle mesure l'élève fait-il des progrès ? Pour une compréhension auditive par exemple, en quoi les activités proposées par le professeur permettent-elles aux élèves non seulement de comprendre le document présenté, mais aussi de développer des compétences de compréhension transposables à d'autres documents ? Quelles sont les tâches d'écoute ? Le jury a encore trop souvent dû constater une confusion entre « entraînement » et « évaluation ». Les activités d'entraînement doivent être différentes des activités d'évaluation. Lors d'un entraînement, l'élève développe des stratégies qu'il sera capable, à l'issue de l'activité, de mobiliser lors d'une confrontation avec un support similaire. Lors d'une évaluation, le professeur vérifie que l'élève sait mobiliser les stratégies qui ont été précédemment entraînées.

¹http://cache.media.education.gouv.fr/file/Langues_vivantes/31/4/RA16_langues_vivantes_glossaire_560314.pdf

En outre, il est nécessaire d'inscrire chaque activité dans la logique de la séquence et de montrer comment elle permet d'atteindre les objectifs par l'enseignant. Il s'agit de montrer également l'articulation des différentes situations d'apprentissage. C'est dans cette articulation que se révèle la cohérence du projet et que les apprentissages trouvent leur pertinence. Puis, il est nécessaire de présenter le projet final de manière claire et d'analyser dans quelle mesure les objectifs ont été atteints, ce qui inclut la description et l'analyse des évaluations proposées. Il convient de rappeler les critères d'évaluation, qui doivent être en cohérence avec les objectifs de la séquence. Le jury attire également l'attention sur la cohérence entre les entraînements et l'évaluation. Proposer une évaluation à l'écrit lorsque la plupart des entraînements visaient des compétences à l'oral n'est en effet pas pertinent.

Concernant l'analyse de l'activité mise en place, le candidat doit être capable de porter un regard réflexif sur ses propres pratiques. Le constat lors de la mise en œuvre de la séquence doit déboucher sur une réelle réflexion pédagogique permettant d'envisager d'éventuelles alternatives à mettre en place. Comme indiqué plus haut, le jury cherche à identifier la capacité du candidat à s'interroger sur sa pratique et à s'adapter à des situations nouvelles. Encore une fois, il n'attend pas la description du « cours idéal ».

Certaines séquences présentées semblaient irréalistes dans la mesure où la mise en œuvre n'était pas en adéquation avec le niveau attendu de la classe. Le candidat doit présenter une séquence qu'il a réellement mise en œuvre. L'examineur dispose du recul nécessaire pour repérer les propositions artificielles et non réalisées en classe. Le jury encourage le candidat à rester dans l'authenticité. Celle-ci sera valorisée – y compris dans le cas d'une mise en œuvre très perfectible – si le candidat envisage des pistes d'amélioration crédibles. L'intérêt réside dans l'analyse des difficultés rencontrées et des propositions apportées pour les surmonter.

Concernant les annexes, elles ont pour but d'éclairer les propos. Les documents sur lesquels le candidat s'appuie doivent apparaître après la description du déroulement de la séquence. L'ensemble des annexes doit démontrer ce qui a été réellement produit par les élèves, les textes dont ils ont pris connaissance et les productions qu'ils ont faites. On ne peut que conseiller aux candidats de proposer dans leurs annexes les scripts des compréhensions orales réalisées en classe. Présenter des exemples de tâches finales, des productions plus ou moins réussies, en veillant à préserver l'anonymat des élèves, permet également au professeur de démontrer son analyse de l'activité des élèves et des remédiations mises en place. Il est intéressant de voir les fiches de travail remplies par les élèves ou des travaux corrigés par exemple. Les photocopies de pages de manuel ne présentent aucun intérêt si le candidat n'apporte pas un éclairage sur le choix du support et la mise en place des activités. De plus, le nombre de ces pages photocopiées risque de dépasser celui du cadre imposé et pourrait entraîner la non-conformité du dossier. Rappelons que les supports doivent être choisis pour véhiculer un contenu culturel. Ils doivent être authentiques, divers, adaptés aux élèves. Le

choix des supports est très important dans la construction de séquence, car les documents alimentent la problématique en l'éclairant de façon contrastée.

Le jury a valorisé les candidats qui ont su capturer – en la photographiant, par exemple – la trace écrite au tableau et l'ont jointe à leur dossier. Cet élément a permis en effet de visualiser et de mieux comprendre l'activité en classe.

Le jury déconseille d'intégrer les documents dans le corps du texte, car le candidat doit utiliser au maximum la place disponible pour la description et l'analyse. Des liens sur des documents en ligne peuvent être utilisés s'il n'est pas possible de joindre le document dans les annexes, par exemple pour des vidéos. Il est alors important de s'assurer de la pérennité du lien : certains candidats ont en effet indiqué des liens qu'il était impossible d'ouvrir. A défaut, il est judicieux de joindre le script dans les annexes.

Pour terminer, le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur l'une des premières qualités de l'enseignant, qui est de faire montre d'une éthique exemplaire. Il convient que les propositions didactiques présentées dans les dossiers soient irréprochables de ce point de vue. Dans ce domaine, il faut penser à ne pas heurter la sensibilité des élèves, à veiller au traitement respectueux des personnes et à respecter la charte de la laïcité à l'école. Il appartient à l'enseignant de promouvoir et de défendre les valeurs de l'Ecole républicaine.

ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DE DOCUMENTS EN ALLEMAND

Rapport présenté par madame Barbara VENET et monsieur Vincent BESSON

Répartition des candidats admissibles selon les options :

Option collègue	Option lycée
79	47

I. Remarques générales

1. Aspects formels de l'épreuve : déroulement et démarche

Le candidat se voit remettre un dossier composé de trois documents de nature différente : un document textuel, un document iconographique et le script d'un document sonore qu'il pourra écouter au cours de sa préparation. Pour l'exploitation qu'il en proposera, le candidat est libre d'agencer ces documents comme il l'entend, sans être autorisé à en occulter un ou à en ajouter un autre. De même, des renvois excessifs à des documents extérieurs au dossier sont à proscrire.

Après un temps de préparation de deux heures, le candidat dispose de 30 minutes maximum pour exposer au jury le fruit de sa réflexion, suivies d'un entretien de 25 minutes. Il est essentiel de veiller, lors de l'exposé, à l'équilibre entre les différentes parties et les différents documents. Un temps excessif passé à une analyse trop détaillée des documents obligera à abrégé la partie concernant la mise en œuvre envisagée. À l'inverse, une proposition d'exploitation sans analyse réelle des supports générera une difficulté à définir et à bien finaliser des actes pédagogiques permettant de placer la classe en situation de réussite tout au long du parcours. Quelques minutes avant le terme du temps imparti, le jury attirera l'attention du candidat sur le temps restant s'il semblait loin d'arriver à la conclusion de sa présentation. Aussi est-il vivement conseillé de s'entraîner à réaliser des exposés en temps réel au cours de l'année de préparation.

La présentation formelle de l'exposé n'est pas figée, toute proposition cohérente et argumentée est acceptable sous réserve que la structure même de l'exposé serve notamment la clarté du propos. Le jury conseille donc aux candidats d'annoncer un plan qui indique clairement les différentes étapes de l'exposé. Il conviendra, en introduction, de mentionner le thème fédérateur du dossier, le niveau visé par la séquence pédagogique envisagée (classe et niveaux communs de référence) ainsi que l'entrée culturelle concernée, les points culturels et linguistiques saillants et la tâche finale. Il faut en tout état de cause veiller à respecter le plan et les points annoncés initialement dans le développement proposé ensuite.

Toute proposition d'exploitation prendra d'autant plus de sens qu'elle s'appuiera sur une analyse suffisamment fine des différents supports. On ne saurait réduire cette analyse aux contenus des documents. Ce sont bien les éléments facilitateurs et les entraves – qui, rappelons-le, ne sont pas exclusivement d'ordre lexical – qu'il convient d'identifier afin d'envisager un parcours d'apprentissage qui permette aux élèves d'accéder progressivement au sens d'un document, du plus global au plus détaillé, de l'explicite à l'implicite, en fonction des objectifs retenus et des choix opérés par le professeur.

Ces objectifs, dont on attend qu'ils soient conformes aux objectifs assignés à l'enseignement des langues vivantes, et ces choix, déterminés notamment par les prérequis identifiés, s'incarnent dans des activités d'élèves dont il convient de préciser les modalités de travail sans céder à des modes ou à une représentation des attendus de la commission. Il est en effet indispensable de rendre la proposition la plus concrète possible, car il s'agit pour les évaluateurs de comprendre ce que font les élèves, comment ils le font, avec quelles aides, pour servir quels objectifs et au service de quelle activité langagière, de quelles compétences. Dire « On lira le texte et on fera un exercice dessus » ne peut suffire. Au contraire, le candidat précisera s'il opte pour une lecture individuelle, collective – et sous quelle forme alors – si les élèves disposent de la version intégrale ou de versions partielles, mais complémentaires, s'ils disposent d'aides à la compréhension et quelles formes elles prennent. Il indiquera quels objectifs de compréhension il fixe au groupe, comment il les échelonne dans le temps et/ou par niveau de compétence, comment il procède à la mise en commun : les élèves sont-ils amenés à se questionner les uns les autres, à échanger des informations dont tous ne disposent pas ? Quel rôle incombe-t-il enfin au professeur dans la démarche proposée ? Le jury a regretté que certains candidats proposent la répartition de différentes parties du texte entre plusieurs groupes sans que cette modalité ne soit ensuite exploitée au profit de la compréhension effective de l'ensemble du support par la classe.

Si les formes sociales de travail doivent faire l'objet d'une réflexion particulière, les choix opérés mettront en évidence les objectifs poursuivis et les stratégies visées à travers eux. Quoiqu'il en soit, il est indispensable de s'interroger sur l'enjeu communicatif et actionnel de l'activité prévue. C'est à travers les activités des élèves, même si tous les choix ne sont pas toujours complètement finalisés, que le projet et les apprentissages prennent du sens et que la question de la progressivité du parcours se pose également. Le jury déplore trop souvent l'absence des élèves dans les propos des candidats. Aussi les invite-t-il à s'appuyer sur leur expérience sans toutefois s'y limiter : prendre ses élèves comme public fictif peut être un point de repère pour se projeter dans la séquence et être plus concret dans la façon dont le parcours s'échelonne. Et si la question de la différenciation est abordée, il faudra pouvoir illustrer ce que veut dire, par exemple, que l'on veut créer des activités accessibles pour les élèves « très faibles ». Là aussi, il appartient au candidat de dire ce qu'il fait faire à tel ou tel élève, pour quelle raison et pour faciliter l'accès à quels éléments, identifiés comme incontournables avant de prétendre aller plus loin.

À ce propos, il n'est pas inutile de rappeler que l'illustration des choix didactiques ne saurait se traduire par une description minutée de tous les actes pédagogiques, et encore moins par une simulation de cours au tableau. En revanche, la clarté du propos, la qualité de la langue (en français comme en allemand), la capacité à maintenir l'intérêt de la commission et à adopter, avec sobriété et conviction, une posture appropriée à la situation sont autant de critères pris en compte lors de l'évaluation. Tout comme pour la rédaction du RAEP, le jury met les candidats en garde contre le recours à une terminologie mal maîtrisée, un registre de langue relâché, voire familier, sous prétexte que l'épreuve est à l'oral, ou encore un discours parsemé de tics de langage. Il s'agit avant tout d'un concours de recrutement de professeurs dont le jury veut pouvoir penser que la posture du candidat face aux élèves sera elle aussi appropriée.

Concernant les concepts métalinguistiques, le jury ne saurait que trop conseiller aux candidats d'en acquérir une maîtrise solide, en particulier la nature des mots invariables, déterminante dans la construction de la phrase allemande. Pour ce qui est des concepts didactiques, la connaissance qu'on en attend des candidats, loin de répondre à une exigence dogmatique stérile, constitue non seulement un socle indispensable à tout enseignant de langue, mais aussi un bon révélateur de la pertinence, de la cohérence et de l'efficacité de la démarche d'enseignement.

Avant de procéder à une proposition d'exploitation pour un des dossiers collège et un des dossiers lycée retenus pour cette session, le jury tient à attirer l'attention des futurs candidats sur les points fondamentaux de l'exposé comme de l'entretien qui s'ensuit avec les membres de la commission.

2. Analyse des trois documents

Comme il a déjà été indiqué, il est prudent de répartir de façon équilibrée les éléments d'analyse et les pistes de mise en œuvre proposées pour chacun des supports. Le temps imparti ne permettant pas de faire une analyse extrêmement aboutie de chaque document, il appartient au candidat d'en retenir les points saillants. Il est également vivement recommandé de ne pas répéter les éléments d'analyse évoqués dans la présentation de la mise en œuvre pédagogique. Rien n'empêche par ailleurs d'intégrer l'analyse des documents à la partie consacrée à leur mise en œuvre puisqu'ils constituent le fondement du projet pédagogique.

Il est rappelé au candidat de faire reposer son analyse sur ce qui fait la spécificité du document et qui définira la mise en œuvre pédagogique : tout texte ne peut se voir découpé en parties et se prêter à une étude en îlots. La seule recherche d'informations ne mènerait qu'à une « balkanisation » des informations, alors que tout repose sur la mise en perspective et la mise en relation des éléments importants, surtout du document textuel. La question qui doit être posée est la suivante : quel est la valeur, la fonction, le caractère unique du document proposé ?

D'une manière générale, le jury a souvent regretté une étude par trop superficielle des documents, tant dans leur analyse que dans la mise en œuvre qui en était proposée. Une réflexion didactique qui s'attache davantage aux potentialités des documents aidera le candidat à ne jamais perdre de vue la question du sens, qui doit rester centrale, et qui conditionne les activités langagières en leur donnant leur raison d'être.

Si l'apport culturel des documents constitue un objectif fondamental à ne pas négliger, il revient au professeur d'allemand de le définir et d'en tenir compte dans sa mise en œuvre. Il n'est pas du ressort d'un autre professeur, dans le cadre des EPI par exemple, de se substituer au professeur d'allemand.

Il est arrivé à quelques candidats de négliger l'analyse des documents au profit d'un travail chronophage visant une contextualisation exhaustive. À travers une « leçon de civilisation », ils se substitueraient alors d'une certaine façon au professeur d'histoire, par exemple en apportant à leurs élèves quantité de connaissances sur l'Allemagne depuis 1945, mais en perdant de vue la spécificité des documents, leurs potentialités et l'entraînement à mettre en œuvre dans les différentes activités langagières. S'il est évidemment nécessaire de lever des entraves du contexte externe, c'est à travers les supports eux-mêmes et la problématique retenue que s'étofferont les connaissances et les savoir-faire des élèves.

De façon générale, il convient d'être vigilant sur le repérage des éléments facilitateurs et des entraves. Ni les uns ni les autres ne sont exclusivement d'ordre linguistique. Ils sont tout autant liés à la nature du support, au registre de langue, à la situation d'énonciation, et se situent à différents niveaux de compréhension qui vont de l'explicite à l'implicite. En donner quelques exemples permet de mentionner la façon dont il serait possible de prendre les uns comme points d'appui ou de lever les autres. Il ne s'agit pas d'en faire une longue liste, mais d'identifier les plus pertinents. Les candidats, germanophones notamment, seront particulièrement vigilants quant à l'identification des difficultés, à l'écrit comme à l'oral, pour des élèves qui eux ne sont pas germanophones. N'oublions pas que le délestage lexical ne se réduit évidemment pas à la traduction de termes identifiés. L'agencement réfléchi des différents supports peut remplir de fait cette fonction. Il ne relève pas, lui non plus, du hasard : une fois les objectifs culturels et linguistiques fixés, le candidat, en s'interrogeant d'une part sur les fonctions langagières, d'autre part sur l'objectif linguistique, sera invité à anticiper le document suivant. Le professeur doit avoir en vue l'intégralité du dossier en travaillant sur le document par lequel il va commencer. Une question doit toujours l'animer : en quoi les activités sur le premier document retenu préparent-elles les élèves au document suivant voire au dernier ? Par exemple, dans le dossier EP 154, traité ci-dessous, le travail sur les images du document 2 sert dans un premier temps à introduire le thème. Par la suite, ces images sont reprises et mises en lien avec le texte et le document sonore. De même, dans ce dossier, le travail sur le texte prépare la réception de la compréhension de l'oral.

Les questions qui suivent guideront le travail d'analyse et de mise en œuvre des supports comme autant d'étapes successives nécessaires à la didactisation du document :

- a) Que doivent avoir compris les élèves d'un document pour dire que le travail de compréhension a été mené avec efficacité ?
- b) Quelle compréhension de l'implicite leur est-elle nécessaire pour accéder à cette compréhension ?
- c) Grâce à quels éléments explicites accéderont-ils alors à cet implicite ?
- d) Comment les aider à accéder à l'explicite ?

Il n'aura pas échappé aux lecteurs que l'ordre des questions cible des objectifs « à rebours », du maximum vers le minimum, ou plus justement du point d'arrivée vers le point de départ. C'est en effet toujours en identifiant les objectifs d'apprentissage « ultimes » de la séquence que le professeur pourra déterminer les objectifs intermédiaires et assurer ainsi une meilleure efficacité au parcours et aux activités proposées au fil des étapes. En aucune manière, la seule nature du support ne suffira à justifier une mise en œuvre si ses caractéristiques intrinsèques restent ignorées.

Le texte

Comme nous l'avons mentionné, bon nombre de candidats identifient les entraves lexicales, voire grammaticales, parfois sous forme d'une liste fort longue, sans en tenir compte dans la mise en œuvre élaborée. Or, le repérage et le listage de ces entraves, établis de manière différenciée, doivent être mis en perspective avec les objectifs de compréhension voire d'expression définis par le professeur. La nature et la forme du texte, la présence d'un titre, de paratextes, constituent tout autant d'éléments à prendre en compte dans le processus de compréhension. Qu'il soit narratif, descriptif, informatif ou dialogué, pour ne citer que les types de textes les plus fréquemment rencontrés en cours de langue, l'analyse du texte, support de compréhension, requiert une vigilance sur différents aspects et aux différents niveaux de la compréhension (globale, sélective, détaillée, explicite/implicite).

Citons prioritairement ceux-ci :

- a) Qui raconte/écrit ? Les passages dialogués sont-ils matérialisés ? Comment un élève comprend-il qui se « cache » derrière les pronoms personnels, le pronom « *ich* » qui serait par exemple le premier mot d'un texte ?
- b) Est-il question d'autres personnages, sont-ils présents ou seulement évoqués ? Quels sont leurs liens ? Comment sont-ils nommés (noms, propres et communs, prénoms, surnoms) ? Qu'en est-il encore de la coréférence ? Cela constitue une entrave de taille presque toujours ignorée.
- c) La cohérence (structure et progression dans le contenu) et la cohésion du texte (système de temps/modes, anaphores/cataphores, connecteurs, ponctuation) constituent également des points de vigilance essentiels pour anticiper et organiser au mieux le travail de compréhension.

d) La charge lexicale ainsi que le registre et le style auront une incidence sur la compréhension de l'explicite et sur celle de l'implicite. À quelle sélection et à quelles activités le professeur procèdera-t-il pour favoriser la mémorisation et le transfert en phase de production ?

Rappelons que c'est la compréhension du sens du texte par l'élève qui est l'objectif premier. Il arrive malheureusement encore que certains candidats se servent du texte comme d'un prétexte pour aborder des faits de langue sans que le sens n'ait été suffisamment élucidé en amont. En effet, le sens est avant tout ce que l'on va soumettre à la réflexion des élèves ; il en constitue même à la fois le matériau, la fin et le moyen. Le jury déplore donc d'autant plus que l'entraînement à la compréhension envisagé avec la classe soit souvent superficiel, voire inexistant, dans la démarche exposée alors que le travail dédié à la production s'appuie nécessairement sur lui si l'on veut que l'élève dispose de contenus signifiants et suffisants. Nourrir le fol espoir que le sens d'un texte puisse émerger de lui-même après une simple lecture à voix haute par l'élève, éventuellement accompagnée de quelques notes de traduction, est un leurre auquel de trop nombreux candidats ont encore tendance à succomber. Loin de constituer une quelconque aide, un tel procédé met bien plutôt l'élève en difficulté.

Le processus de compréhension en langue vivante est un processus complexe : comprendre un texte ne signifie pas seulement comprendre les mots d'un texte, mais bien son sens général, sa structure, son impact et son intention. Le travail quotidien du professeur consiste à assurer la médiation qui permette à la classe d'accéder aux références culturelles, d'entrer dans une réalité culturellement proche et pourtant différente. Faire comprendre, c'est donner des clés de lecture à travers des informations, c'est expliquer en s'appuyant sur des repères variables au sein du groupe classe, aider à mettre en relation les informations identifiées, mais c'est aussi aider l'élève, au fil des supports et des thématiques abordés, à enrichir son bagage culturel, à nourrir et nuancer la représentation qu'il a du pays dont il apprend la langue. Il s'agit ici d'amener l'élève à revisiter sa vision du monde et de sa propre culture.

En identifiant le message et l'image qu'il veut faire émerger, le professeur suscitera la curiosité et l'envie d'explorer sans enfermer les élèves dans sa propre « grille de lecture ». Pour leur permettre d'accéder à une compréhension optimale du texte dans toutes ses dimensions, on soignera donc particulièrement l'appareil d'aide que l'on mettra à leur disposition. Un questionnaire à choix multiples, qui plus est constitué d'items sans cohérence les uns avec les autres, ne permet guère de se faire une représentation de la logique, de l'articulation et des enjeux d'un texte. Quant à la série de « questions en *w* » posées oralement par le professeur – que certains candidats qualifient abusivement d'expression orale en interaction –, elle ne constitue en rien un passage obligé, surtout si, comme c'est le cas dans les propositions de nombre de candidats, ce questionnement ne débouche sur rien d'autre que des réponses ponctuelles, qui ne laissent apparaître aucun lien entre elles et dont le devenir reste flou.

De même, certains candidats, au nom d'une différenciation pédagogique quelque peu forcée, proposent de distribuer des passages du texte à des groupes d'élèves, sans toutefois préciser en quoi que ce soit la manière dont chaque élève pourra, en fin de compte, accéder au sens du texte dans sa globalité et sa cohérence. Si la pédagogie différenciée a toute sa place dans les activités de compréhension, elle doit nécessairement être conçue et mise en œuvre de façon à apporter à chacun une véritable plus-value dans l'élucidation, en permettant y compris aux élèves désignés comme plus faibles d'accéder au même niveau de sens que les autres. Plus généralement, on privilégiera une démarche « intégrative » pour l'accès au sens, en prévoyant de manière combinée, à partir des entraves et des éléments facilitateurs qui auront été relevés, diverses stratégies (délestage linguistique et/ou culturel lors d'une activité en amont, schéma du texte de type organigramme, activités de repérage, etc.), lesquelles seront différenciées *ad hoc*.

Le document iconographique

Le document iconographique est souvent qualifié, à tort, de plus facilement accessible. C'est faire abstraction de l'implicite et des références culturelles qu'il « cache » aux élèves, pour qui la lecture reste de surface alors que l'image demande à être décodée. À ce titre, il n'est pas nécessairement « déclencheur de parole ». Et si l'objectif visé est la description par la classe, la question de l'enjeu de communication se pose irrémédiablement. Il s'agit de développer chez nos élèves des « savoir-(ré)agir ». En effet, dans quelle situation de la vraie vie quelqu'un serait-il amené à décrire à quelqu'un d'autre ce que chacun voit ? De la même façon, le candidat se gardera de décrire le document que la commission a elle-même également sous les yeux. Là encore, ce sont les messages, les implicites, qu'il faut identifier et qu'il sera stimulant de faire émerger chez les élèves.

Il importe surtout de savoir et d'imaginer ce que les élèves seraient en mesure de dire au-delà de la lecture de surface, de quels moyens linguistiques, de quelles références culturelles, de quelles connaissances sur le monde ils disposent pour s'exprimer. Ce sont souvent ces paramètres qui incitent à juste titre les candidats à ne pas choisir le document iconographique pour initier une thématique, conscients du fait que leurs élèves, faute d'outils linguistiques appropriés notamment, ne seraient pas en situation de réussite et que par voie de conséquence le professeur en arriverait à imposer sa lecture, son interprétation, faisant du document un simple prétexte à apporter du lexique au lieu de l'exploiter pour favoriser la communication et l'interaction.

Il convient donc de ne pas minimiser les entraves que peut comporter ce type de document. L'image comme support d'expression permet certes d'apporter et de réactiver du lexique, mais il est nécessaire d'ancrer ces actes dans la dynamique de la découverte, du questionnement, de l'échange.

Énumérer les vêtements et accessoires des personnages représentés sur un tableau n'aurait guère de sens dans cette perspective. En revanche, amener les élèves à situer l'œuvre dans le temps pourra les amener à évoquer les tenues des uns et des autres comme signes d'une époque, d'une classe sociale. C'est ainsi que la description, au lieu d'être, comme trop souvent

encore en cours de langue vivante, une fin en soi, occupe au contraire la place qui lui revient, à savoir un moyen de justifier ce que l'on pense, ce que l'on comprend, ce que l'on éprouve face à une « image ».

La consigne est donc déterminante, c'est elle qui induit notamment le type d'énoncés produits et le niveau d'abstraction. C'est elle aussi qui permet d'apprendre aux élèves à organiser, hiérarchiser leurs idées, en distinguant l'essentiel de l'accessoire pour donner du sens à ce qui en a.

Le document sonore

Si l'analyse formelle du document sonore est généralement acceptable, son exploitation au sein de la séquence l'est souvent nettement moins. Afin de mieux assurer la reconstruction du sens, souvent négligée, comme dans le travail sur le document textuel, le professeur devra envisager des aides à la compréhension qui tiennent compte de la spécificité du support, des difficultés inhérentes à la compréhension de l'oral. Il lui appartient donc d'identifier en tout premier lieu les éléments que ses élèves devront avoir compris avant de déterminer ce dont ils auront besoin pour y accéder, en fonction des acquis sur lesquels ils pourront s'appuyer. Comment graduer le parcours afin d'assurer la compréhension des différents niveaux du support ?

Quel repérage pourra servir à l'identification d'une thématique générale ? Quelle exploitation en faire pour permettre à l'élève d'anticiper, de mettre en réseau, de classer et/ou hiérarchiser des éléments ? Ce ne sont en effet pas les écoutes multiples qui assurent une meilleure compréhension, mais bien la pertinence et la progressivité des projets d'écoute successifs. Rappelons que les aides lexicales permettant la compréhension de mots isolés ne garantissent en rien la compréhension d'un message. De la même façon, un questionnaire de type « vrai ou faux » reste avant tout un test de compréhension qui ne permet aucunement d'y entraîner. Quant au texte lacunaire, qui combine compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral et expression écrite, son approche multi-tâches implique de toute façon une surcharge cognitive impossible à traiter et ne s'inscrit pas davantage dans une démarche d'aide ni même d'évaluation. Ce sont bien plutôt les stratégies d'écoute qu'il appartient au professeur de développer chez ses élèves. À titre d'exemple, la compréhension de nombres dans un document informatif n'a pas de sens en tant que telle. En revanche, le contexte lui en donne un, et c'est à partir de cela que l'élève pourra aller plus loin.

3. Thèmes, tâches et liens entre les documents du dossier

Il est important de rappeler ici que la composition des dossiers permet bien sûr d'identifier une thématique, mais surtout de faire émerger une ou plusieurs problématiques. C'est l'agencement des documents qui donnera une plus ou moins grande cohérence au projet et permettra d'apporter à la problématique un éclairage progressif voire des éclairages complémentaires.

Les problématiques identifiées dépassent largement le niveau de la seule compréhension et visent à faire s'interroger le groupe, à explorer une réalité présente, passée ou imaginaire

spécifique du monde germanophone. Que souhaite-t-on donner à penser aux élèves pour les ouvrir à cette réalité, les décentrer et leur donner ainsi à dire, à échanger ? De façon générale, le jury souhaiterait que davantage de candidats soient plus sensibles aux contenus culturels, qu'ils ne se limitent pas aux contenus linguistiques dans l'élaboration de leur projet pédagogique. Il déplore la pauvreté voire la défaillance des projets culturels comme linguistiques dans de trop nombreuses prestations.

Il souligne que les enjeux du dossier se situent eux aussi à différents niveaux. Le professeur de langue doit se demander comment il aide l'élève à accéder à la compréhension de faits culturels, mais aussi à gérer la charge lexicale ou encore à traiter les difficultés propres à la compréhension de l'oral, de l'écrit.

Enfin le jury attire l'attention des candidats sur la nécessité absolue de veiller à une cohérence générale de la séquence imaginée. En effet, ce n'est pas le seul thème fédérateur qui peut la lui donner. Il faut porter un regard large sur le parcours dans son ensemble et mettre les supports davantage en lien, en écho les uns avec les autres, les envisager comme étant au service les uns des autres, sur le plan linguistique comme sur le plan des contenus et des éclairages apportés à une thématique, mais aussi sur le plan de la construction des savoir-faire des élèves dans la langue cible. Ainsi, comment ne pas s'étonner du choix d'un candidat de donner, en note de bas de page, la traduction d'un terme incontournable qu'un travail préalable sur le document iconographique aura nécessairement fait émerger ?

Il convient donc de se demander quelles sont les étapes nécessaires et dans quelle mesure celles-ci permettront véritablement aux élèves d'atteindre les objectifs fixés à travers la réalisation de la tâche finale. Rappelons qu'une vigilance accrue est demandée quant à l'activité langagière visée à travers la tâche finale : il est en effet des propositions qui ciblent une activité langagière pour laquelle aucun entraînement n'a été proposé au cours de la séquence.

Il est ici également important de rappeler que la tâche finale n'est pas une fin en soi, mais bien un moyen de donner du sens aux apprentissages et également de vérifier les acquisitions et les progrès à travers le développement de compétences identifiées. Elle se doit d'être réaliste et, si possible, ancrée culturellement dans le projet pédagogique. Il est tout aussi primordial de clore une séquence pédagogique par des supports qui soient positifs pour les élèves. Le jury s'est réjoui d'avoir noté cette année des progrès dans la conception et la mise en œuvre de la tâche finale, souvent plus réaliste et plus cohérente que lors des précédentes sessions. On veillera toutefois à ne pas céder trop facilement à ce qui ressemble à un phénomène de mode pas toujours pertinent de proposer à outrance la réalisation d'une affiche.

La nécessité de cohérence vaut également pour le travail linguistique. Les candidats s'interrogeront encore sur les besoins linguistiques induits par les tâches sans négliger les fonctions langagières, et s'assureront que le travail préalable permette effectivement de développer la compétence linguistique des élèves. Ils expliqueront quand et comment ce travail prend forme.

Les activités de réception sont vraiment le « parent pauvre » dans les projets présentés. Rares sont les candidats qui envisagent des propositions d'accompagnement à la compréhension d'un texte ou d'un document sonore. Le jury met en garde cette année encore contre les procédures qui relèvent de l'évaluation et assurent la vérification de la compréhension. Comme nous l'avons explicité auparavant, entraîner, c'est guider progressivement l'élève dans la reconstruction du sens, individuellement ou collectivement. Un candidat qui se contente par ailleurs de donner quelques aides lexicales et pense que le document sera compris des élèves, sans avoir prévu d'accompagnement structuré pour les aider à accéder au sens, n'assure pas les fondations indispensables au travail d'expression planifié et place nécessairement les élèves en difficulté. Assurer la compréhension et l'articuler ensuite avec l'expression sont des étapes presque toujours occultées.

De la même façon, trop de candidats relèvent la charge lexicale des documents, mais ne proposent aucune activité d'entraînement à l'expression en classe alors qu'ils demandent à leurs élèves une tâche d'expression pour laquelle ils auront besoin du lexique en question.

Le jury est en attente de projets modestes et concrets, pour lesquels les candidats proposeront quelques activités, dont les traces écrites constituent un moment essentiel de la progression, car elles balisent les contenus des échanges et assurent à chaque élève un « point d'étape », aide à la compréhension et à l'expression. Aussi peut-il être intéressant de communiquer au jury des exemples de traces écrites révélatrices de la séquence. Elles permettent d'apporter un éclairage sur la frontière entre la phase de compréhension et d'expression. La transition n'étant pas spontanée, il convient d'étayer la compétence à s'exprimer, à travers des temps de mémorisation et de réactivation, dans des activités de classe et hors de la classe qui amènent les élèves à mobiliser leurs acquis pour dire, agir, réagir, questionner, nuancer... Les traces écrites ne sont pas le résultat d'un quelconque rite de la pédagogie de la communication. Ce sont souvent les éléments nécessaires à l'expression qui vont constituer l'objectif linguistique ; ce dernier sera construit en fonction des besoins langagiers et des moyens linguistiques présents dans le support.

L'élaboration du projet linguistique, qui est à construire par le professeur, est de grande importance. Chez certains candidats, heureusement peu nombreux, le jury en a déploré l'absence. D'autres réduisent leur projet au recensement de faits de langue présents dans les textes et n'anticipent pas les besoins langagiers que la dynamique sémantique des documents suscite pourtant.

Il convient également de ne pas confondre projet linguistique et enchaînement rituel, artificiel d'un entraînement aux cinq activités langagières parfois décontextualisé. La croyance selon laquelle les cinq activités langagières devraient être entraînées et évaluées dans une séquence semble hélas encore vivace : une telle démarche n'est pas seulement irréaliste ; en s'organisant artificiellement autour des cinq activités à mettre en place coûte que coûte, elle contrevient à l'idée même d'approche actionnelle, où les besoins doivent être le plus authentiquement possible mis au service du sens et de l'accomplissement d'une mission. L'approche communicative se fonde sur une cohérence entre la situation d'énonciation, les

actes de parole et les besoins langagiers. En partant des potentialités des supports, de leur dynamique, et en gardant toujours en ligne de mire les besoins qu'exigera une bonne réalisation de la tâche finale, il est possible de montrer, comme indiqué précédemment, en quoi par exemple le travail sur le premier document facilite l'accès au deuxième ou enrichit le travail sur le troisième. Ces « passerelles linguistiques » structurent le projet du candidat et lui donnent progressivité et cohérence.

Pour revenir aux contenus abordés à travers le document iconographique, il est indispensable de mettre ce document en perspective avec les deux autres en réfléchissant à l'éclairage qu'il apporte à la thématique et à la problématique, au contre-pied qu'il prend éventuellement ou à la nuance qu'il met en lumière. Si l'on parle de connaissance du monde et de connaissance du monde germanophone, on imagine aisément que l'hétérogénéité sera à la fois une difficulté et un levier, c'est-à-dire un obstacle et une incitation à la prise de parole. En tout état de cause, les apports que constitue le travail sur les deux autres documents sont *a priori* propices à apporter des savoirs sur une thématique à une époque donnée en plus d'un lexique spécifique. Il peut être pertinent d'envisager le recours à ce document pour réactiver ou évaluer les acquis en fin de séquence.

En termes d'activités d'élèves, et puisque l'approche actionnelle vise à stimuler, dynamiser et impliquer un groupe dans son apprentissage en l'amenant à faire pour apprendre comme il apprend pour faire, voici quelques pistes : tout professeur est libre d'aménager un document, de le présenter de façon partielle afin de susciter l'interrogation entre différents élèves ou groupes d'élèves, de le tronquer de son titre, de la légende, d'un autre élément (personnage, slogan...) afin, là encore, de susciter l'interrogation, l'hypothèse, la réaction, l'interaction. Quoi qu'il en soit, au-delà de l'enjeu que comporte l'activité, il faut veiller à la disponibilité des outils linguistiques nécessaires aux élèves pour réussir ce qui est attendu d'eux. Il faut aussi veiller à l'articulation, au-delà de la seule thématique, des différentes phases d'entraînement les unes avec les autres afin de permettre la construction progressive de la compétence langagière. Rappelons également que bien penser l'activité de l'élève suppose aussi de bien penser l'activité du professeur, non seulement comme passeur et catalyseur des apprentissages, mais aussi comme garant d'une démarche cohérente au service du sens et accompagnateur suffisamment discret pour laisser l'élève au centre. Dans cette perspective, il ne semble pas inutile de rappeler que la formulation des consignes doit faire l'objet d'une attention particulière : exprimées dans une langue allemande précise et claire, elles révéleront ainsi la clarté des attentes par rapport à l'activité.

Il semble enfin important d'évoquer la question de l'évaluation que le jury aurait souhaité voir abordée de manière plus systématique, le lien dialectique qu'elle entretient avec toute activité d'entraînement l'inscrivant *de facto* dans l'économie d'une séquence. Si le jury n'attend pas forcément que lui soit proposé un appareil d'évaluation intégral, il appréciera du candidat qu'il définisse des critères d'évaluation clairs et précis, congruents avec les entraînements en amont.

4. L'entretien

Si les trente minutes d'exposé requièrent du candidat une concentration et une clarté accrues, l'entretien est un second temps très important, qui demande une réelle disponibilité. Le jury tient à féliciter tous les candidats qui, au moment de l'entretien, se posent des questions plus qu'ils n'affichent de convictions. Les candidats qui savent rester ouverts à l'échange, malgré la tension qu'ils éprouvent parfois, sont aussi ceux qui parviennent à entendre la commission, dont les questions et relances ont pour but de les amener non pas à redire ce qu'ils ont déjà dit, mais à préciser des points restés flous, revenir sur un choix, en percevoir les limites pour proposer des alternatives. Il s'agit en effet de savoir prendre un recul suffisant et critique afin d'envisager, le cas échéant, des choix plus pertinents, plus cohérents. Et même si le temps de préparation est court, l'entretien est destiné à approfondir la réflexion, affiner le projet, modifier éventuellement un cheminement. Il n'y a pas de question piège. Au contraire, le jury souhaite permettre à chacun d'avancer en appelant à sa lucidité, à son bon sens, à sa connaissance du cadre et des enjeux, sans enfermer quiconque dans un schéma préétabli. L'ouverture, la souplesse et l'honnêteté intellectuelle sont de mise et valorisées.

II. Exploitation pédagogique de deux sujets

1. Dossier collègue EP141

1.1. Présentation du dossier et niveau de classe retenu

Les documents de ce dossier ont pour thème commun le vivre-ensemble, la thématique étant abordée selon deux aspects, celui des origines et celui des générations. Les trois documents sont ancrés culturellement dans l'Allemagne d'aujourd'hui.

Le texte est un extrait du recueil de récits *Ich mache mir Sorgen, Mama*, dans lequel Wladimir Kaminer, écrivain et journaliste, relate non sans humour des scènes qu'il a vécues en tant que Russe vivant en Allemagne.

Le document iconographique est une publicité pour la maison intergénérationnelle d'Altötting, publiée sur le site officiel de cette ville bavaroise. Le document se compose d'une part d'un montage représentant des usagers photographiés devant la maison avec des banderoles, et d'autre part d'indications écrites sur les offres, ainsi que des logos et des données de contact.

Quant au document sonore, issu d'un manuel scolaire, il s'agit d'une allocution d'une ministre fédérale de la famille, des personnes âgées, des femmes et de la jeunesse, sans précision temporelle ni nominative. Il y est question en particulier du déploiement de maisons intergénérationnelles dans toute l'Allemagne, mais la ministre évoque également son engagement, entre autres, pour favoriser le vivre-ensemble avec les personnes d'origine étrangère.

Ces documents s'inscrivent dans le programme du cycle 4 : rencontres avec d'autres cultures, voyages et migrations, langages. On travaillera en vue du niveau B1 avec une classe de troisième.

Document 1

On pourra noter les éléments facilitateurs suivants :

- Le texte comporte de nombreux passages au discours direct, le repérage des personnages étant facilité par les changements de paragraphes ;
- Le texte présente peu de difficultés syntaxiques ;
- Il comporte de nombreux connecteurs logiques, qui facilitent en particulier, à condition qu'on y accompagne les élèves, le repérage de liens de cause à effet et d'opposition.

Pour autant, le texte reste d'un abord délicat pour un élève de troisième, notamment à cause des entraves suivantes :

- Le lexique administratif, volontairement abondant, constitue une difficulté majeure ;
- L'auteur Wladimir Kaminer, auteur d'origine russe, vraisemblablement inconnu des élèves de 3^{ème} ;
- D'un point de vue civilisationnel, le principe du droit du sang (*Abstammungsprinzip*), sur lequel repose implicitement la situation, est particulièrement difficile à repérer par des collégiens pour un accès à une compréhension profonde du texte ;
- L'absurde et l'ironie, portés à la fois par la forme et par le fond, sont souvent mal repérés par des élèves de cet âge, surtout dans une langue étrangère.

Document 2

L'identification du document comme publicité pour une offre de services peut se faire de manière assez aisée et rapide grâce à la multiplication des indices comme le slogan, le dessin comportant l'inscription « Willkommen », les logos et les moyens de contact. Quant à l'objet lui-même de l'offre de services, il est également assez facilement repérable par le mot composé *Mehrgenerationenhaus*, figurant à la fois sur une banderole rouge et dans l'adresse de contact. Le détail des services proposés, listé à côté des vignettes, ne présente pas non plus de difficulté majeure, mis à part *ZwengerlStube*, qui reste toutefois accessible, car il est associé aux offres d'activités pour les enfants.

Document 3

L'élaboration visiblement *ad hoc* de ce document extrait d'un manuel scolaire présente le double avantage pour les élèves d'une absence de fond sonore et d'un débit de parole bien adapté. L'allocution est construite de manière claire, en « entonnoir », allant des missions les plus générales de la ministre vers le projet de développement spécifique des maisons intergénérationnelles avec leur principe et leurs objectifs. Le lexique comporte toutefois un certain nombre d'entraves, principalement dans le champ lexical de la politique du vivre-ensemble.

1.2. Agencement des documents dans la mise en œuvre

Nous proposons ici une piste parmi d'autres. Les problématiques possibles seraient :

- Quelles sont les politiques pouvant être mises en œuvre pour favoriser le vivre-ensemble ?
- Quel écart y a-t-il entre discours politique en matière de promotion du vivre-ensemble et réalités du terrain ?
- Quelles solutions – notamment quelles initiatives citoyennes – peuvent-elles être envisagées pour réduire cet écart et améliorer le vivre-ensemble ?

On pourrait ainsi proposer une tâche finale en expression orale, où seraient élaborées et présentées de façon argumentée des initiatives citoyennes (*Bürgerinitiativen*) de jeunes sur le modèle allemand, favorisant la rencontre et les échanges entre habitants de différentes cultures, ou des propositions pour aider des familles d'origine étrangère à accomplir telle ou telle démarche auprès de l'administration allemande.

Document 3

D'un point de vue thématique, le document sonore présente l'avantage d'aborder les deux aspects du vivre-ensemble présents séparément dans les autres documents, à savoir entre générations différentes et entre personnes d'origines différentes. Il présente de plus le message officiel au niveau fédéral, le document iconographique en proposant une application territoriale et le texte mettant en évidence de manière grinçante les réalités vécues.

Sur le plan lexical et culturel, le document sonore sera l'occasion d'introduire en amont, puis d'élucider et de discuter les champs lexicaux de la politique fédérale et de la cohésion sociale (catégories sociologiques), par exemple sous la forme d'un schéma muet présentant le système fédéral à compléter avec des étiquettes. On s'attachera alors plus précisément au concept de *Mehrgenerationenhaus* en inscrivant le terme au tableau et en demandant aux élèves de formuler oralement des hypothèses quant aux réalités que le terme pourrait recouvrir. On saisira aussi l'occasion pour rappeler le principe de compréhension des mots composés, dont on aura besoin au moment d'étudier le document 2. Quant aux fonctions langagières, on fera repérer l'expression de la volonté et du but – du côté de la ministre – et l'expression de la possibilité – du côté des citoyens concernés. La grille d'aide à la compréhension gagnera à être élaborée de façon à faire apparaître le plan et les articulations logiques du document (*Wo? Wer? Was? Für wen? Wozu? Wie?*), par exemple sous la forme d'un organigramme ménageant de la place pour les éléments d'explication – issus du document et au-delà – qui auront émergé pendant la phase d'élucidation. On peut prévoir d'expliquer la présentation de la grille et les attentes quant à son contenu, puis de diffuser l'allocution trois fois en entier en laissant aux élèves le temps de renseigner la grille, avec un projet d'écoute thématique par diffusion (1 : *Wo? Wer? Was? Für wen?* ; 2 : *Wozu?* 3 : *Wie?*). La mise en commun sera l'occasion d'élucider les points demeurés incompris et d'aller plus

loin dans la réflexion et les hypothèses, notamment sur d'autres objectifs visés par un tel projet, mais qui n'ont pas été mentionnés par la ministre – expression du but – ou d'autres projets possibles pour renforcer la cohésion sociale – expression de la possibilité. On valorisera ainsi cette activité de compréhension de l'oral en faisant également de l'élucidation une véritable tâche intermédiaire d'expression orale au service de la tâche finale.

Document 2

Illustration directe de l'allocution de la ministre, le document iconographique s'inscrit naturellement dans la continuité de l'étude du document sonore et dans la perspective de la tâche finale, pour laquelle il pourra fournir des pistes à la fois en termes d'idées et de faits de langue. On montrera d'abord aux élèves le slogan figurant en haut de l'annonce, accompagné de la photographie de la maison et des banderoles. On les fera réagir au paradoxe apparent d'une maison où l'on n'habite pas, mais où on se sent comme à la maison, occasion de faire émerger des hypothèses sur l'ambiance qu'on peut y trouver, les relations humaines et les activités proposées, en insistant sur les relations intergénérationnelles.

La découverte, dans un second temps, des vignettes détaillant les propositions d'activités par tranches d'âges permettra de poursuivre la tâche de collecte tout en entraînant à la compréhension de mots composés, nombreux dans le document. Ces mots – à quelques exceptions près comme l'adjectif *ehrenamtlich* – ne posent guère de difficultés *a priori* pour qui a acquis la stratégie d'analyse, mais leur sens reste suffisamment sibyllin ou ouvert pour donner lieu à l'émission d'hypothèses via des expressions telles que « *Man kann... + infinitif* » ou « *Es ist möglich, ... zu + infinitif* ». Une fois ces hypothèses confirmées par le groupe et/ou le professeur, on pourrait imaginer une tâche intermédiaire consistant à créer un document publicitaire plus détaillé, où les activités possibles seraient explicitées et/ou exemplifiées.

À ce stade, le travail sur les documents 3 et 2 aura déjà permis aux élèves d'enranger bon nombre d'idées et de moyens linguistiques en vue de réaliser la tâche finale. Toutefois, les informations recueillies jusque-là émanent d'instances officielles – du gouvernement fédéral et d'une municipalité – sans contrepoint distancié exprimé quant à la mise en œuvre de la politique du vivre-ensemble. L'étude du document 1 permettra ainsi d'engager une réflexion sur les difficultés de naturalisation d'enfants nés de parents étrangers ou plus généralement sur les obstacles mis au vivre-ensemble dans nos sociétés.

Document 1

Pour piquer la curiosité des élèves autant que pour leur faire accéder progressivement à l'implicite du texte – en particulier à l'humour et l'ironie – on pourra commencer par leur proposer uniquement la première phrase (par exemple en la projetant à l'aide du vidéoprojecteur) et les y laisser réagir. L'incongruité – voire l'absurdité – de la situation pourra les amener à émettre des hypothèses tant sur la provenance et le contenu des lettres que sur le type même de texte qui va leur être soumis. On procédera de même avec la deuxième phrase, où apparaît à la fois le ton ironique qui traverse tout le texte et donne une première piste quant à la nature du courrier. On peut montrer aussi le titre en même temps, afin qu'ils

puissent émettre des hypothèses sur la raison pour laquelle Sebastian – au prénom bien allemand – est contacté par la *Ausländerbehörde*. Là se pose aussi la question du moment où il conviendra d'introduire des informations sur Wladimir Kaminer, en fonction de la manière dont la classe s'empare des indices. Pour aider les élèves à émettre des hypothèses sur le problème puis à accéder au sens du texte, on pourra expliquer le principe de la nationalité en Allemagne et le processus de naturalisation à l'aide d'un schéma figurant les étapes de celles-ci avec du vocabulaire contenu dans le texte. On pourra l'introduire après la lecture de la lettre ou après l'entretien téléphonique, en fonction des questions qui émergeront de la part des élèves.

On fera alors la lecture de la brève lettre adressée à Sebastian, les élèves découvrant à cette occasion ce qui est reproché de manière très lapidaire au jeune garçon. Ils seront alors sans doute curieux de la teneur de l'entretien téléphonique annoncé.

L'étude de la partie dialoguée – de la ligne 4 à la ligne 18 – pourra être facilitée par la conception par le professeur d'un appareil d'aide sous forme d'une alternance de bulles de dessin animé représentant les échanges entre le père et la fonctionnaire. À l'intérieur des bulles, on pourra faire relever aux élèves des mots ou expressions clés à partir d'accroches telles que *Problem?*, *Rechtfertigung?* ou *Lösung?* On laissera le temps nécessaire aux élèves pour renseigner les bulles, puis la mise en commun en plénum pourra déboucher sur une discussion axée sur l'implicite de la situation.

Le moment sera alors venu de découvrir le fameux questionnaire, suivi de la pseudo-résolution du problème et de la chute (lignes 19 à 26). Cette phase doit faire l'objet d'une mise en œuvre soignée afin de ménager tous les effets en amenant les élèves à accéder au sens sans rien déflorer. On n'hésitera pas, pour ce faire, à leur présenter uniquement les passages souhaités. La classe pourrait élaborer quelques items du questionnaire à partir des indications fournies, puis chacun pourrait imaginer la réponse que le père de Sebastian a pu donner pour l'item 20 en justifiant oralement son choix. On pourra à ce moment-là donner à lire la chute et ouvrir une discussion sur la fonction de l'humour dans le texte en lien avec le problème de société soulevé, en veillant à aiguiller l'échange vers des pistes et idées que les élèves pourraient exploiter en vue de la tâche finale.

2. Dossier lycée EP 154

2.1. Présentation du dossier et niveau de classe retenu

Le thème fédérateur du dossier est l'enfance en RDA. Il peut être rattaché au programme culturel de la classe de seconde « L'art de vivre ensemble », en particulier aux notions « sentiment d'appartenance : singularités et solidarités » et « mémoire : héritages et ruptures », ou encore au cycle terminal : « Gestes fondateurs et mondes en mouvement : lieux

et formes du pouvoir ». Étant donné l’ancrage culturel et les difficultés linguistiques du dossier, un travail en fin de première LV1 ou en terminale semble le plus adapté.

2.2. Contenu des documents

Document 1

Il s’agit d’un texte narratif extrait du roman *Krokodil im Nacken* de Klaus Kordon, qui se compose de deux parties. Dans une première partie (lignes 1-21), le lecteur découvre la conversation entre Lenz, le père, et Silke, sa fille, jeune élève d’école primaire. La scène se passe sur le chemin du retour de l’école, en RDA. Silke parle de l’école et, en passant à côté du Mur, elle dit que de l’autre côté « habitent les méchants », reprenant ainsi les propos de sa professeure. Le père la questionne et essaie de lui faire comprendre, en citant des exemples de la famille, que les gens de l’autre côté ne sont pas méchants. Il ne peut toutefois lui dire la vérité et Silke n’arrive pas à admettre que sa professeure ait menti.

Dans une seconde partie (lignes 22-39), les parents de Silke, Lenz et Hannah, discutent en fin de journée et le père lui rapporte les propos de l’enfant. La mère, originaire de l’Ouest, est révoltée, car elle souffre des non-dits et secrets en RDA, et veut s’expliquer avec la professeure. Mais le père la raisonne en rappelant qu’ils se mettraient dans une situation délicate, car cela voudrait dire qu’ils s’opposent ouvertement au système. Ainsi, ils mettraient leur vie de famille en danger, car on pourrait intervenir pour séparer les enfants, Silke et Micha, de la famille, ou pire encore. Au final, la mère se résigne et accepte les contraintes du système.

Les éléments facilitateurs sont, d’une part, dans la première partie du texte, la situation familière aux élèves d’un père qui récupère son enfant à l’école et discute avec elle de ce qu’elle a appris. De plus, ce passage est un dialogue avec quelques passages narratifs. D’autre part, dans la seconde partie, la conversation entre les parents sur l’évolution de leur enfant peut être considérée comme une suite probable au vu de ce qui s’est passé avant. Puis, pour comprendre le contexte historique, il y a plusieurs éléments explicites, comme *die Mauer*, *der Grenzübergang*, *die Grenzanlagen*, *eine sozialistische Lehrerin*.

Néanmoins, ce texte contient des entraves d’ordre culturel, car dans la première partie du texte (jusqu’à la ligne 30), il n’y a aucune indication explicite au fait que les personnages se trouvent en RDA. Les termes suivants sont en outre des éléments implicites, dont il faudra tenir compte lors de la didactisation :

les références à la division de l’Allemagne, à l’Ouest et à l’Est :

l’Ouest :

« Da drüben wohnen die Bösen. » l. 3-4 ;

« Du kennst doch Onkel Jo und Tante Gabi. Sind die böse?» (l. 8) ;

« Und deine Mami, die hat doch früher auch dort gewohnt. Ist sie böse?» l.10 ;

l'Est :

« Seit fast zehn Jahren lebte sie nun auf dieser Seite der Mauer », l. 23-24 ;

« an der Sicherheitspolitik unseres Staates », l. 32 ;

« dass du weder in der FDJ noch in der Partei bist und dein Mann als FDJ-Mitglied ebenfalls nur eine Karteileiche ist », l. 33 ;

« unseres antifaschistischen Schutzwalls », l.30-31 ;

les contraintes de la RDA avec les non-dits et la vie dans le « mensonge » dus à la pression du système :

« Silke stimmte es traurig, dass ihr Papi ihr nicht glaubte, er fühlte sich elend, weil er ihr nicht die Wahrheit sagen durfte », l. 20 ;

« Das ganze Drumherum jedoch, dieses ewige Verleugnen der eigenen Meinung, das Flüstern und sich Umkucken, ob auch niemand Falsches zuhörte, die gesamte graue, ängstliche Öffentlichkeit, all das bedrückte sie », l. 24-27 ;

« Als Eltern sind wir nun mal erpressbar », l. 37.

Il faut aussi tenir compte de l'implicite concernant les différents personnages, non seulement les coréférences, mais aussi les relations de parenté entre eux. Par exemple, le lien entre *die frisch eingeschulte Silke* (l. 1) et *die Erstklässlerin* (l.13) n'est pas évident pour les élèves et il n'est pas clairement explicité que Lenz est le père de Silke. Par ailleurs, il y a des passages au discours indirect, notamment le dialogue interne du père dans l'entretien avec sa fille où il exprime son opposition au régime. Quant à la discussion entre les parents, elle mêle discours direct et discours indirect. Enfin, dans tout ce passage, il faut bien repérer qui parle.

Document 2 :

Le document iconographique est constitué, en haut, d'un collage de différentes photos ou images illustrant la RDA et sa fin et, en bas, d'une affiche du mouvement de jeunesse des 6-14 ans. Sur le collage, on trouve :

le « Sandmännchen », héros d'une émission pour enfants de l'ex-RDA (visible aussi dans *Goodbye Lenin!*) ayant continué d'exister dans l'Allemagne réunifiée ;

deux timbres de la RDA représentant des actions du mouvement de jeunesse de la RDA :

- à gauche, en bleu, les jeunes pendant le *Fahnenappell*, cérémonie de lever du drapeau ;

- à droite, en rouge, un garçon et une fille en tenue de jeunes pionniers qui font le salut socialiste ;

la Trabant, voiture de la RDA ;

la chute du Mur : une photo représentant la situation le soir de la chute du Mur avec des personnes devant et sur le Mur.

La deuxième image représente une affiche des jeunes pionniers en uniforme avec la devise de cette organisation.

Les facilitateurs de ce document sont l'image de la Trabant et de la chute du Mur. Ces deux éléments devraient être connus des élèves, du moins l'image de la chute du Mur par pratiquement tous, et la Trabant par certains.

La photo du *Sandmännchen* et les images des jeunes pionniers seront quant à elles certainement peu connues voire inconnues de la majorité des élèves.

Document 3

Le document sonore est une interview du dessinateur de bandes dessinées Mawil, qui a vécu en RDA. Il est extrait d'une émission de la deuxième chaîne de télévision allemande sur le thème de l'unification allemande et se compose de deux parties. Tout d'abord, Mawil parle de la vie que menaient les enfants en RDA et la journaliste apporte des précisions. Ensuite, Mawil explique sa vie après la chute du Mur.

L'interview est structurée par les questions de la journaliste et le vocabulaire est globalement accessible, ce qui facilite la compréhension. Néanmoins, il y a quelques entraves lexicales, notamment le mot *petzen*.

2.3. Agencement des documents dans la mise en œuvre

La mise en œuvre proposée ci-dessous est une piste parmi d'autres. La problématique possible serait : « Pouvait-on vivre une enfance normale en RDA ? » Des questions complémentaires peuvent être formulées :

« Quelle influence exerçait la RDA dans la vie des enfants et des familles ? »

« Y a-t-il une différence entre le vécu des enfants et celui des adultes vis-à-vis de la répression et du contrôle par le pouvoir est-allemand ? »

« Pouvait-on échapper à l'influence de cet État ? »

Les objectifs seraient d'ordre :

lexical : école, enfance/jeunesse, RDA, contrôle, peur, interdiction et autorisation, opposition : exprimer l'accord / le désaccord ;

linguistique : temps du passé (prétérit et parfait), justifier : *weil, denn, deshalb*, exprimer la concession : *obwohl, obgleich* ;

culturel : la vie en RDA, notamment pour les enfants.

À la fin de l'unité, on pourrait proposer la tâche finale suivante, en expression orale en interaction : lors d'une émission radiophonique, le dessinateur Mawil et l'écrivain Klaus Kordon sont invités à débattre sur le thème suivant : « Pouvait-on vivre une enfance normale en RDA ? » Chacun exprime son vécu et son avis.

L'agencement des documents que nous proposons est le suivant :

- Document 2 : le collage et l'affiche sans l'image sur la chute du Mur
- Document 1 : le texte
- Document 2 : la chute du Mur
- Document 3 : l'interview

Document 2

On présente aux élèves le collage et l’affiche sans dévoiler l’image sur la chute du Mur afin de les faire réagir et vérifier s’ils reconnaissent ces objets et situations et les associent à la RDA. Dans un second temps, on pourra leur donner les noms et de courts textes informatifs à associer aux images et les amener à s’exprimer par la suite sur le rôle qu’ils jouaient dans le quotidien en RDA, notamment pour les enfants. D’une part, on pourrait réactiver les temps du passé et d’autre part le lexique et les connaissances historiques associés à l’Allemagne de l’Est lors d’un travail de reprise et d’approfondissement à la maison.

Document 1

Pour aborder le texte, on donnera le premier paragraphe. Il s’agira tout d’abord de repérer les personnages et les éléments spatio-temporels afin de comprendre le contexte, c’est-à-dire après l’école et à proximité du Mur. Les mots *drüben* et *die Bösen* devront être élucidés en les mettant en relation avec ce Mur, ce qui amènera des questions sur la situation réelle, à savoir : « Pourquoi Silke parle-t-elle de personnes méchantes ? », « Qui sont les prétendus “méchants” et où se trouvent-ils ? », « De quel côté du Mur sont la fille et son père ? »

Avec ce questionnement, on abordera la suite du texte jusqu’à la ligne 21 en lecture silencieuse afin de faire repérer les autres personnages et les situer à l’Est ou l’Ouest. Dans cette phase, il est important de comprendre le dialogue interne du père (lignes 15-16), car ce qu’il dit à sa fille est en contradiction avec ce qu’il pense, et c’est précisément l’implicite de cette scène qui permet de la situer en Allemagne de l’Est. Puis, en approfondissant la compréhension, il sera opportun d’analyser les sentiments de Silke et de son père au cours de cette conversation. Cette opposition entre mensonge et vérité constitue une entrée dans la seconde partie du texte.

On poursuivra alors le repérage concernant les personnes, l’objet de la discussion et la distribution des tours de parole. Ensuite, il conviendra de lever les entraves dues au vocabulaire thématique de la RDA, comme *FDJ* et *Partei*, en les mettant en relation avec le document iconographique étudié auparavant et le contexte historique évoqué à cette occasion. Puis il sera nécessaire d’apporter des aides sous forme de synonymes ou de traduction en notes de bas de page pour permettre la compréhension du lexique lié à la situation de contrôle et de mensonge en RDA. Afin d’approfondir le travail sur le texte, on pourra diviser la classe en deux groupes. Le premier groupe s’intéressera aux arguments de la mère et le second groupe aux arguments du père. La phase de travail en groupe sera suivie d’une mise en commun, afin que tous les élèves aient connaissance de l’ensemble des informations.

À l’issue de cette étape, les élèves seront invités à relire le texte dans son intégralité et à s’interroger sur les raisons qui ont poussé la mère à ne pas rencontrer l’institutrice de sa fille. Ce travail trouvera son aboutissement dans une tâche intermédiaire qui consistera à imaginer une conversation entre le père et la mère, une semaine plus tard, conversation au cours de

laquelle ils échangent sur le fait que la mère ne soit pas allée voir la professeure en expliquant les raisons de ce choix.

Reprise du document 2 et document 3

On pourra proposer un bref retour sur le document 2, cette fois avec la photo de la chute du Mur. Ainsi, on reprendra les éléments marquants de l'enfance en RDA, avec d'une part des aspects agréables comme l'émission *Sandmännchen*, et d'autre part l'idéologie socialiste, pour évoquer ensuite la chute du Mur et les changements que cela a pu provoquer dans la vie des enfants.

Par la suite, on abordera le document sonore, dont la réception aura été préparée à la fois par le travail sur les images et sur le texte. On proposera trois écoutes aux élèves. Ils disposeront de deux écoutes suivies chacune d'une pause pour la prise de notes. Puis, avant la dernière écoute, ils seront invités à comparer en binôme les informations notées et à les mettre en relation avec les images. Ensuite, ils écouteront une troisième fois et pourront ainsi confirmer ou infirmer les hypothèses formulées et faire le point en binôme. Enfin, pendant la phase de mise en commun, un groupe présentera les informations données par Mawil et la journaliste sur la vie en RDA et un deuxième groupe fera le compte rendu des changements vécus par le dessinateur après la chute du Mur. Après la présentation de chaque groupe, un échange avec la classe suivra pour valider les informations correspondant au document sonore. On veillera à ce que les élèves perçoivent bien, d'une part, la contradiction entre la vie normale d'un enfant en RDA décrite par Mawil et la prudence voire la méfiance dont un enfant devait faire preuve dans ce régime, et d'autre part, la coïncidence entre la chute du régime est-allemand et l'adolescence du dessinateur qui a ainsi pu profiter de la nouvelle liberté pour exprimer son opinion. Ce dernier point est important pour la réalisation de la tâche finale.

ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION COMPRÉHENSION ET EXPRESSION EN ALLEMAND

Rapport présenté par Sybille RENONCE et Michael GERMAIN

A. Description de l'épreuve

1. L'écoute du document

A l'issue de l'épreuve de pédagogie, un document audio inconnu d'une durée d'environ 2min30 est immédiatement soumis au candidat. La préparation se déroule directement dans la salle d'interrogation et le candidat dispose de dix minutes pour écouter le document et en faire la restitution. Pendant ces dix minutes, le candidat est bien sûr libre d'écouter le document autant de fois qu'il le souhaite, par exemple de manière fractionnée ou avec des retours en arrière. Le jury présent dans la salle durant la préparation se tient à la disposition de tout candidat qui rencontrerait des difficultés de manipulation du matériel ou d'ordre technique.

La difficulté de cette épreuve en langue étrangère réside sans aucun doute dans sa rapidité. Le candidat dispose, en effet, d'un temps limité pour prendre connaissance d'un document, pour le comprendre, l'analyser et organiser son exposé.

Même si le jury n'attend pas du candidat qu'il produise un résumé exhaustif du document, le temps consacré à l'écoute et à la préparation de l'entretien doit permettre de dégager le thème du document ainsi que les idées principales. Il ne s'agit donc pas de faire une restitution exhaustive, ni de l'à-peu-près. Pour cette raison, il nous semble nécessaire de s'entraîner pendant l'année à la prise de notes rapide, organisée et surtout aérée qui facilitera le compte-rendu d'écoute.

2. Le compte-rendu et l'entretien

Le compte rendu

Au cours de cette première partie de l'épreuve, le jury n'interrompt pas le candidat mais ce dernier attend une restitution fluide, claire et cohérente du document en langue allemande. L'exposé ne doit donc pas se limiter à une accumulation d'informations relevées plus ou moins rapidement, sans réel lien entre elles et restituées sans véritable conviction. Toute paraphrase est à proscrire et une simple restitution avec progression linéaire et/ou chronologique est également à éviter. Il s'agit bien de restituer les éléments significatifs et le sens du document.

L'entretien

L'épreuve se poursuit avec un entretien, également en langue allemande, entre les membres du jury et le candidat. Certes, le jury apprécie les expériences personnelles apportées par les candidats, mais elles ne doivent pas servir de prétexte à une prise de parole qui se ferait au détriment d'un véritable échange auquel il convient de laisser toute sa place. Le jury peut donc être amené à interrompre le candidat si l'entretien devient un exposé de ce que le candidat aurait appris en vue de l'épreuve.

Cette deuxième partie de l'épreuve est également destinée à permettre au candidat d'enrichir sa présentation d'éléments complémentaires qui attestent de sa connaissance de la société d'un pays germanophone et de ses évolutions, de sa culture et de sa littérature à condition qu'ils soient en lien avec le document audio. Il s'agit de proposer des axes de commentaire pertinents, de faire preuve d'esprit critique mais, rappelons-le ici, toujours dans le respect de l'éthique inhérente au métier d'enseignant.

B. Les connaissances

1. Les faits civilisationnels et culturels

Les sujets proposés relèvent de l'actualité culturelle, politique, économique et sociale ainsi que de l'histoire ou de la civilisation des pays germanophones. Les thèmes retenus cette année ont été, entre autres, le refus de la ville de Munich de poser des pierres d'achoppement (*Stolpersteine*), les inégalités de salaires entre hommes et femmes ou le manque de volontaires pour le service civil en Allemagne, et l'école allemande de Moscou.

Si le jury n'exige pas des connaissances pointues dans tous les domaines évoqués ci-dessus, il est néanmoins en droit de s'attendre à une bonne culture générale de la part de professeurs d'allemand. On peut par exemple s'étonner du peu de connaissances de certains candidats en littérature.

Le candidat n'hésitera pas à enrichir son exposé de tout élément attestant une véritable curiosité culturelle et intellectuelle. C'est ce qui permet en effet de faire le lien avec la situation actuelle des pays germanophones et avec les sujets qui font débat mais aussi avec le système scolaire et les études en Allemagne, l'évolution de la situation des femmes, les conséquences de l'accueil des migrants en 2015.

Le jury recommande donc aux candidats de compléter et consolider leurs connaissances en lisant régulièrement des romans ou nouvelles, les quotidiens et hebdomadaires facilement consultables en ligne, en écoutant des émissions en langue allemande et en visionnant des séries télévisées ou des films en version originale. Ils pourront ainsi enrichir leurs connaissances et maintenir un niveau de langue satisfaisant.

Afin de s'informer et connaître au moins les grandes lignes de l'Allemagne, nous recommandons, par exemple, l'ouvrage intitulé « *Tatsachen über Deutschland* » qui pourrait servir de première base.

2. La langue

S'il est vrai que le stress et la fatigue peuvent conduire les candidats à commettre certaines maladresses ou erreurs, le jury est en droit d'attendre un niveau de langue satisfaisant de la part de candidats au C.A.P.E.S. interne.

Des fautes de genre, pluriel, déclinaison, de rection prépositionnelle de certains verbes ou adjectifs, de conjugaison ainsi qu'une prononciation plus que douteuse n'ont pas leur place dans ce concours.

Mais heureusement, le jury a pu entendre bon nombre de prestations de qualité reflétant un travail rigoureux et une langue riche et authentique.

Exemples de scripts

Script n°1

Die Deutsche Schule in Moskau

Sprecherin: Anait Padarian ist 16 und eine waschechte Moskauerin. Für sie ist der Rote Platz - eigentlich die ganze Stadt - Heimat. Aber Anait lebt nicht ein typisches, russisches Leben, denn seit sie neun Jahre alt ist, geht sie in die deutsche Schule Moskau. Unterrichtssprache ausschließlich Deutsch.

Anaits Klasse liest gerade Dürrenmatts „Die Physiker“. In Russland nahezu unbekannt. Anaits Eltern haben sich dafür entschieden, ihre Tochter auf die Deutsche Schule zu schicken, obwohl sie selbst kein Deutsch sprechen.

Anait: „Eines (sic) der Hauptgründe ist, dass die Bildung in Deutschland von sehr hoher Qualität ist, sehr gut ist, wenn ich deutsches Abitur hier ablege, habe ich alle Chancen, in Deutschland, Österreich, in der Schweiz oder auch in England zum Beispiel zu studieren und das öffnet einem mehr das Leben.“

Sprecherin: Letztes Jahr kam der russische Präsident Putin an die Deutsche Schule. Seine beiden Töchter sind auch hier zur Schule gegangen, obwohl ihnen auch die besten russischen Schulen offen gestanden hätten. Die deutsche Ausbildung gilt sehr viel in Russland, völlig unabhängig von allen politischen Problemen. Und im Schulalltag versucht man hier, auch eher die Gemeinsamkeiten zu betonen.

Uwe Beck: „Ich finde, die Position der Schule zeigt sich ganz deutlich in der Möglichkeit eines Zusammenarbeitens, Zusammenlebens zwischen Deutschen und Russen deutlich zu machen. Dass wir hier nicht nur Schule in erster Linie sind, sondern eben auch ein deutsches Kulturzentrum und die deutsche Kultur- und Bildungspolitik auf diese Art und Weise gemeinsam mit den russischen Mitmenschen deutlich rüberbringen und gemeinsam vor einigen Projekten arbeiten können.“

Sprecherin: Vierhundert Kinder werden hier unterrichtet. Die Nachfrage bei russischen Familien nach einem Platz an der Deutschen Schule ist sehr groß, obwohl das Schulgeld 7000 Euro pro Jahr beträgt. Anaits Eltern sind nicht reich, sie wollen einfach nur, dass ihre Tochter im Ausland studieren kann. Bisher war Anait nur in den Ferien in Deutschland aber dann hat's ihr immer super gefallen.

Aus: [WDR Morgenecho](#), 02.05.2017

Freiwillige verzweifelt gesucht

Sprecherin: Der Staatssekretär aus dem Familienministerium ist extra gekommen. Öffentlichkeitswirksam unterschreibt er den Vertrag von Tilo Schüssler, denn Tilo Schüssler ist einer der ersten Bundesfreiwilligendienstleistenden. Dieser neue Freiwilligendienst richtet sich an alle: Ob alt, ob jung, ob Mann, ob Frau, Freiwillige sollen ab sofort die Zivildienstleistenden ersetzen. Nicht weil sie es müssen, sondern weil sie es wollen.

Tilo Schüssler : Also meine Motivation für den Bundesfreiwilligendienst war, einen sinnvollen Dienst für die Gesellschaft zu machen und das in Kombination mit etwas, was mir Spaß macht und was in diesem Fall ja der Sport ist hier.

Sprecherin : Ein Jahr lang wird er im Berliner Sport- und Gesundheitszentrum bei der Rehabilitation von alten Menschen helfen. Für 330 Euro Taschengeld im Monat. Doch seinem ehrenwerten Beispiel folgen ja nicht so viele, wie sich das die Bundesregierung erhofft hat. Von den geplanten 35.000 Stellen ist bis jetzt nur jede zehnte mit einem Freiwilligen besetzt.

Jens Kreuter, Bundesbeauftragter für Zivildienst: Bei der Frage der Freiwilligen, der Zahl der Freiwilligen, ist es völlig klar, dass es viel zu früh ist, darüber jetzt eine Aussage zu treffen. Das Gesetz ist seit ein paar Wochen in Kraft. Kein Gesetz der Welt wird nach 3 oder 4 Wochen evaluiert, das muss jetzt wachsen, entstehen.

Sprecherin 2: Bisher gab es 90.000 Zivildienstleistende pro Jahr. Und Selbst wenn es gelingt, mehr Männer und Frauen für den Bundesfreiwilligendienst zu gewinnen, zahlenmäßig werden sie die Zivis nie ersetzen können.

Sprecherin : Man muss ganz realistisch sagen: Bestimmte Angebote wie zum Beispiel Begleitung bei Kinobesuchen, bei Stadtgängen, so Freizeitgestaltung, kann nicht mehr in dem Maße angeboten werden, wie das über Zivildienstleistende möglich war.

Jens Kreuter: Es ist völlig klar, nichts kann den alten Zivildienst 1 zu 1 ersetzen. Das war ein Pflichtdienst mit 90.000 Zivildienstleistenden jedes Jahr, das hat auch nie irgendetwas versprochen, im Gegenteil. Ministerin Schröder hat von Anfang an gesagt: „Wenn der Zivildienst ausgesetzt wird, hat das natürlich Konsequenzen.“ Es gibt ja wohl hoffentlich niemanden, der denkt, man könne die Wehrpflicht aussetzen und keiner würde es merken. Klar wird man es merken, man wird es auch im Sozialbereich merken.

Sprecherin: Der Bundesfreiwilligendienst richtet sich an alle. Ob alt, ob jung, ob Mann, ob Frau, jeder der bereit ist sich mindestens ein halbes Jahr Vollzeit ehrenamtlich zu engagieren ist willkommen.

Aus: [DW Deutsch](#), 19.08.2011

EPREUVE ORALE D'ADMISSION 2018

OPTION : ÉPREUVE FACULTATIVE D'ALSACIEN

Rapport présenté par messieurs Gilbert MAGNUS et Maurice KAUFFER

Nombre de candidats admissibles inscrits à l'épreuve : 3

Nombre de candidats admissibles ayant passé l'épreuve : 3

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

« Cette épreuve se compose de deux parties :

- a) Une explication de texte en alsacien suivie d'un commentaire portant sur la grammaire ou sur les aspects culturels de la région ;
- b) Un entretien avec le jury.

- Durée de préparation : deux heures ;
- Durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum ;
- Explication de texte et commentaire : trente minutes maximum ;
- Entretien : quinze minutes maximum. »

Nombre de candidats admissibles à l'épreuve : 3

Note maximale obtenue : 11

Note minimale obtenue : 05

Moyenne globale : 07,7

Explication de texte

Les deux textes soumis cette année aux candidats sont deux poèmes : « Unsera Sproch » de Mireille Libmann et « Nei, noch lang nit » d'Alfred Ruppé, deux auteurs originaires de la région de Mulhouse. Les deux textes traitent de l'origine et de l'évolution de la langue régionale alsacienne. Et dans les deux documents, les auteurs parviennent à la conclusion suivante : la langue régionale n'est pas morte. Au contraire, elle est toujours vivace et bien présente dans la vie de ses locuteurs, et ce quelle que soit la variété dialectale pratiquée. Dans le poème de Mireille Libmann, la métrique est assez libre, dans celui d'Alfred Ruppé le rythme est plus régulier. Ces textes sont reproduits infra en fin de rapport.

Concernant le plan de l'explication de texte que l'on aurait pu adopter, on pouvait envisager deux grandes parties. La première relative à tout ce que la langue régionale est capable d'exprimer ainsi qu'aux situations dans lesquelles les locuteurs y ont recours : langue des sentiments et de la vie intérieure, langue exprimant la colère et la haine (jurons alsaciens) et celle des situations simples de la vie quotidienne, langue des métiers anciens et de l'artisanat ainsi que celle décrivant un monde douillet où l'on se sent protégé et à l'abri des agressions extérieures. Cela signifie-t-il pour autant que cette langue régionale est tournée vers le passé ? Certainement pas, bien au contraire ! Des exemples concrets auraient pu étayer cette démonstration.

Dans une seconde partie, les candidats auraient pu aborder la façon dont la langue est représentée dans ces deux poèmes. Les origines de la langue, au moment des grandes invasions aux IV^e et V^e siècles sont évoquées. Avons-nous donc affaire à une langue ancienne vouée à sa perte ? Là encore, cette assertion est rejetée, même si le danger d'un monopole de la langue française présente dans le domaine de l'administration peut représenter un danger (allusion à la venue de Napoléon). Mais, face à ce danger, il convient de ne retenir que le positif et de revenir aux fondamentaux, à savoir une langue comparée à un corps vivant. L'image de l'oiseau est également présente, celle de l'oiseau qui parle la langue qui lui échoit dès la naissance. On y trouve également une allusion au mythe de l'or du Rhin, ce qui permet à Alfred Ruppé d'établir un parallèle entre ce mythe présent dans les Nibelungen et une autre légende, bien plus tangible, celle du vin d'Alsace qui constitue l'esprit de cette région, esprit pris dans son sens littéral et figuré.

Les trois candidats que nous avons pu interroger à l'oral s'en sont souvent tenus à une interprétation assez littérale des textes et n'ont pas su mettre en avant leur portée implicite. Beaucoup de références culturelles sont passées inaperçues et n'ont de ce fait pas été exploitées. Les trois exposés que nous avons entendus étaient trop courts, les candidats étant souvent à court d'arguments au bout de dix minutes au lieu des vingt minutes consacrées au temps de parole réglementaire. Il s'agit également de proposer une problématique et un plan découlant de cette dernière. Pour l'analyse d'un texte, surtout quand on a affaire à de la poésie, il convient aussi d'analyser la forme et le fond tout au long du commentaire de texte, ce qui n'a pratiquement pas été le cas cette année. Nous rappelons, par conséquent, que cette épreuve doit être préparée en amont et que son esprit et ses exigences doivent être pris en compte, le simple fait de pratiquer une variété dialectale ne suffisant pas. Cette pratique doit se mettre au service d'un savoir-faire littéraire où il n'y a pas de place pour la paraphrase. Il faut se poser les questions fondamentales : qui parle ? à qui s'adresse ce locuteur/ce narrateur ? est-il différent de l'auteur ? Il convient donc de s'interroger sur le pourquoi, sur la manière de le dire, de confronter le passé et le présent et d'envisager le futur de la langue régionale qu'il s'agit de défendre.

Commentaire linguistique

Rappelons que cette épreuve nécessite une préparation approfondie et qu'il n'est guère possible d'improviser : pour la réussir, il faut non seulement une bonne maîtrise de l'alsacien – qui était cette année relativement satisfaisante –, mais aussi des connaissances de base en grammaire et en linguistique de l'allemand. Celles-ci sont bien sûr essentielles pour un futur professeur d'allemand, mais également indispensables pour pouvoir faire des comparaisons des séquences soulignées avec d'autres variétés dialectales et avec l'allemand standard.

Comme nous l'avons déjà mentionné dans les précédents rapports, le candidat doit pouvoir identifier la séquence soulignée dans son ensemble, expliquer si elle est constituée d'un ou plusieurs groupe(s) syntaxique(s), et préciser brièvement la nature et la fonction de ces groupes. Pour cela, il faut connaître les bases de la théorie des groupes syntaxiques telle qu'on la trouve dans les grammaires de l'allemand de bon aloi. Le candidat doit absolument pouvoir identifier un GN (groupe nominal), un GV (groupe verbal), un GP (groupe prépositionnel) etc., et en préciser la fonction. Certains candidats ont parlé de GN pour *gànz güet* (soul. 1) alors qu'il n'y avait pas de substantif, ou de GAdj (groupe adjectival) pour le soulignement 4 qui était dépourvu d'adjectif. Il s'agissait aussi par exemple de délimiter les GV et le GInf (groupe infinitif) dans la deuxième séquence : *z' friej hân g'wisse gedànt si kânne stampfe*. La première séquence soulignée, *wo gânz güet Wüet un Hâss kât zeiga* est par ailleurs un groupe verbal relatif dont le pronom relatif *wo* est très différent de son homologue allemand *die*. Pour ce qui est des mots du discours, il était nécessaire de savoir identifier *erscht* (soul. 3) en tant que particule de mise en relief et d'analyser si *àmol* (soul. 4) est un adverbe de temps ou une particule illocutoire. Particulièrement intéressant était également *as wie*, marqueur de comparaison qui en fait correspondrait en allemand à *als*.

En syntaxe, les candidats ont eu du mal à appliquer les connaissances de base qu'ils devraient avoir sur l'ordre des groupes dans la phrase. Certains semblaient ignorer que dans un énoncé assertif le verbe conjugué est en 2e position et la partie non conjuguée du verbe (infinitif, participe II, particule séparable) en dernière position. La forme du verbe modal *kât* (soul. 1) a également une position particulière dans la variété dialectale du texte de M. Libmann, en allemand *kann* serait en dernière position dans le groupe verbal relatif. Les groupes en après-dernière position (Nachfeld) comme *as wie hit* (soul. 3) et *alli Grânze* (soul. 4) ont également suscité l'étonnement de certains candidats.

Il y a également dans les séquences soulignées des particularités morphologiques de première importance. On peut citer des formes qui sont bien différentes de l'allemand : le verbe *kât* (all. *kann*) et sa marque -t à la 3e personne du singulier du présent de l'indicatif (soul. 1), les participes II *gedànt* (all. *gedacht*) et *gsi* (all. *gewesen*) respectivement dans les séquences 2 et 3, ce dernier participe II permettant de comparer avec d'autres formes en alsacien. On constate aussi l'absence de verbes au prétérit ou au plus-que-parfait, habituel en alsacien. D'autre part *alli Grânze* (all. *alle Grenzen*) permettait des observations sur la déclinaison particulière du GN en alsacien, et spécialement les marques de pluriel.

Certains candidats ont fait des remarques bienvenues sur la graphie, mais n'ont pas su les approfondir par un commentaire intégrant des éléments de phonologie. Il est indispensable de savoir distinguer les différents types de voyelles et de consonnes, et leur évolution en diachronie, ce que nous avons déjà souligné dans les précédents rapports. On pouvait par exemple analyser la diphtongue de *güet* (all. *gut*, soul. 1) et l'absence de diphtongue dans *hit* (all. *heute*, soul. 3) dans leur dimension historique et géographique.

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

I. OUVRAGES GENERAUX

1. Cadre historique, sociologique et socio-culturel (fin XIXe et XXesiècles)

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

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

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

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

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

2. Sur les débats culturels et identitaires

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

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

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

La revue trimestrielle Saisons d'Alsace.

II. LITTÉRATURE

1. Aperçu général de la littérature en Alsace

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

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

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

2. Anthologies

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

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

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

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

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

III. LANGUE

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

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

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

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

2. Dictionnaires

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

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

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

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

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

3. Aperçus généraux sur les dialectes

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

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

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

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

4. Aspects particuliers et monographies

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

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

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

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

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

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

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

CAPES interne d'allemand

Session 2018

Epreuve facultative d'alsacien

Unsera Sproch

As gît a Sproch wo zitter sachzeh

Johrhunderta exischiart.

D Àlemànna han sa noh Europa brocht,
wahrend da große Völkerswànderunga vum
IV. Johrhundert.

Zitter dârt wîrd sa ìm Elsàss gsprocha.

As gît a Sproch wo d Liawa verzehlt,
a Sproch wo ma sìch ìmmer dheim fùhlt,
wia ìn dr Fàmìlia wenn àlla gmiatlig
binànder bliiwa.

D Müetersproch wo so güet d eifàcha Sàcha
vum Àlltåg üssdruckt... Losa na Mol:
„Griaspflütta“, „Butterbredla“ oder
„Bibbalakaas“, hàt dàs nìt a bsunderer
Gschmàck wenn's uf Elsassich gassa wìrd?
Verschiiga noch ìm Stìiwla, navem
Kàchelofa...

As gît a Sproch wo gànz güet Wüet un Hàss
kàt zeiga.

A Dàmmi uf Elsassisch stella, wenn
ma ufgregt ìsch, dàs wìrkt doch
mehr às uf ìrgend era àndra Sproch.
's geht a so schnall üssa, un mìt'm Ton vers-
tehn's àlla, àui wenn sa nìt Elsassisch
kànna.

Un trotzdem schiint's doch nia so gmein
wia uf Frànzeesch oder Anglisch...
Komisch, nìt?

As gît a Sproch wo ìn da Fàchmanner vu
mankem Berüef ìmmer noch neetig ìsch.
Fer nahia, kocha, baschla gît's tecknischa
Wärter un Warkzignamma,
wenn ma si gànza Lawa làng mìt
« Strüüwaziager », « Àmboss » un « Hàmmer »
gschàfft hàt,
no gheert da Wortschàtz zum Berüef,
fer noch a gànza Generàtion.

As gît a Sproch wo àlla Erìnnerunga vu
friahjer enthàltet,
d Stìmma vu da Großeltra, d Schrei vu da
Isasàmmler: Àlt Isa, Lumpa, Kìnggalapelz!
d Schlofliadla wo mìr ìn unsera erschta
Johra gheert han,
dr Hàns ìm Schnokeloch wo ìmmer no nìt
weiß wàs'r wìll. [...]

Mireille Libmann, in : Friejhohrsappell fer schriwe ùn dichte uf Elsassisch, Editions des Pays Rhénans/OLCA, 2012, p. 141.

Nei, noch lang nit

Mache mir uns kài schlàchte Gedanke,
unseri Sproch isch alt, awer noch gsund,
z' friej hàn g'wisse gedànt si kànn stampfe
unseri Sproch in der Dràck, in der Grund,
solang am Vogesehang traume elsàssische Ràwe,
der elsàssische Geischt, noch lawàndig isch
un dutzende elsàssische Dichter noch làwe.
Nei, à Himmelskütsche brüche mir no-nit.

Mir sin no-nit d'Letschte, verwàge d'Letschte,
noch lang nit d'Letschte
vu dàne Schlàchte wu noch schwauidre
wie ne der Schnawel gwachse isch.
Fir unseri Sproch brüche mir uns nit z' schàmme,
's isch allewil noch à klare Quàlle.

Mole mir doch nit der Tàifel an d'Wand
tien unsrem Geischt der Schwanegsang singe,
allewil noch gibt's à Dichterhand
wu unserem Geischt tüet Opfer bringe,
scho im Nàpi sini Zit, vor hundert Johr
isch's nit andersch gsi as wie hit,
Bàndele-Amtele nit hàn vertriwe unseri Sproch.
Nei, à Himmelskütsche brüche mir no-nit.

Mir sin no-nit d'Letschte, verwàge d'Letschte,
noch lang nit d'Letschte
vu dàne Schlàchte wu noch schwauidre
wie ne der Schnawel gwachse isch.
Erscht wenn àmol ufgehn alli Grànze,
wird unseri Sproch als Rhigold glànze.

Verstumme tüet jetz dà Schwanegsang,
wu z' friej agstimmt worde isch,
unseri Sproch findet jetz si Rang,
wu-n-ihr scho so lang prophezäit worde isch.

Nei, mir sin nit d'Letschte –
Verwàge d'Letschte
Noch lang nit d'Letschte.

Alfred Ruppé (1932 geboren), in: Nachrichten aus dem Elsass 2. Mundart und Protest. Deutschsprachige Literatur in Frankreich, herausgegeben von Adrien Finck. Hildesheim, New York : Olms Presse, 1978, S. 126.

Indications pour les candidats

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

Annexes

**Exemples de sujets pour l'épreuve orale d'admission :
Exploitation pédagogique d'un dossier**

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2018

Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

Option Collège Lycée

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

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

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

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

DOCUMENT 1

Sebastian und die Ausländerbehörde

Seit einiger Zeit bekommt mein dreijähriger Sohn Briefe, die an ihn persönlich adressiert sind. Nicht irgendwelche Liebesbriefe von seinen Kita-Kumpeln, sondern offizielle Anschreiben von der Ausländerbehörde.

5 „Sehr geehrter Herr Sebastian, seit beinahe drei Jahren befinden Sie sich illegal in Deutschland. Das geht so nicht, rufen Sie uns so schnell wie möglich an. Hochachtungsvoll, Spende.“ Also telefonierte ich mit der Ausländerbehörde.

„Sie wissen sicher, Herr Kaminer, dass jedes Kind in Deutschland spätestens fünf Monate nach seiner Geburt einen Kinderpass beantragen muss. Ihr Kind ist nun aber schon drei Jahre alt und hat sich noch immer nicht bei uns gemeldet.“

10 „Wir haben es einfach vergessen, weil im Kindergarten nach dem Pass nie gefragt wurde und mit der Polizei hat Sebastian auch noch keinen Kontakt gehabt. Ich beantrage für Sebastian einen Kinderpass“, verteidigte ich mich.

15 „Sie werden aber keinen Kinderpass für Ihren Sohn bekommen, weil Sie und Ihre Frau keine deutschen Staatsbürger sind. Also gilt auch Ihr Sohn als Ausländer und muss zuerst eine Aufenthaltsgenehmigung beantragen“, klärte mich Frau Spende auf.

„Aber er war doch noch gar nicht im Ausland, nur im Bauch seiner Mutter quasi. Seit seiner Entbindung befindet sich Sebastian permanent in Deutschland. Selbst wenn er wollte, könnte er nicht verreisen, weil er, wie Sie ganz richtig schrieben, keinen Kinderpass besitzt“, entgegnete ich.

20 Der „Antrag auf Erteilung einer Aufenthaltsgenehmigung“ bestand aus siebenundzwanzig Fragen. Die ersten zehn Fragen betrafen Sebastians Familienverhältnisse – seine Vorstrafen, Ex-Ehefrauen und früheren Staatsangehörigkeiten. Ich beantwortete sie schlicht mit der Bemerkung „Kind“. Ab der zwanzigsten Frage wurde es richtig problematisch.

25 „Was ist der Zweck Ihres Aufenthaltes in der Bundesrepublik Deutschland?“, las ich Sebastian laut vor. Er grunzte. Er hatte den Zweck seines Aufenthaltes hier noch nicht kapiert. In dem Antrag gab es fünf verschiedene Antworten auf diese Frage: Besuch, Touristenreise, Studium, Arbeitsaufnahme, usw. Nach langem hin und her entschieden wir uns für „usw“.

Nach: KAMINER Wladimir, Ich mache mir Sorgen, Mama, 2004

DOCUMENT 2

Hier können Sie nicht wohnen, sich aber wie zu Hause fühlen.



-  **Angebot für Kinder**
ZwergelStube, Kinder-Lese-Welt, Musikgarten
-  **Angebot für Senioren**
Unterhaltung und Begegnung, Bildung, Beratung, Reisen
-  **Austausch und Infos**
Generationenfrühstück, Infobörse, Tauschring, ehrenamtliches Engagement
-  **Angebote von Ophelia**
Frauencafé, Mutter-Kind-Gruppen



Mehrgenerationenhaus Altötting
im AWO Haus
Hillmannstraße 20
D-84503 Altötting
Telefon: 0 86 71 / 92 68 75 - 0
Fax: 0 86 71 / 92 45 187
E-mail: mehrgenerationenhaus@awo-altotting.de


ELFÖPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds


Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend




Nach: www.altotting.de/cms/mehrgenerationenhaus-der-awo.phtml

DOCUMENT 3

Script du document sonore

Meine Damen und Herren, ich begrüße Sie ganz herzlich in diesem Ministerium der Generationen. Als Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend bin ich für ganz viele Themen und Bereiche zuständig, die wichtig sind für das Zusammenleben in unserem Land. Es geht vor allem um Chancen: Chancen für Familien, für Jung und Alt, für Menschen, die in verschiedenen Familienformen leben, und für Menschen verschiedener Herkunft. Wir wollen mit unserer Politik alle erreichen. Darüber hinaus will ich den Zusammenhalt der Generationen stärken. Zurzeit gründen wir überall in Deutschland Mehrgenerationenhäuser. Das sind Orte, wo sich Jung und Alt begegnen können, wo sie gemeinsam den Alltag gestalten können, alle Generationen nach dem Motto: „Jeder hat etwas, das ein anderer braucht.“

Nach: *Perspektiven, Allemand*, Nathan, CD élève

CAPES INTERNE D'ALLEMAND

Session 2018

Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

Option Lycée

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

- Vous préciserez à quelle classe vous destinez cette unité et justifierez brièvement votre choix.
- Vous en présenterez l'architecture générale ainsi que les objectifs (culturels, linguistiques, etc.) que vous vous fixez dans la mise en œuvre de cette unité pédagogique et l'exploitation de chacun de ces documents.

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

DOCUMENT 1

Eines Sonnabends holte Lenz die frisch eingeschulte Silke, die so gern plauderte, von der Schule ab. Direkt an der Mauer gingen sie entlang, in Richtung auf den Grenzübergang zu. Mitten in einem Gespräch über neu gewonnene Freundinnen zeigte sie auf einmal auf die Grenzanlagen: „Da drüben wohnen die Bösen.“

5 „Wer hat denn das gesagt?“

„Frau Zielke.“

Erst verschlug es ihm die Sprache, dann empörte er sich: „Aber das ist falsch, das ist ganz dummes Zeug. Du kennst doch Onkel Jo und Tante Gabi. Sind die böse?“

„Nein!“

10 „Und deine Mami, die hat doch früher auch dort gewohnt. Ist sie böse?“

„Nein!“

„Na, siehst du!“

Einen Moment dachte sie nach, die Erstklässlerin, die so stolz darauf war, in der Schule etwas gelernt zu haben, dann protestierte sie: „Aber eine Lehrerin lügt doch nicht!“

15 Da hätte er antworten müssen: Doch! Deine Frau Zielke lügt! Sie lügt, entweder weil sie dumm ist oder weil es ihr befohlen wurde. Aber durfte er Silke das antun? „Vielleicht hast du dich ja verhört“, sagte er ausweichend.

„Hab ich nicht!“ Jetzt war sie zutiefst beleidigt.

20 „Na gut! Dann hat Frau Zielke sich eben geirrt. Ist ja nicht schlimm.“ Er nahm sie auf den Arm und küsste sie. Zufrieden aber waren sie beide nicht; Silke stimmte es traurig, dass ihr Papi ihr nicht glaubte, er fühlte sich elend, weil er ihr nicht die Wahrheit sagen durfte.

Am Abend, nachdem die Kinder im Bett lagen, sprach er mit Hannah über den Vorfall. Im Nu war ihre Müdigkeit wie weggeblasen. Seit fast zehn Jahren lebte sie nun auf dieser Seite der Mauer, ihre Arbeit erfüllte sie, in ihrer kleinen Lenz-Familie ging sie auf. Das ganze Drumherum jedoch, dieses ewige Verleugnen der eigenen Meinung, das Flüstern und sich Umkucken, ob auch niemand Falsches zuhörte, die gesamte graue, ängstliche Öffentlichkeit, all das bedrückte sie. Man dürfe sich, so ihre ständigen Worte, doch nicht alles gefallen lassen. Gleich am nächsten Tag wollte sie die Lehrerin zur Rede stellen.

30 Lenz hatte Bedenken. „Sie wird leugnen, das niemals so gesagt zu haben. Sie wird dir ihre Version vorbeten, nämlich, dass sie den Kindern nur den Sinn und Nutzen unseres antifaschistischen Schutzwalls erklärt hat. Willst du dagegen etwas sagen? Eine sozialistische Lehrerin, wie darf die Zweifel an der Sicherheitspolitik unseres Staats hegen? Sie werden herausfinden, dass du weder in der FDJ noch in der Partei bist und dein Mann als FDJ-Mitglied ebenfalls nur eine Karteileiche ist.“

35 „Aber einer Lehrerin, die Kindern einen solchen Stuss erzählt, muss doch klar gemacht werden, wie das bei den Kindern ankommt. Wer das still schluckt, macht sich mitschuldig.“

„Sie hat den Kindern doch nur erzählt, was bei uns in jeder Zeitung steht. Willst du Silly und später auch Micha das Leben schwer machen? Als Eltern sind wir nun mal erpressbar. Ob uns das gefällt oder nicht.“

Hannah meldete sich nicht bei der Lehrerin an.

Nach: KORDON K., Krokodil im Nacken, 2002

DOCUMENT 2



ddp: Klaus-Peter Voigt/ Timur Emek/ Peter Rondholz/ Jens Koehler

Redaktion KinderZEIT, 5.11.2009



<https://www.pinterest.de/explore/ddr-museum-berlin/>

DOCUMENT 3

Script du document sonore

Interview mit dem Comic-Zeichner Mawil

Jennie: « Dein Comic heißt ja Kinderland. War denn die DDR ein schönes Land für Kinder? »

Mawil: „Ich weiß nicht, ob sie jetzt schöner war als andere Länder. Es war für die Kinder ganz normal. Die Kinder sind so aufgewachsen. Die Kinder waren das gewöhnt. Ich habe das auch ganz normal empfunden. Es gab Kindergärten und Schulen und, ich glaub', wir hatten dieselben Probleme und Sorgen und Ängste wie die Westkinder. »

Jennie: « Doch in der DDR musste man als Kind in bestimmten Situationen vorsichtig sein. Wenn die Eltern zum Beispiel schlecht über Politiker redeten, durfte man das keinem sagen. Denn es konnte immer sein, dass das jemand petzt und die Eltern Ärger bekamen.

Wie ging's denn dann für dich nach dem Mauerfall weiter? »

Mawil: „Es war auf jeden Fall 'ne sehr spannende Zeit des Umbruchs. Das war natürlich, und ich war halt in der Pubertät. Ich war kein kleines Kind mehr, sozusagen. Deswegen fällt das Ende von der DDR genau in das Ende meiner Kindheit auch. Als Jugendlicher willst du nicht in so 'nem Land wohnen, wo 'ne Mauer ist. Da willst du raus und willst Leute kennen lernen. Da willst du sagen, was du denkst. Und äh, und als Kind kann man das noch irgendwie leichter, kann man noch sagen: Nee. Pst! Aber als Jugendlicher, da rennst du gegen so was an.“

'logo extra' ZDF: „Aus zwei wurde eins - 25 Jahre Deutsche Einheit“, 3.10.2015