



Secrétariat Général

Direction générale des  
ressources humaines

MINISTÈRE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE

**Concours du second degré – Rapport de jury**

**Session 2012**

CAPES INTERNE

Section ALLEMAND

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

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

## SOMMAIRE

Avant-propos	page 3
Composition du jury	page 5
Rappel des épreuves	page 6
<b>Epreuve d'admissibilité :</b>	page 7
<b>Epreuve orale d'admission :</b>	
Exploitation pédagogique de documents en allemand	page 14
Compréhension et expression en allemand	page 29
<b>Epreuve facultative d'alsacien</b>	page 32
Sujet	page 35
<b>Annexes :</b> exemples de sujets pour l'épreuve orale d'admission	
Option Collège	
Dossier EP 21	
Dossier EP 26	
Dossier EP 41	
Dossier EP 43	
Option Lycée	
Dossier EP 22	

## AVANT-PROPOS

La session 2012 du concours a été essentiellement marquée par la modification des modalités d'accès à l'admissibilité. L'épreuve écrite comportant le commentaire dirigé d'un texte en allemand et une traduction a été remplacée par l'examen par le jury d'un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle.

Cette modification a naturellement des conséquences importantes sur la préparation des candidats, sur l'évaluation effectuée par le jury des prestations des candidats et sur l'équilibre entre la vérification des connaissances et compétences disciplinaires et la valorisation de l'expérience d'enseignement de la discipline chez les candidats. Mais le jury souhaite souligner avec force qu'aucune de ces deux composantes du concours de recrutement n'a disparu, même si elle intervient sous des formes sensiblement différentes. La maîtrise orale de l'allemand en compréhension et en expression est toujours évaluée ; la capacité des candidats à restituer le contenu d'un document (entendu) et à le situer dans le contexte culturel des pays de langue allemande est l'un des objets de l'entretien qui suit l'audition du document sonore donné à comprendre ; l'intérêt actif des candidats pour les réalités de ces pays et leur souci de rester informés des évolutions éventuelles, notamment dans les débats publics, reste une exigence pour la réussite au concours. L'appréciation par le jury de l'engagement personnel des candidats dans leurs interventions auprès des élèves, de leur capacité à tenir compte de connaissances et compétences didactiques et pédagogiques - même si elles sont souvent, par la force des choses, limitées - pour dispenser un enseignement adapté aux besoins des classes et aux objectifs de la discipline tout en étant attentif aux réactions des élèves pour améliorer cet enseignement, constitue un temps fort dans le concours et peut s'appuyer sur plusieurs situations complémentaires (une choisie par le candidat lui-même dans son dossier, une autre imposée par le jury pour l'épreuve orale d'admission). Les candidats aux sessions prochaines doivent savoir qu'aucun candidat qui n'ait pas fait preuve d'une maîtrise suffisante de ces deux composantes de la formation d'un futur professeur certifié d'allemand n'a pu figurer sur la liste d'admission. Par la même occasion, le jury a plaisir à féliciter les candidats admis à l'un ou l'autre des deux concours. Ils ont tous su tirer profit d'une expérience souvent très riche, en l'accompagnant d'une réflexion personnelle et d'un souci de formation qui sont gages d'une réussite dans leur futur parcours, en commençant par le succès à l'issue de l'année de stage qui fait suite à la réussite au concours et au bout de laquelle pourra être prononcée leur titularisation.

Ces félicitations sont d'autant plus méritées qu'ils sont parvenus à cette réussite parmi un nombre important de candidats qui s'étaient préparés sérieusement au concours et que le jury encourage vivement à se présenter à la session prochaine.

	Capes interne	CAER
Nombre d'inscrits	235	152
Nombre de présents à l'épreuve écrite	126	89
Nombre de candidats admissibles	69	24
Nombre de candidats admis	25	8

Il est frappant, à consulter ces données statistiques, de constater la stabilité du nombre des inscrits (1 de plus qu'à la session 2011 pour le Capes interne et 6 de plus au CAER). Ceci montre la présence d'un nombre non négligeable de candidats qui remplissent les conditions d'inscription au concours. Ils doivent absolument persister dans leur intention de réussir.

On ne peut en revanche être qu'étonné de la baisse significative de candidats ayant effectivement envoyé leur dossier personnel. Seuls 54% et 59% des inscrits au Capes interne et au CAER ont

rédigé ce dossier et l'ont adressé à temps. Le jury s'étonne qu'un plus grand nombre de candidats recule devant la nécessité de rédiger un dossier sur leur parcours et leur expérience personnelle que devant une épreuve sans programme. Les indications et explications apportées dans le présent rapport sur l'admissibilité devrait les aider à aller au bout de leur démarche.

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

Les notes portées aux prestations des candidats pour l'admissibilité comme pour l'admission ne reflètent pas la valeur absolue de celles-ci, comme cela pourrait être le cas dans un examen. Elles ne sont que le moyen de classer ces prestations les unes par rapport aux autres, selon des critères précis adoptés par le jury et explicités dans les parties suivantes du rapport. La note obtenue ne signifie donc jamais, qu'elle soit très élevée ou très faible, un jugement de valeur en soi mais uniquement le résultat de la comparaison d'une prestation à un moment donné et sur un sujet particulier avec celle de tous les autres candidats. Bien entendu, ces notes peuvent aussi aider les candidats malheureux de la session passée à mesurer les efforts à fournir pour les sessions à venir.

Les commentaires sur les différentes épreuves sont tous rédigés dans la perspective d'aider les futurs candidats à mieux comprendre les attentes du jury ainsi que de donner des conseils utiles. Certaines de ces contributions sont assez détaillées. Ces développements ne constituent cependant pas des « corrigés types » mais illustrent, sous forme d'exemples, ce qui a permis à certains candidats de briller particulièrement lors de l'épreuve concernée.

Christine MOULIN  
Vice-présidente

Francis GOULLIER  
Président du jury

## COMPOSITION DU JURY

Mesdames et Messieurs

GOULLIER Francis	IGEN – Président	
MOULIN Christine	IA-IPR – Vice-présidente	Académie de Créteil
BOGATZKI Elke	Professeur agrégé	Académie d'Amiens
BRUNET Cécile	Professeur certifié	Académie de Versailles
BRÜSSOW Armin	Professeur agrégé	Académie de Créteil
BUCHERT Véronique	Professeur certifié	Académie de Strasbourg
CLERC-GEVREY Marie-Christine	IA-IPR	Académie de Besançon
DESMONET Roland	Professeur agrégé	Académie de Dijon
DIOT Jean-Robert	Professeur agrégé	Académie d'Amiens
FEDOU Fabienne	Professeur agrégé	Académie de Bordeaux
HUCK Dominique	Maître de conférences	Académie de Strasbourg
KOCH Hajo	Professeur agrégé	Académie de Nancy-Metz
PARAIN Nathalie	Professeur agrégé	Académie de Créteil
PATARD Françoise	Professeur agrégé	Académie de Nancy-Metz
TEMPE Geneviève	Professeur agrégé	Académie de Strasbourg
ZINGRAFF Yves	Professeur certifié	Académie de Strasbourg

## RAPPEL DES EPREUVES

### **Epreuve d'admissibilité :**

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

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

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

Coefficient 1

### **Epreuve orale d'admission :**

Epreuve professionnelle en deux parties.

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

Préparation : 2 heures

Exposé : 30 mn maximum

Entretien : 20 mn maximum

2°) Compréhension et expression en langue étrangère : 25 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:

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

b) un entretien avec le jury.

Préparation : 2 h

Explication de texte et commentaire : 45 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

Rapport présenté par Monsieur Francis GOULLIER

Notation des dossiers présentés par les candidats :

	Capes interne	CAER
entre 12,5 et 13	19 dossiers	6 dossiers
entre 11 et 12	29 dossiers	11 dossiers
entre 10 et 10,5	19 dossiers	7 dossiers
entre 7 et 9	29 dossiers	32 dossiers
entre 5 et 6,5	24 dossiers	27 dossiers
moins de 5	6 dossiers	6 dossiers

Comme annoncé dans l'avant-propos, la notation n'est qu'une indication relative sur la valeur absolue des dossiers. Le jury a adopté résolument une attitude positive, ne retenant pour les apprécier les uns par rapport aux autres que les aspects positifs des dossiers présentés.

Dans son évaluation, il a tenu le plus grand compte de la dimension nécessairement individuelle du contenu des dossiers. La logique même de la valorisation des acquis professionnels induit une très grande diversité des parcours personnels et des choix quant aux contenus exposés.

Malgré tout, il est important de rappeler ou de préciser certaines des attentes du jury et ses critères d'évaluation pour l'ensemble des dossiers ainsi que d'apporter un certain nombre de recommandations qui peuvent aider les futurs candidats.

Quelques extraits de rapports individuels seront joints, donnés non pas comme modèles mais comme exemples.

### La présentation du dossier

Ce dossier doit comporter en fait trois parties qui répondent à des exigences formelles :

- une première partie, de 2 pages dactylographiées maximum, dans lequel le candidat décrit les responsabilités qui lui ont été confiées durant les différentes étapes de son parcours professionnel ;
- une seconde partie, de 6 pages dactylographiées maximum, dans lequel il choisit une situation d'apprentissage qu'il a mise en œuvre pendant son cursus professionnel et qui lui paraît significative en regard des objectifs de l'enseignement de l'allemand pour le niveau dans lequel il intervient ou est intervenu et pour le public d'élèves qui lui a été confié.
- une annexe, par laquelle le candidat joint un ou deux exemples de documents ou travaux qui illustrent et explicitent sa présentation d'une situation d'apprentissage. Cette annexe ne doit pas dépasser 8 pages.

Chacune des parties devra être dactylographiée en Arial 11, interligne simple, sur papier de format 21 x 29,7 cm. On évitera toute reliure épaisse et pondéreuse pour ce dossier.

La dimension des marges est précisée :

- droite et gauche : 2,5 cm ;
- à partir du bord (en-tête et pied de page) : 1,25 cm ;
- sans retrait en début de paragraphe.

Ce dossier est adressé en double exemplaire, chacun portant clairement en première page la mention du nom du candidat.

Chaque dossier doit comporter une attestation par le chef d'établissement de l'authenticité de la séquence pédagogique qui y est décrite.

Sans tomber dans un formalisme excessif, il n'est pas inutile d'attirer l'attention des candidats sur le soin qu'ils doivent accorder à la présentation du dossier.

Ainsi, la présence d'une reliure simple mais pratique révèle le souci du candidat d'en faciliter la lecture. De même, cette préoccupation devrait conduire chaque candidat à intégrer dans les annexes des photocopies lisibles, soignées et référencées. Le jury ne peut manquer de lire dans le soin plus ou moins grand apporté à la présentation et à la lisibilité du dossier l'attention que le candidat accorde spontanément à la présentation des documents élaborés pour les élèves.

De même, il ne devrait pas être nécessaire de rappeler que dans un dossier destiné à un jury de recrutement de professeurs certifiés, il est indispensable de soigner le niveau de langue utilisé. Il convient d'éviter tout registre de langue inadapté à la situation, de savoir garder un ton neutre et professionnel, sans emphase, et de rédiger dans un français élaboré, construit et correct.

Enfin, signalons que certains bon dossiers ou bien contenaient un sommaire ou bien articulaient leurs développements de façon suffisamment structurée pour pouvoir dégager des sous-parties annoncées par un titre.

### **Le parcours professionnel**

Comment évaluer, dans le cadre d'un concours de recrutement, un parcours professionnel dont les candidats ne sont qu'indirectement responsables ?

Le jury a été particulièrement attentif, dans cette partie du dossier, aux informations qu'elle contient sur l'engagement des candidats pour l'enseignement de la discipline, pour l'action de l'équipe pédagogique, dans la vie de l'établissement, et quelle que soit la situation professionnelle dans laquelle ils ont pu être placés.

Trois dérives, parfois constatées, doivent être évitées. Il convient tout d'abord de se garder de toute anecdote et de toute référence personnelle qui ne présente pas d'intérêt direct pour le cursus suivi et la carrière des candidats. Même si certains aspects des activités des candidats peuvent être en soi très positifs, ceux-ci doivent limiter leur description à ce qui renvoie directement aux fonctions auxquelles ils aspirent. La présence du passage suivant n'a naturellement pas nui à la candidate concernée mais était inutile :

« En dehors de mes responsabilités professionnelles, je participe activement à la vie associative d'un club de tennis. Je suis en charge des permanences lors des différents tournois ; j'assure également les relations entre les joueurs et le juge-arbitre. Avec les membres de l'équipe bénévole, nous assurons l'accueil des participants et veillons au bon fonctionnement du tournoi. »

A l'inverse, et de façon caricaturale, il est totalement inutile de copier / coller la déclinaison exhaustive du référentiel des dix compétences professionnelles de l'enseignant. Enfin, les candidats doivent savoir que l'autoglorification, par exemple pour la tenue du cahier de texte, ne peut pas convaincre le jury. Dans la même perspective enfin, il est inutile de joindre au dossier les éventuels rapports d'inspection.

Un conseil peut être donné : chaque candidat doit penser à indiquer de façon précise la formation professionnelle et pédagogique qu'il a suivie ou dont il a pris l'initiative. Il peut s'agir bien entendu de stages de formation continue, de conseils reçus de formateurs ou de collègues, mais aussi de formation personnelle (autoformation par des lectures, des démarches individuelles, des échanges avec l'équipe « interlangue » de l'établissement, etc.). Bien entendu, le jury est, dès lors, attentif aux éventuels effets des formations indiquées identifiables dans la description des séquences pédagogiques.

Enfin, au titre de ce souci de formation continue, la nature et la fréquence des contacts avec les pays germanophones doivent être explicitées, en sachant qu'elles peuvent prendre des formes très diverses : séjours plus ou moins longs et plus ou moins fréquents, mais aussi lectures régulières, intérêt pour leur actualité.

### **Choix et présentation de la séquence pédagogique**

Le candidat est libre de choisir une situation d'apprentissage qu'il a mise en œuvre pendant son cursus professionnel. Mais le jury attend que cette situation soit significative en regard des objectifs de l'enseignement de l'allemand, pour le niveau dans lequel le candidat intervient ou est intervenu et pour le public d'élèves qui lui a été confié.

Dans tous les cas, la conduite de la séquence qui est décrite devra avoir comme fil conducteur l'acquisition de compétences de communication et de compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques) ainsi que de connaissances culturelles sur les pays de langue allemande. Toute situation est éligible, séances d'enseignement, animation de club, spectacle mis en place avec des élèves, exposition, visite ou séjours d'élèves dans un pays de langue allemande, réception d'élèves étrangers dans l'établissement, etc.. Mais il est indispensable d'expliciter dans le dossier comment la conduite de cette séquence a permis aux élèves d'acquérir ou de consolider des savoir faire, comment les apprentissages s'inscrivent dans la progression suivie en cours, comment la réussite des élèves a été préparée en amont. Dans plusieurs cas, le candidat s'est limité à exposer les activités demandées dans ce cadre sans analyser leur pertinence, leurs effets et leurs limites et, dans le cas de situations extrascolaires, sans établir un lien explicite avec la conduite de la classe. Ceci n'est d'ailleurs pas inévitable, comme le montre l'exemple ci-dessous. Dans son dossier, une candidate expose la situation suivante :

« L'un des deux collègues où j'interviens propose chaque année un spectacle. Tous les enseignants qui le souhaitent peuvent participer en présentant une chanson, un court extrait d'une pièce de théâtre, ou bien la scène d'un film. Toutefois, tous ces supports traitent d'un même thème. Ainsi, lorsque le sujet du spectacle « rêve ou réalité » a été annoncé, le poème *Der Erlkönig* de Johann Wolfgang von Goethe, une œuvre majeure du patrimoine allemand, me semblait être presque une évidence. »

Dans la suite de la description de la séquence, cette candidate expose comment elle a préparé - en cinq séances décrites dans le détail - des élèves de 3<sup>ème</sup> à présenter ce poème lors de ce spectacle : objectifs d'apprentissage (être capable d'oraliser une partie du poème mémorisée) ; dimension transversale (lien avec la compétence 5 du Socle de connaissances et de compétences « la culture humaniste » et avec l'histoire des arts) ; acquisition du lexique indispensable à travers la description d'un document iconographique et découverte du sujet du poème à travers le lexique mis en évidence ; compréhension générale du poème à l'oral ; interprétation du poème en reliant le document iconographique étudié et le poème entendu grâce à la formulation d'hypothèses ; analyse du texte et découverte des caractéristiques littéraires ; vérification de l'acquisition lexicale ; entraînement à l'oralisation. Tout au long de cette description, la candidate explicite les objectifs linguistiques poursuivis de façon spécifique, tout en accordant constamment une attention particulière à la dimension phonique, de façon cohérente avec la tâche prévue.

Lors de l'étude de chacun des dossiers, le jury est attentif à plusieurs critères. Il évalue, entre autres, la cohérence générale du dossier, l'annonce des objectifs poursuivis et la capacité à les décliner dans la description, la pertinence du choix des activités décrites en regard des objectifs de la discipline ; la différenciation entre les activités langagières ; la présence d'une évaluation des acquis des élèves en fin de la séquence, la maîtrise des enjeux scientifiques, didactiques et pédagogiques des activités décrites ; la justification argumentée des choix didactiques et pédagogiques opérés et la prise de recul dans l'analyse de la situation exposée. Nombre de ceux-ci ne seront pas développés ici, dans la mesure où la portée exacte des concepts qui figurent dans cette énumération fait l'objet d'un

traitement spécifique dans la partie du rapport dédié à l'exploitation d'un dossier pédagogique dans le cadre de l'épreuve orale d'admission (pages 14 à 28). Il va de soi que nombre de conseils donnés aux candidats pour l'épreuve orale d'admission ont toute leur validité pour cette partie du rapport individuel.

Parmi ces critères, nous citerons cependant celui qui est peut-être le plus important et qui concerne la présence d'un véritable projet pédagogique, c'est-à-dire d'un agencement des tâches et activités qui fasse sens, tant aux yeux des élèves que pour l'acquisition progressive de connaissances et de compétences.

En regard de ces conseils d'ordre général, il peut être utile de lister plusieurs faiblesses rencontrées dans de nombreux dossiers pour prévenir les futurs candidats contre de tels défauts.

**Il ne s'agit pas seulement de décrire**, (ce n'est pas le cahier de textes qui montre l'intérêt d'une séquence) **mais surtout d'analyser** une séquence pédagogique et de montrer que l'on est capable de prendre une distance critique avec celle-ci, en questionnant par exemple les raisons des choix effectués. La présentation de la séquence doit montrer le plus clairement possible les choix effectués et les justifier. La description n'est pas proscrite, même sous la forme d'un tableau résumant les phases de la séquence, si le candidat parvient à établir un lien entre description et analyse.

Prenons l'exemple suivant, extrait d'un des rapports, décrivant une séquence avec des élèves de 3<sup>ème</sup> LV1 :

« Enfin, la séance se termine par une activité d'expression orale en interaction, sous forme d'un jeu de rôles. Les élèves sont mis en situation dans le rôle du client ou du serveur dans un restaurant de Vienne. L'activité a pour objectifs de communiquer et échanger sur des situations connues et courantes, de demander et donner des informations à propos d'un menu (proposé sur le site internet des Hôtels Sacher à Vienne) et concernant le prix. Les protagonistes doivent également faire des suggestions en rapport avec le menu proposé. »

Le lecteur voit effectivement clairement ce qui est demandé aux élèves. La description est suffisamment explicite pour que l'on puisse imaginer la situation créée. Mais plusieurs questions surgissent, qui ne trouvent aucune réponse : pourquoi cette activité est-elle mise en œuvre maintenant alors que rien dans le reste de la séquence ne semble y préparer les élèves ? s'agit-il d'une réactivation d'acquis de séquences antérieures que le professeur décide de mettre en œuvre en liaison avec la thématique de cette séquence (Vienne) ? Seule une analyse faite par le candidat avec la description aurait permis de comprendre et d'éviter l'impression négative que cette activité n'avait aucun lien avec le travail effectué avec les élèves.

L'analyse doit également montrer dans quelle mesure la démarche proposée **prend appui sur l'observation par le professeur des réussites et des besoins des élèves**. Cette approche est clairement exprimée dans l'exemple de ce nouvel extrait d'un autre rapport :

« Ayant remarqué qu'une partie assez conséquente de la classe n'avait pas encore bien saisi la différence au sujet de la double rection prépositionnelle du verbe *sich engagieren*, je remets aux élèves un associogramme qu'ils doivent compléter en un temps limité en binôme. D'un côté, ils doivent recenser les réponses à la question *Bei was kann man sich engagieren?*, et de l'autre répondre à la question *Wofür / Für was kann man sich engagieren?* L'objectif est double : manipuler le lexique tout en intégrant le groupe verbal *sich engagieren*. » (classe de 3<sup>ème</sup> LV1)

Beaucoup d'autres exemples, allant dans le même sens, pourraient être cités. Nous nous limiterons au dossier présenté par une candidate qui a le souci dans un premier temps de situer sa séquence dans la continuité du projet de formation des élèves :

« Dans un souci de continuité avec les années précédentes, les élèves ayant déjà été amenés à traiter de leur 'environnement scolaire', il s'agit ici de découvrir de manière plus précise le fonctionnement et les spécificités des établissements scolaires en Allemagne en dressant systématiquement une comparaison avec le système français. C'est ainsi que les élèves [classe de troisième] auront à réaliser en petits groupes, à l'aide de l'outil informatique, une tâche finale ayant pour objectif la présentation de leur propre collègue en le comparant avec le système allemand. »

Au cours de la description de ce projet, cette même candidate explique comment le comportement langagier des élèves l'a amenée à modifier sa conduite de la classe :

« Pour effectuer une évaluation diagnostique dès la première séance [...], j'ai choisi comme forme de travail l'activité en binôme afin d'encourager les élèves à s'exprimer (Wir haben jetzt einen neuen Stundenplan bekommen. Beschreibt bitte euren Stundenplan!). Alors que j'attendais des élèves qu'ils réalisent une production orale en continu en s'aidant mutuellement, la majorité d'entre eux se sont lancés dans une activité de production en interaction en s'interrogeant mutuellement. [...] La situation de communication leur semblait bien plus concrète qu'une production orale en continu. J'ai ainsi constaté que les élèves maîtrisaient bien l'utilisation de l'interrogation globale mais aussi partielle et qu'ils étaient plutôt à l'aise pour interagir. Leur réaction m'a aussi permis de constater que pour aboutir à l'activité langagière retenue, il était possible et nécessaire de s'entraîner dans d'autres activités langagières. »

Cette présentation doit **être personnelle et prendre appui sur la réalité de la séquence**. Inutile par exemple, comme ont pu le faire certains candidats, de recopier dans son intégralité une partie du programme de la classe, un extrait du livre du maître de la méthode en usage. Il est certes possible et il peut être très pertinent, dans certains cas, d'y faire référence mais à la condition de présenter ces références de façon personnelle et dans le cadre d'une véritable analyse, révélant une appropriation de ces références.

Dans le même ordre d'idées, plutôt que de renvoyer dans le dossier à la numérotation dans la méthode des exercices ou activités proposés (ex. A, 2, 3, 4 page 34 du manuel, par exemple), il est de très loin préférable d'expliquer le contenu de ces exercices et activités, de les analyser et d'exposer les raisons de leur choix.

L'analyse passe souvent par l'emploi de concepts. Leur emploi ne doit cependant permettre de rester dans le flou. Parler des « aides » apportées aux élèves est bien si l'on précise le type d'aide, leur forme, en quoi elles représentent une aide et si on peut l'illustrer par quelques exemples.

Parmi les concepts clefs que tout candidat doit maîtriser figure naturellement la **distinction entre évaluation et entraînement**. Bien trop souvent, ce qui est présenté dans les séquences comme relevant de l'entraînement (à la compréhension le plus souvent) est en fait une évaluation. Le jury a été particulièrement sensible aux développements qui montraient une conscience claire de la distinction fondamentale entre les deux, comme dans l'extrait d'un dossier reproduit ci-dessous :

« Lors du second visionnage, je marque un temps d'arrêt entre les différentes séquences de manière à ce que les élèves puissent compléter une fiche d'entraînement à la compréhension auditive qu'ils ont reçue au préalable. Cette fiche comporte deux exercices. Le premier (annexe 3A) entraîne à la compréhension partielle. Il se présente sous la forme d'un tableau regroupant des listes de mots parmi lesquels les élèves doivent repérer ceux qui apparaissent dans l'enregistrement et les entourer. Comme ces mots portent uniquement sur les séquences où la langue est clairement articulée, l'exercice me semble accessible à tous. Le second exercice (annexe B) est une grille d'écoute qui relève les éléments situationnels majeurs et vise aussi à entraîner la compréhension détaillée d'un support audiovisuel. Pour chaque question, les élèves doivent cocher la réponse juste parmi trois items [...] Tous les

items à cocher reprennent exactement les propos tenus par les protagonistes dans la vidéo. [...] Après le visionnage en séquences découpées, nous procédons à la correction du premier exercice qui n'a pas posé de difficulté. J'oriente alors les élèves vers une stratégie. En effet, les indices que les élèves ont jusqu'alors identifiés sont utilisés pour construire une représentation du sens exprimé. Les objectifs sont de constituer un premier accès à l'intention communicative en formulant des hypothèses et de créer des attentes, si bien que le deuxième exercice apparaît comme un moyen de vérifier les hypothèses émises.» (classe de 3<sup>ème</sup> LV1)

Enfin, une des qualités essentielles que le jury cherche à distinguer chez les candidats est **la capacité à apprendre à partir de l'expérience, des échecs relatifs comme des réussites** dans la mise en œuvre du projet pédagogique. L'un des signes les plus sûrs de la présence de cette capacité précieuse est sans conteste la marque d'un début de réflexion critique sur la façon dont les élèves ont tiré profit de la séquence décrite, sur les difficultés qu'ils ont pu rencontrer. La distance prise par un enseignant envers sa pratique et la recherche, même tâtonnante, d'une remédiation ou d'une amélioration possibles sont fortement recommandées.

Ceci peut prendre des formes très variées dans le dossier.

Une candidate, par exemple, termine son rapport avec une partie dédiée à un tel bilan après un travail avec une classe de 3<sup>ème</sup> LV1, dont voici le début :

« Bilan de la séquence et remédiation :

La majorité des élèves a trouvé de l'intérêt à l'activité de recherche et à l'écoute des extraits musicaux.

Le bilan de la première séance est positif car les élèves sont intéressés par la culture et la recherche d'informations avec l'outil Internet (présenter un compositeur). L'activité d'expression écrite reste plus laborieuse. Il aurait été plus facile pour les élèves de travailler avec une fiche préparatoire indiquant des amorces de phrases.

[...]

Citons encore cette autre candidate qui pose un regard critique sur certains aspects de la tâche finale mise en œuvre avec une classe de 5<sup>ème</sup> à l'issue de la séquence décrite (préparation et présentation d'un petit-déjeuner allemand) :

« Tâche finale et bilan de la séquence :

[...] Par ailleurs, la complexité de la mise en œuvre d'un travail interdisciplinaire du fait des emplois du temps des uns et des autres a au final rendu un peu artificielle l'intervention à la cantine avec les enseignants de SVT et d'anglais ainsi que la CPE, les élèves étant rapidement dans ce contexte hors classe repassés au français pour leur présentation. La mise en œuvre du projet doit certainement être repensée en amont. »

Un autre enfin termine la description de la séquence qu'il a choisie par une partie assez longue intitulée « Regard critique sur l'ensemble du projet » et qui se décompose en deux parties : « Difficultés rencontrées et moyens pour y remédier » et « Aspects positifs manifestes ».

D'autres candidats préfèrent intercaler de telles réflexions à l'intérieur de leur description, comme la candidate évoquée ci-dessous à propos de la prise de notes pendant un travail en groupe pour préparer une argumentation :

« Afin de ne pas affecter la spontanéité de la discussion, les élèves n'ont pas le droit d'écrire entièrement, ils ne peuvent qu'écrire des idées clés. J'ai voulu ainsi ne pas reproduire la situation de l'an dernier, où les élèves avaient appris par cœur leur intervention et souvent adopté un débit de paroles trop rapide. » (classe de 3<sup>ème</sup>)

Ou encore la suivante, cette fois à propos de la description de plats et d'ustensiles de cuisine sur une photographie projetée au vidéoprojecteur, activité conduite avec une classe de 5<sup>ème</sup> :

« J'ai constaté que même en mettant les éléments de localisation au tableau, très peu d'élèves les ont utilisés et qu'ils se sont contentés de la construction *Wir sehen ...* ou encore de désigner en utilisant *Das ist/sind ...* Les éléments tels *que vorne, hinten, links et rechts* ont été très peu utilisés, sans doute parce que la situation de communication ne nécessitait pas absolument leur emploi. Seul le passage à l'écrit a permis de réutiliser les éléments *stehen et liegen.* »

Citons enfin, cette dernière qui, lors du travail avec une classe de première, fait le constat suivant :

« La faiblesse constatée est l'entrave lexicale. Il a fallu greffer bon nombre de nouveaux termes, notamment lors de la compréhension écrite. Afin de leur donner plus de chances de réussir, je leur donnerai à l'avenir plus d'aides lexicales. »

### **Les exemples de documents ou de travaux réalisés dans le cadre de la situation décrite**

La qualité principale des documents choisis comme illustrations de la description et de l'analyse de la situation ou séquence d'enseignement choisie est de **venir à l'appui de l'argumentation développée.**

Ainsi quand un candidat annonce dans la description d'une séquence une fiche d'aide ou une présentation spécifique d'un document à des fins didactiques particulières (individualisation, travail en binômes, problématisation, etc.), il peut faire figurer ce document en question dans cette annexe de façon à ce que ses explications dans la présentation de la séquence puissent être suivies (éventuellement avec un renvoi à l'annexe concernée, comme dans certains des extraits reproduits plus haut).

Autre exemple : quand le candidat analyse les difficultés rencontrées par les élèves dans la production écrite et expose les modalités de remédiation qu'il a mises en place, il est tout à fait judicieux de faire figurer dans les annexes un exemple anonyme de production d'élève.

On voit bien la différence entre les choix évoqués ici et la simple photographie prise lors d'un voyage organisé, qui peut être agréable à regarder mais n'apporte rien à l'évaluation de la capacité d'analyse du candidat. De même, le jury ne peut que conseiller aux candidats d'éviter de reproduire des pages du manuel en usage dans la mesure où, logiquement, le contenu et la pertinence de l'activité proposée apparaît dans la description du déroulement de la séquence.

En résumé, le choix des documents figurant en annexe n'est pas anecdotique mais doit être un élément de l'argumentation développée.

Une dernière précision peut être utile pour la préparation des candidats à la session prochaine. Le jury du Capes interne d'allemand (et du CAER) a décidé de ne pas utiliser la possibilité qui lui est donnée de revenir en langue étrangère sur le contenu du dossier lors de l'épreuve orale d'admission. En revanche, ce dossier est connu des membres du jury et l'une des exigences lors de l'épreuve d'admission sera précisément la capacité du candidat à conduire une analyse du dossier qui lui est donné à exploiter en prenant appui sur ce qu'il a expliqué dans son dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle. Tous les candidats admis à la session 2012 y sont parvenus, ce qui montre l'authenticité de la réflexion exposée dans le dossier individuel. Quelques autres, rares il est vrai, s'en sont montrés incapables et ont été sanctionnés en conséquence dans l'évaluation de l'épreuve orale d'admission.

## EPREUVE ORALE D'ADMISSION

### EXPLOITATION PEDAGOGIQUE DE DOCUMENTS EN ALLEMAND

Rapport présenté par Mme Cécile BRUNET et Mme Fabienne FEDOU

Répartition des candidats admissibles selon les options :

Option collège	74
Option lycée	19

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

	Capes interne	CAER
entre 7,75 et 10	19 candidats	6 candidats
entre 5,25 et 7,5	23 candidats	8 candidats
entre 2,5 et 5	21 candidats	6 candidats
moins de 2,5	3 candidats	4 candidats

#### A. L'exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

##### A. 1 Remarques d'ordre général

De même que lors des deux sessions précédentes, le jury a le plaisir de constater pour cette session que la plupart des candidats se sont préparés avec sérieux à l'épreuve pédagogique, malgré des situations professionnelles parfois difficiles et des niveaux d'expérience et de formation inégaux. La plupart des professeurs ont en effet témoigné d'une authentique volonté d'assurer au mieux la fonction d'enseignant dans la communauté éducative.

De nombreux candidats ont su tirer profit de la richesse de leurs expériences variées d'enseignement et de leur contact avec des publics différents, de lycée, de collège ou d'école élémentaire pour se projeter avec réalisme dans des séquences d'enseignement pertinentes s'appuyant sur une mise en œuvre solide et détaillée en rapport avec les notions du programme et permettant ainsi aux élèves de construire des compétences communicatives dans des activités langagières ciblées.

Toutefois, certains n'ont pas été capables d'envisager un projet de classe en raison d'une analyse insuffisante des documents du dossier et se sont contentés d'une description superficielle des documents sans pouvoir se projeter dans les réalités de classe et prendre en compte le travail pédagogique incontournable.

Le jury conseille aux futurs candidats de se référer aux précédents rapports (2010 et 2011), notamment pour y trouver des informations et des conseils de préparation concernant l'épreuve orale.

Au travers des prestations des candidats de la session 2012, le présent rapport se concentre d'une part sur l'analyse des supports, travail préparatoire indispensable à la mise en œuvre pertinente de l'unité pédagogique, et tente de donner aux candidats des conseils utiles pour concevoir la séquence pédagogique à partir du dossier imposé.

##### A. 2 L'analyse des supports

Certes, les précédents rapports ont permis aux candidats de se familiariser avec les modalités de l'épreuve mais le jury regrette vivement leurs effets modélisants. Nombre de candidats occultent la réflexion sur le sens des documents du dossier et plaquent un discours sans adéquation avec la

séquence proposée. Il n'est pas rare que les candidats commencent seulement à percevoir l'enjeu des documents lors de l'entretien avec le jury.

Trop souvent, l'analyse des documents – et principalement l'analyse textuelle – fait cruellement défaut. Dans bon nombre de cas, le candidat se satisfait d'une description de la nature du document (document en prose, script, narration, document iconographique...), mais n'aborde pas la compréhension fine (implicite, portée symbolique...) et se limite souvent à une énumération de mots transparents ou au seul repérage de difficultés lexicales. De même, concernant les contenus des documents, l'analyse se résume parfois à de la paraphrase sans indications d'entraves éventuelles et d'aides ciblées, ni de potentialités du support.

Lors de l'entretien, la perplexité de certains candidats devant les questions du jury portant sur la spécificité et l'originalité des documents (couleurs, typographie pour les documents iconographiques ainsi que l'intonation et le rythme pour les documents audio) laisse à penser qu'ils n'avaient pas compris la situation d'énonciation et n'étaient donc pas en mesure de conduire les élèves à une attitude interprétative.

L'épreuve orale étant la seule permettant d'apprécier la capacité des candidats à analyser des textes littéraires, le jury y attache beaucoup d'importance. Cette étape préparatoire à l'exploitation des documents que constitue l'analyse est incontournable. Il va sans dire qu'une analyse superficielle entrave la mise en œuvre de stratégies efficaces d'accès au sens. A contrario, une analyse précise des documents s'est souvent révélée concluante lors de la mise en œuvre pédagogique.

Voici un exemple de déficit d'analyse :

Dans le texte *Dummheit schafft Freiheit* (EP22), un candidat propose de scinder la classe en trois groupes, chaque groupe abordant une partie du texte, mais sans s'interroger sur la pertinence de ce dispositif et sans définir avec précision les parties. Dans ce même dossier, le jury déplore l'absence de lien entre les documents en termes de cohérence, d'opposition ou de complémentarité comme la juxtaposition des deux documents iconographiques y invitait.

**Le niveau de classe**, à laquelle le candidat destine l'unité, ne peut être retenu qu'après une analyse de la thématique et du contenu linguistique des documents qui permet de rattacher le dossier à une notion culturelle du programme et à un niveau de compétence à atteindre.

Les candidats ont généralement bien ciblé leur public et ont pu argumenter ce choix avec pertinence. Le jury note avec satisfaction une bonne maîtrise générale des notions de base en référence aux programmes, au niveau de la classe, au Cadre européen, mais rappelle aussi que l'usage fait d'un document dépend exclusivement du projet d'entraînement retenu : c'est la raison pour laquelle attribuer un niveau de compétence à un document – par exemple en affirmant de façon péremptoire que le texte audio « est d'un niveau B2 » – est erroné : un document n'a en effet pas un niveau intrinsèque en soi.

Certains candidats ont fait des propositions peu réalistes en proposant l'exploitation d'un dossier dans telle ou telle classe parce qu'il relève d'une notion culturelle du programme, mais sans prendre en compte les difficultés inhérentes aux documents : ce fut le cas par exemple pour le dossier EP 21 proposé à une classe de 5<sup>ème</sup> ou bien pour le dossier EP 22 que certains destinent sans précaution à une classe de seconde.

Par ailleurs, quelques professeurs enseignant dans des établissements à recrutement privilégié n'ont pas été capables d'envisager une autre situation de cours et de prévoir par conséquent un réseau d'aides différenciées pour un public hétérogène. Certains, ayant travaillé comme assistant d'éducation ou assistant pédagogique, ont éprouvé des difficultés à sortir de la perspective d'aide individualisée et à concevoir un projet de classe. Peu de propositions ont présenté des différenciations qui prendraient en compte des niveaux de classes hétérogènes, des regroupements LV1 et LV2, des groupes de compétence, réalités pourtant fréquentes sur le terrain.

Le jury dissuade les candidats de partir du postulat d'une « classe européenne homogène d'un bon niveau », comme cela a été parfois le cas et les invite à être réalistes.

### **A. 3 Les objectifs et le projet pédagogique**

Par projet pédagogique, le jury entend la présentation de l'ensemble des objectifs d'apprentissage proposés par le candidat. Il est essentiel d'énoncer un projet – avec différents objectifs qui seront déclinés dans différentes activités – qui soit adapté au public visé, pertinent dans ses objectifs d'apprentissage (il s'agit d'opérer des choix) et cohérent dans sa progression.

Expliciter clairement le ou les objectifs d'apprentissage retenus pour les différents supports et les compétences auxquelles les élèves seront entraînés est incontournable : annoncer que le support textuel fera l'objet d'une « compréhension de l'écrit » n'est pas suffisant.

**Les objectifs** énoncés ont parfois délaissé l'aspect linguistique pourtant constitutif du projet :

- une simple énumération d'objectifs – sociolinguistique, pragmatique, socioculturel – sans qu'ensuite soient mis en relation ces objectifs et les moyens mobilisés afin de les atteindre ne peut être fructueuse : quelles démarches, activités, exercices seront ensuite mis en œuvre afin de les réaliser ? Un travail en interdisciplinarité avec le professeur d'EPS est par exemple annoncé par un candidat pour le dossier EP 41 mais aucune proposition d'activité concrète n'est faite.

Les objectifs linguistiques sont trop souvent déconnectés de la tâche finale et les moyens mobilisés nécessaires à la réalisation de la tâche finale ou des tâches intermédiaires ne sont pas mis en place, ou bien simplement pas abordés. Par exemple, il serait pertinent de réactiver la structure interrogative si le professeur envisage de faire rédiger un sondage ou bien l'expression de l'injonction pour concevoir une affiche de sensibilisation à l'environnement. Certains candidats, au contraire, privilégient le seul domaine linguistique et construisent leur séance autour d'un fait grammatical en négligeant la construction de savoir faire et de compétences communicatives : « étudier le prétérit » ne constitue pas un projet pédagogique. De ce raccourci découlent fréquemment des exercices purement mécaniques qui ne placent pas l'élève en position de construire des compétences et d'acquérir l'autonomie dans son parcours d'apprentissage.

Retenons que dans tout scénario d'apprentissage, les objectifs doivent être adaptés au niveau de classe et au niveau de compétence visé.

Enfin, pour la session 2012, l'énoncé des sujets exigeait explicitement la description précise et concrète de la mise en œuvre de l'entraînement d'une compétence langagière précise. A la grande surprise du jury, certains candidats n'avaient « pas lu », ou bien oublié au fil de leur préparation, cette consigne essentielle qui permettait de définir un projet pédagogique cohérent avec le dossier proposé.

#### **La mise en œuvre :**

Le jury a particulièrement apprécié les mises en œuvre qui privilégient la didactisation des documents permettant aux élèves de construire des compétences communicatives et des stratégies au fil des activités, en l'occurrence en dévoilant progressivement l'intégralité d'une image, en pratiquant la lecture-puzzle d'un texte, en alternant les formes sociales de travail. En revanche le questionnement frontal, que le professeur initie et dont il est le seul à connaître les réponses, s'avère stérile et ne permet pas de placer l'élève en situation d'apprentissage. Le jury attire l'attention des futurs candidats sur la nécessité de proposer des activités en rapport avec la cohérence interne du document : faire émettre des hypothèses ne se justifie pas pour tout document, étudier la morphologie et l'emploi du prétérit en faisant tout simplement relever les verbes du texte n'amène pas l'élève à une véritable réflexion sur la morphosyntaxe et la valeur de ce temps.

La lecture des deux rapports précédents a conduit la quasi-totalité des candidats à annoncer la tâche finale qu'ils s'assignent, mais il arrive souvent que cet objectif ne soit pas préparé par les activités en amont. C'est particulièrement le cas dans les activités de compétence linguistique : les pré-requis ne sont pas réactivés, l'acquisition de ressources lexicales et principalement grammaticales dans le parcours pédagogique proposé demeure aléatoire.

Si la **tâche finale** est clairement signifiée par nombre de candidats, elle ne constitue pas pour autant toujours le fil rouge du projet pédagogique : on note en effet souvent l'absence de cohérence entre les activités intermédiaires et la tâche finale. Rappelons que la tâche finale – résultat observable, identifiable, et évaluable – concrétise la performance communicative dans une activité langagière donnée à partir des étapes de parcours qui se déclinent en apprentissages, entraînements et tâches intermédiaires. Le candidat se doit donc de proposer une tâche finale qui soit le résultat de tâches intermédiaires réalisables, étayées par des entraînements dans les activités langagières définies dans le parcours d'apprentissage. La réalisation de la tâche finale s'appuie sur une véritable progression des situations d'apprentissage au fil des séances, sur des bilans intermédiaires, tels que la gestion du lexique et/ou la maîtrise de faits linguistiques, et permet éventuellement des phases de remédiation afin d'assurer à chaque élève les conditions optimales d'apprentissage. Il va de soi que le professeur doit estimer avec précision la durée de la séquence et planifier les séances et l'évaluation des compétences communicatives acquises.

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

Enfin, le jury pointe dans nombre de prestations le manque d'articulation entre le projet et l'utilisation des TICE : les recherches sur la toile – à la maison ou en salle informatique – doivent être réalistes et réalisables, le balisage de la recherche par l'indication de sites ainsi que le format du travail attendu étant indispensables. L'utilisation des TICE est au service d'un projet linguistique et les nouvelles technologies ne doivent pas occulter les objectifs d'apprentissage mais doivent plutôt contribuer à l'individualisation de parcours d'apprentissage selon le niveau de référence visé dans le parcours. Dans un souci de formation, les futurs candidats sont invités à prendre connaissance du rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale, *Modalités et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues*, publié en novembre 2009.

Si les supports ont été en général utilisés à bon escient quant au choix de **l'activité langagière**, le jury a toutefois relevé des difficultés dans les entraînements aux activités langagières de réception, à savoir la compréhension de l'écrit et la compréhension de l'oral.

La compréhension de l'écrit ne se limite pas à la seule compréhension du sens des mots et des phrases et ne constitue en aucun cas un défi lexical. Le professeur doit doter ses élèves de stratégies d'accès au sens et « d'un grand degré d'autonomie en lecture » afin « d'effectuer un travail interprétatif qui, au-delà de l'explicite, vise une compréhension de l'implicite » (cf. BO n° 9 du 30 septembre 2010) en les aidant d'une part à construire une compétence de lecture et en créant d'autre part les conditions d'interaction entre le lecteur et le texte.

Afin d'inciter les candidats à innover dans les projets de lecture et à les dissuader d'utiliser la seule méthode des « W-Fragen » comme élucidation et appropriation du sens, le jury préconise la lecture de la publication du CNDP *Lire en langue étrangère* (octobre 2011, Editions du Scérén), qui présente dix modalités de lecture à partir de textes littéraires de typologies différentes.

Concernant la compréhension de l'oral, le jury a eu la satisfaction de constater que les grilles d'écoute avaient fait long feu mais regrette une fois encore le manque de guidage et d'aides pour construire des stratégies d'écoute transférables et transposables dans d'autres langues apprises par les élèves. Il serait opportun pour le professeur d'approfondir la réflexion sur la conjugaison des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques dans les activités langagières de réception pour mieux cerner les entraînements nécessaires à la compréhension de « l'essentiel de

messages oraux élaborés (débats, exposés, émissions radiophoniques ou télévisées, films de fiction ou documentaires) » et « d'une argumentation complexe énoncée dans un langage standard » (cf. BO n° 9 du 30 septembre 2010).

Cependant, les notions d'entraînement et d'évaluation ne sont pas toujours clairement identifiées et nombre de candidats opèrent fréquemment des confusions en proposant des grilles Richtig/falsch et/ou des QCM en guise d'entraînement indifféremment pour la compréhension de l'écrit ou de l'oral. On ne saurait que trop conseiller aux candidats de relire le chapitre 9 du CECRL : *L'évaluation*. On note également des confusions concernant les critères d'évaluation et les descripteurs – qui décrivent les savoir-faire de l'élève dans une activité langagière donnée à un niveau de compétence défini (A1, A2, B1, B2).

Dans un souci de clarification, on peut renvoyer utilement les candidats d'une part vers les outils d'évaluation de la KMK pour les épreuves de la certification (A2/B1) et d'autre part vers le dossier « Entraîner, évaluer la compréhension orale » sur le site <http://www.allemand.ac-versailles.fr/spip.php?article286>.

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

Le jury reconnaît que tous les candidats ont connaissance – peu ou prou – du contenu du CECRL. **Les repères didactiques** sont en général évoqués dans les prestations, notamment par les candidats qui ont lu les rapports des années précédentes mais il est impératif d'éviter de citer les fondamentaux de la pédagogie sans réflexion préalable et sans résonnance par rapport au dossier présenté.

Par ailleurs, certains candidats ont fait référence au LPC et aux sept compétences sans souligner l'importance de la compétence 2 dans le socle commun ni expliquer quelles modalités présidaient à la validation de cette compétence pour l'obtention du DNB. Le jury encourage les candidats à travailler en équipe dans les établissements afin de développer l'appropriation de ce nouvel outil.

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

Quant à la terminologie employée par les candidats, on note toujours des confusions sur le sens des termes : objectif, tâche, stratégie etc.

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

#### **A. 4 L'entretien avec le jury**

Le jury attire l'attention des candidats sur les aspects formels de l'exposé, qui consiste à présenter avec conviction et rigueur projet et mise en œuvre. Présenter un exposé avec clarté dans une langue adaptée, communiquer avec le jury, gérer le temps et le stress sont autant de compétences professionnelles essentielles que le jury a cherché à valoriser.

Pour ce faire, annoncer synthétiquement mais clairement le plan de l'exposé s'avère efficace. Les meilleures prestations ont été celles où le fil rouge (la tâche finale) apparaissait très clairement dès l'introduction et mettait en évidence la logique du parcours pédagogique et du scénario d'apprentissage. En outre, des exemples précis éclairent considérablement la présentation d'une activité ou d'un exercice.

La structuration de l'exploitation pédagogique étant essentielle dans la démarche de l'enseignant, les candidats se doivent de bien maîtriser ce qu'ils souhaitent exposer, sous peine de perdre le fil de la présentation et de semer la confusion. Le jury a parfois eu l'impression que certains candidats découvraient leurs notes au moment de l'exposé.

De même, le choix d'un niveau de langue adapté est indispensable pour présenter sa démarche. Le candidat doit ainsi faire preuve de compétences de communication et manifester son aptitude à maintenir l'intérêt de l'auditoire et à entrer dans un dialogue constructif avec le jury : ce sont des qualités essentielles en matière de pédagogie. Une lecture mal maîtrisée des notes, de fréquents retours en arrière, de longs silences ou une voix monocorde ternissent toute prestation.

Le stress des candidats est bien compréhensible étant donné l'enjeu du concours. Néanmoins, le jury attend du futur professeur qu'il sache maîtriser ce stress. La posture professionnelle implique également la rigueur dans la gestion du temps : certains candidats n'ont pas su gérer le temps de préparation : ils n'ont d'une part pas exploité l'ensemble du dossier et d'autre part pas mené la réflexion pédagogique jusqu'au bout. Trop de candidats ont terminé leur prestation bien avant l'heure ou bien à l'inverse, le jury a dû indiquer la proximité du terme du temps imparti.

Pendant cette phase déterminante de l'épreuve, le jury a particulièrement apprécié le savoir-être des candidats qui ont fait montre lors de l'entretien d'une réelle ouverture, d'une volonté de dialogue et d'une maturité pédagogique, acquise par la réflexion sur leurs pratiques et la confrontation avec la réalité de terrain.

Rappelons que le jury n'est pas là pour embarrasser les candidats en tendant des pièges mais au contraire pour faire évoluer les propositions de la première partie en amenant le candidat à préciser, clarifier, illustrer, compléter certains points précis de l'exposé. Ce moment d'interactivité exige des capacités d'écoute et de réactivité. En effet, il appartient au candidat d'être attentif, éventuellement de faire répéter pour ensuite répondre aux questions sans les éluder. Le jury a été sensible à plusieurs reprises à la qualité de l'échange et au prolongement de la réflexion pédagogique au delà de l'exposé. Rappelons toutefois que si le jury s'attache à mettre à l'aise les candidats, la posture professionnelle reste de mise lors de l'entretien : il est donc important de garder un langage approprié : éviter par exemple les onomatopées « ben » ou « nö / ne » (nein) en allemand, d'éviter une certaine désinvolture (« Ah bon ? vous voulez un exemple ? »). De même, une attitude d'auto-dévalorisation ne peut être considérée comme une démarche positive d'autocritique : c'est une reprise constructive qui est attendue.

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

En conclusion, le jury ne saurait que trop recommander aux candidats un entraînement régulier à ce type de présentation orale, ce qui contribuera à surmonter le stress et à formaliser la démarche pédagogique. Par ailleurs, il encourage les futurs candidats à créer des passerelles entre la réalité des classes et les orientations des programmes en illustrant dans leur approche actionnelle de l'enseignement de l'allemand la citation de George Steiner<sup>1</sup> : « chaque langue est une fenêtre ouverte sur le monde. »

---

<sup>1</sup> Entretien pour *Télérama* n°3230, 12 décembre 2011, à propos de *Poésie de la pensée*, Gallimard, collection Essais.

## B. Exemples d'exploitation pédagogique d'un dossier

Les développements qui suivent ne sont que des exemples de mise en œuvre possibles pour illustrer ce qui précède. Ils ne constituent pas un « corrigé » des sujets proposés aux candidats.

### B. 1 Option collègue : Dossier EP 43

#### 1. Analyse et destination du dossier

Les trois documents constitutifs de ce dossier sont fédérés autour de la thématique des langages, notamment de la musique, et se déclinent sous différents aspects : la relation à la musique, le rôle de la musique, l'accès à la musique, la carrière des virtuoses ainsi que l'écriture créative aussi bien en musique que dans d'autres genres littéraires (récit de fiction, poésie, chanson).

Ces documents peuvent être rattachés au programme culturel du palier 2 du collège : *L'ici et l'ailleurs*.

Le dossier est approprié à un travail sur les niveaux de compétences A2/B1.

Il permet de confronter les élèves à des documents de typologie très différente :

- un extrait d'un article de presse, qui est un témoignage du musicien Lang Lang, pianiste mondialement connu qui a joué en 2008 lors de la cérémonie d'ouverture des Jeux olympiques de Pékin et en 2010 pour la cérémonie d'ouverture de l'exposition universelle à Shanghai ;
- un document iconographique constitué des affiches d'une campagne publicitaire pour l'orchestre philharmonique de Berlin ;
- un témoignage issu d'une interview de Luis, jeune compositeur.

On peut envisager d'exploiter ce dossier en interdisciplinarité avec les professeurs de musique, de français et d'arts plastiques et contribuer ainsi à la validation de la compétence 5 du Socle commun *La culture humaniste* via l'item *Lire et pratiquer différents langages*.

#### Document 1

Ce texte, rédigé à la première personne, rend compte d'éléments biographiques de Lang Lang puis du rôle de la musique dans son développement personnel et sa vie. La perspective autobiographique est ici privilégiée et facilite grandement l'accès au sens pour les élèves.

La langue authentique ainsi que le style (phrases courtes et simples), l'absence d'entraves lexicales permettent un accès immédiat au texte. L'analyse précise du document aide à mettre en lumière **les potentialités** du document et donc à lister **les éléments facilitateurs** mais aussi **les entraves** à la compréhension en vue de la mise en œuvre pédagogique.

La structure même de l'extrait est une aide à la compréhension : un repérage précis des marqueurs temporels – adverbes („damals“, „dann“, „bereits“, „inzwischen“) et compléments circonstanciels de temps („vor zwanzig Jahren“, „eines Tages“, „von diesem Moment an“, „mit neun Jahren“, „mit 15“, „im Alter von fünf Jahren“), conjonction de subordination („als“, deux occurrences) – révèle une chronologie précise ; en s'appuyant sur la structure d'un support pour accéder au sens, les élèves construisent peu à peu des stratégies qu'ils pourront réinvestir dans un autre contexte avec un autre support. L'enseignant poursuit en effet deux objectifs concomitants : doter les élèves d'outils d'accès au sens du texte et construire des stratégies transférables.

La désignation des membres de la famille constitue également un élément facilitateur : „Meine Mutter...“ (l.4), „Mein Vater...“ (l.6), „...mit meinem Vater...“ (l.8) et permet aux élèves de comprendre le rôle des parents qui se sacrifient pour assurer la réussite de leur fils.

Le texte met l'accent sur l'expression du souhait et de la volonté : le souhait s'exprime dans le texte par le rêve – „Mein Traum begann vor zwanzig Jahren.“ (l.1), „...um meinen Traum...“ (l.11), „... im Alter von fünf Jahren hatte ich davon geträumt...“ (l.12), „... diese Träume...“ (l.14) et „...das Traumhafte...“ (l. 16) – et devient volonté puis réalité : „Von diesem Moment an wollte ich nur noch

eins ...“ (l.3), „Dann beschloss ich...“ (l. 10), „Inzwischen sind diese Träume Wirklichkeit geworden.“ (l.13-14).

Un autre élément facilitateur est donné par le champ lexical qui permet aux élèves, dont les connaissances et compétences seraient modestes, d'entrer dans la thématique : il s'agit du champ lexical de la musique : „Pianisten“ (chapeau du texte), „... die Ungarische Rhapsodie von Franz Liszt auf einem Piano...“ (l.2), „Klavier spielen“ (l.3), „...europäische Klassik...“ (l.4), „... das Notenlesen...“ (l.5), „die Erhu, die traditionelle chinesische Geige.“ (l.7), „...an der zentralen Musikhochschule...“ (l.9), „...das weitere Klavierstudium...“ (l.11), „...von einer Pianistenkarriere...“ (l. 2), „...mit den besten Orchestern der Welt zu spielen, den Berliner, den Wiener Philharmonikern.“ (l. 13), „...Musik...“ (trois occurrences dans le dernier paragraphe (l.15-16)).

Le dernier paragraphe représente la seule entrave du texte : il s'agit ici d'implicite et les élèves devront accéder à une compréhension fine du document et de la portée des propos de Lang Lang. Quelles réalités en effet le lecteur peut-il envisager lors de la lecture de „reine Kommunikation » ou de la phrase „Ich fühle manchmal Dinge durch die Musik, die ich nie erlebt habe. “ ? Le professeur pourra sans doute s'appuyer sur les expériences personnelles de ses élèves pour mettre en lumière le sens possible de ce dernier paragraphe.

## Document 2

Ce document iconographique est constitué de six affiches d'une campagne publicitaire de l'orchestre philharmonique de Berlin qui illustrent les notions de „Traumhafte“ et de „Magie“ exprimés dans le document 1. Ce document iconographique présente les instruments de musique comme moyens de transport qui permettraient la découverte, le voyage dans différents milieux du monde, à savoir sur terre, dans le ciel et sur la mer.

Les entraves résident d'une part dans la méconnaissance du nom des instruments (vocabulaire spécifique) et d'autre part dans la difficulté à accéder à la dimension symbolique, la musique étant un des moyens d'évasion du réel, de découverte de soi et de nouveaux univers. Le travail interdisciplinaire avec les professeurs de musique et d'arts plastiques est ici tout à fait indiqué afin de décoder aux plans sonore et visuel ces affiches et conduire les élèves à accéder à une dimension symbolique.

## Document 3

Le document sonore illustre la pratique de la musique amateur et invite à l'écriture créative. Il comporte de nombreux éléments facilitateurs : la structure du document sonore est clairement divisée en deux parties distinctes : la première partie – le témoignage de Luis – avec le pronom personnel „ich“ » (trois occurrences), alors que la deuxième partie interpelle l'auditeur : „jeder“ (deux occurrences), „man“, „ihr“. Au plan lexical, on peut remarquer nombre de mots transparents d'origine anglo-saxonne ou empruntés au français : « Laserpower », « Rapper », « Beatboxer », Band », « improvisiert », « funktioniert ».

D'autre part, le fil conducteur du document est bien l'écriture créative, ce qui est signifié ici clairement par le nombre d'occurrences de l'expression « Texte schreiben“ : „...ich habe eigentlich immer viele Texte geschrieben“, „Jeder kann einen Text schreiben“, „Texte zu schreiben“, „zum Textschreiben“.

Les potentialités du document sont nombreuses : le témoignage de Luis revêt un caractère incitatif en particulier dans la deuxième partie et le passage à une approche actionnelle est quasi immédiat. Le professeur peut envisager également de travailler sur les conjonctions de temps (seit, sobald) et l'expression de la réalisation d'un projet personnel. Les élèves pourraient par ailleurs investir le mot „Tipps“ et écrire un prolongement au témoignage de Luis.

Dans la perspective de l'activité langagière à entraîner dans ce dossier (expression écrite), le professeur peut établir une passerelle entre le document 1 à partir de la phrase „Musik ist nicht vom Leben zu trennen“ et le document 2 avec l'objectif cité par Luis „was zu erzählen, eine Geschichte...“.

## 2. Mise en œuvre

L'agencement des trois documents ne constitue qu'une piste d'exploitation ; l'agencement des documents doit en effet tenir compte des objectifs fixés par le professeur en fonction du profil de sa classe et du niveau de compétence à atteindre ainsi que des réalités d'enseignement.

### 1 = Document 2

Ce document iconographique dont les potentialités ont été dégagées ci-dessus se prête aux tâches d'exploitation suivantes :

- analyse des affiches, soit dans leur ensemble soit une par une, afin que chaque groupe de travail puisse découvrir la cohérence de l'ensemble lors de la présentation de chaque affiche ;
- réactivation des moyens linguistiques indispensables à la description et évaluables dans la compétence 2 du socle dans l'activité langagière *Parler en continu* selon l'item *Décrire, raconter, expliquer* ;
- intervention éventuelle du professeur de musique pour présenter et faire écouter chaque instrument, et éventuellement un extrait de la rhapsodie hongroise de Franz Liszt, voire visionner le dessin animé de Tom et Jerry auquel Lang Lang fait référence : [http://www.metacafe.com/watch/2162208/tom\\_jerry\\_hungarian\\_rhapsody\\_no\\_2\\_liszt/](http://www.metacafe.com/watch/2162208/tom_jerry_hungarian_rhapsody_no_2_liszt/)
- intervention du professeur d'arts plastiques pour travailler la lecture d'image : description, connotation, interprétation à partir de la mise en scène des instruments, des éléments contextuels et des couleurs (chaudes ou froides).

La tâche intermédiaire pourrait consister à prendre connaissance de la programmation de l'orchestre philharmonique de Berlin sur le site (lire) et à faire présenter par un groupe à la classe la saison musicale en début de séance (écrire, parler en continu). Cette tâche servirait de transition pour introduire le document 1.

### 2 = Document 1

Le professeur proposera aux élèves ce témoignage de Lang Lang, jeune musicien mondialement connu, avec un projet de lecture qui reprendra partiellement ou en totalité les potentialités du texte. Ce projet de lecture abordera non seulement les compétences linguistiques – lexique et structures, fait de langues (cf. supra) – et pragmatiques – typologie du texte autobiographique – mais consolidera la construction de compétences communicatives chez ses élèves, en l'occurrence pour l'activité langagière de lecture. En s'appuyant sur cette première phase de compréhension, le professeur peut inviter ses élèves à la réalisation de micro-tâches en groupes, telles que :

- la recherche d'éléments complémentaires de la biographie de Lang Lang (compréhension de l'écrit et expression orale en continu ou expression écrite) ;
- la rédaction d'une interview de Lang Lang à partir du texte (expression écrite et interaction orale) ;
- la mise en œuvre d'un atelier d'écriture en collaboration avec le professeur de lettres pour illustrer les phrases du dernier paragraphe : „Für mich ist Musik reine Kommunikation“, „ich fühle manchmal Dinge durch die Musik, die ich nie erlebt habe.“, „Das ist das Traumhafte, das ist eigentlich die Magie : Musik ist nicht vom Leben zu trennen.“

L'approche retenue dans ce dossier, à savoir l'entraînement à l'expression écrite, permet d'appréhender la compétence pragmatique sous différents aspects, notamment la rédaction d'éléments biographiques (information), l'élaboration d'une interview (conversation) ainsi que l'écriture créative (description, argumentation) et constitue une base d'évaluation pour le professeur dans l'optique de la validation de la compétence 2 du socle.

### 3 = Document 3

Le document 3 s'inscrit dans la séquence en complémentarité du document 1, mais il s'agit là d'un musicien amateur auquel les élèves peuvent s'identifier et non d'un professionnel. La tâche possible qui découle de l'incitation „jeder kann einen Text schreiben“ est l'écriture créative, par exemple la création d'une chanson en slam ou en rap. Les professeurs de musique et de lettres peuvent greffer une séance sur les caractéristiques de chaque type d'écriture.

Une autre tâche serait de lister les „Tipps“ en réactivant la finalité en utilisant *um ...zu...*, en référence au document n°1.

#### Tâche finale et évaluation :

Le parcours pédagogique ayant permis de mobiliser les savoirs et savoir-faire, les élèves seront en mesure de réaliser la tâche finale qui aura été annoncée aux élèves dès le début de la séquence et qui privilégiera l'activité langagière d'expression écrite. Elle peut être la rédaction d'une page sur le site du collège présentant les différents rapports que les élèves de la classe entretiennent avec la musique sous la forme de témoignages – à la manière de Lang Lang ou de Luis -, de créations textuelles (poésie slam, chanson rap...) ou d'une enquête auprès des élèves germanistes du collège sur les styles de musique préférés.

On ne saurait concevoir une séquence sans prévoir l'évaluation – intermédiaire ou sommative. La tâche finale sera évaluée selon des critères précis tels que la réalisation de la tâche (contenus, longueur du texte, prise de risques), la lisibilité de la production, les moyens linguistiques mobilisés (richesse lexicale, aisance linguistique), la correction linguistique (orthographe, grammaire, syntaxe). On peut également imaginer la présentation des productions d'élèves sous la forme d'un spectacle, auquel tous les élèves de l'établissement seraient conviés. La perspective actionnelle serait alors bien au cœur de la séquence.

## **B. 2 Option lycée : Dossier EP 26**

### **1. Analyse et destination du dossier**

L'unité pédagogique est constituée d'un texte à caractère biographique, issu de l'ouvrage de Sybille De Fen, *Einstein, ist alles relativ ?*, d'un document iconographique qui représente une manifestation antinucléaire en Allemagne, ainsi que de l'enregistrement d'une jeune femme qui exprime ses réticences quant à l'arrêt du nucléaire.

La thématique fédératrice se réfère aux nouveaux programmes de Première/Terminale « *Gestes fondateurs et mondes en mouvement* » et met particulièrement en avant les deux notions *idée de progrès*, ainsi que *lieux et formes du pouvoir*, à travers le prisme des domaines *Histoire et géopolitique – Sciences et techniques – Sociologie*.

Au centre de ce dossier se trouve la question de l'éthique du progrès, de la responsabilité des scientifiques, de la prise de conscience accrue des conséquences possibles qui résultent des avancées scientifiques et technologiques : tensions et conflits, pouvoir et contre-pouvoir par l'engagement individuel et collectif. En toile de fond pointent les débats sur la sortie du nucléaire décidée en Allemagne après l'accident de Fukushima en mars 2011, permettant un lien éventuel avec l'actualité sociale outre-Rhin.

Dans le texte de Sybille De Fen, le récit rapide et efficace de l'expérience d'Einstein conduit à une interrogation sans complaisance sur les instincts belliqueux des hommes ; la photo de la manifestation est, elle, porteuse d'espoir envers cette humanité qui s'engage ; l'interview met l'accent sur le conflit entre intérêt commun et confort individuel.

La problématique centrale, dans une perspective pédagogique, montre le rapport complexe entre différents groupes d'intérêt : comment concilier esprit critique face au progrès en général et fascination pour le développement des technologies de pointe, et l'accélération des avancées scientifiques et techniques.

Les élèves pourront donc s'interroger sur leur positionnement individuel et collectif face à ce phénomène.

Ce dossier s'adresse aux élèves de la classe de Première LV1 ou la classe Terminale LV2 ou LV1, qui peuvent avoir un niveau de compétence B1 voire B2 si on prévoit un travail qui tient compte de la complexité de la thématique et qui demande dans ce cas-là des structures argumentatives attendues en B2. De par son orientation assez nette sur les sciences et les techniques, il est susceptible d'intéresser particulièrement les classes scientifiques.

On peut envisager de travailler l'unité en interdisciplinarité avec le collègue de sciences physiques ou de SVT, faire intervenir l'assistant afin de faire connaître davantage la politique énergétique des différents pays de langue allemande.

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

#### Document 1

Extrait de biographie d'Einstein : présentation de la découverte qui conduira par la suite à la création de la bombe atomique. Il s'agit d'une description d'événements dans leur succession chronologique et leurs liens de causalité ainsi que de l'expression de sentiments liés à cette découverte et ses conséquences.

Le lexique transparent ( „Institut für Chemie“, „physikalisch“, „die Formel“, „die Masse“, „die Energie“, „das Prinzip“, „die Bombe“, „informieren“, „Experimente“, „eine spezielle Kommission“, „aktiv“, „im Radio“, „die Bombardierung“, „der Schock“, „Illusionen“, „Zivilisation“, „Kultur“) est un **élément facilitateur**, de même que les connaissances transversales nécessaires aux élèves du point de vue historique, scientifique, politique et psychologique dont il faudra s'assurer qu'ils les maîtrisent.

La principale **entrave** potentielle est liée à la forme apparemment simple du texte: le style est épuré, il y a peu de connecteurs logiques ou chronologiques (denn, so, bald, obwohl); la juxtaposition et la coordination sont privilégiées. Les relations logiques, notamment les relations de cause à effet ne sont pas explicitées.

Le texte est au présent : le lecteur suit en direct l'évolution des événements quasiment en temps présent, étape par étape.

La première partie (début jusqu'à la ligne 19) présente la découverte de la fission de l'atome et l'interrogation (ligne 8-10) qu'elle provoque dans le monde scientifique en général et chez Einstein en particulier et qui le conduit à s'adresser au président Roosevelt.

Dans la deuxième partie sont exposés les sentiments d'Einstein suite à l'explosion de la bombe, qui le conduiront à son engagement pacifique.

Il faudra donc procéder par strates successives, passer d'une compréhension des faits situationnels majeurs à une compréhension plus fine en prenant appui sur les unités de sens porteuses d'implicite. Passée cette phase de compréhension, il s'agira de guider les élèves vers une explicitation simple de la problématique à laquelle le scientifique est confronté.

On peut envisager de faire repérer les faits essentiels et de les relier par des symboles explicitant la relation logique et chronologique entre eux.

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

A partir de ces questionnements, le document invite bien sûr également à un entraînement à l'expression orale en interaction par les débats qui s'imposent : „Warum empfindet Einstein ein starkes

Schuldgefühl?“, „Inwiefern darf man denken, dass er verantwortlich für die Konsequenzen seiner Erfindung ist?“ et surtout „Welche Rolle soll Ethik für die Wissenschaftler spielen?“, etc.

#### Document 2

Cette photo représente une manifestation antinucléaire en Allemagne. La clarté de la situation est un **élément facilitateur** à l'accès du document iconographique. Le premier plan est largement occupé par des drapeaux de manifestants aux couleurs vives, avec le slogan bien connu des antinucléaires allemands, qui s'opposent à l'arrière plan aux réacteurs nucléaires gris. On ne distingue pas les manifestants, que l'on imagine nombreux : ce ne sont pas eux qui sont l'objet de la photo, mais le message qu'ils portent.

Les **entraves de contexte externe** concernent le mouvement antinucléaire allemand : le nucléaire est très impopulaire en Allemagne depuis le passage sur le pays du nuage radioactif venu de Tchernobyl en 1986. Il y a dix ans, la gauche avait prévu de tourner définitivement la page du nucléaire d'ici 2021, mais le gouvernement Merkel est revenu sur cette décision, prolongeant de 12 ans l'espérance de vie des centrales. La chancelière allemande a annoncé, peu après la catastrophe de Fukushima, la fermeture temporaire des réacteurs les plus anciens et un audit de trois mois sur tout le parc nucléaire allemand. Si la catastrophe de Fukushima cristallise les peurs et les inquiétudes outre-Rhin, elle ne peut cependant à elle seule expliquer ce large pouvoir de mobilisation, aussi bien sociétale que politique, difficilement imaginable en France dès lors qu'il s'agit du nucléaire : la forte hostilité de la population allemande envers l'énergie atomique se nourrit d'une tradition historique, politique et militante spécifique au pays.

La dimension sociétale et historique s'inscrit dans la construction de compétences communicatives et invite à confier aux élèves des recherches sur la mobilisation antinucléaire à l'allemande. Ce document pourra servir de point de départ afin d'élargir ses connaissances socioculturelles en explorant les mouvements de protestation citoyens liés à l'environnement en Allemagne. Une approche comparative de la politique énergétique des pays européens, en particulier de l'Autriche, pourra enrichir cette démarche.

Le professeur devra veiller à réactiver, voire introduire le vocabulaire spécifique au champ lexical nécessaire à l'exploitation du document.

#### Document 3

Le document sonore d'une durée de 30 secondes est la prise de position d'une jeune femme en faveur de l'énergie nucléaire. La structure informative et argumentative du document, les connecteurs logiques explicites („aber“, „außerdem“, „also, schon,... aber“, „ich zum Beispiel“, „daher“, „weil“) ainsi que le débit authentique d'une personne qui présente des arguments de façon prudente, car teintés de doute, voire de mauvaise conscience, („Na ja, ...“ à plusieurs reprises, „ich muss sagen, ich glaube...“) sont des **éléments facilitateurs** pour accéder au sens immédiat.

Les **entraves** à l'entrée dans le document sont principalement d'ordre lexical.

Les **potentialités** du document sont doubles : il sert de support à l'entraînement à la compréhension de l'oral ; il peut également servir de point de départ à un travail sur l'argumentation nuancée et peut avoir un prolongement dans un entraînement à l'interaction orale lors duquel on s'attachera à la formulation de l'opposition et de la concession.

Pour la **tâche finale** du parcours actionnel proposé, on peut imaginer plusieurs pistes possibles, en fonction du niveau des classes, de la spécificité de l'établissement scolaire, de la personnalité de l'enseignant. On pourrait viser un affichage informatif dans le lycée lors d'une semaine consacrée à la protection de l'environnement, des mini-interviews des élèves allemands de l'établissement partenaire soit par mail, soit en direct auprès des élèves Voltaire ou Sauzay présents sur l'établissement, ou auprès de l'assistant.

Il paraît important de rappeler qu'il n'y a pas qu'une seule façon de faire. L'essentiel de la prestation des candidats consiste à proposer une approche argumentée, crédible, réaliste et personnelle. Le jury a sanctionné les projets fantaisistes sans ancrage dans les réalités de notre quotidien d'enseignant. Une piste possible pour la tâche finale pourra être l'organisation d'une discussion où les questions de la place des nouvelles technologies en général et du progrès dans notre quotidien pourront être abordées, avec comme intitulé :

„Soll man sich über neue Erfindungen unbedingt freuen? Inwiefern spielt der Fortschritt eine positive Rolle in unserem Alltag?“

Dans le cadre de l'entraînement à la discussion, les élèves d'un même groupe-classe sont amenés à prendre position sur ces questions. Cette tâche privilégie trois activités langagières : l'expression orale en continu, l'interaction orale, la compréhension de l'oral.

Sur le plan didactique, le dossier permet de focaliser les apprentissages sur l'argumentation, que ce soit en réception ou en production. Tout au long de l'unité, l'élève sera entraîné à comprendre l'essentiel d'un message élaboré, à défendre différents points de vue et opinions et à conduire une argumentation.

## 2. Mise en œuvre

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

1 = Texte narratif : *Einstein und die Bombe*

Compréhension de l'écrit : le professeur fait procéder à une lecture individuelle de la première partie du texte (ligne 1 à 19) en donnant une tâche de repérage à différents groupes d'élèves : relever les éléments du point de vue du scientifique, de l'historien, du politique, du psychologue. Après concertation au sein du groupe, une mise en commun en plénière permettra de mettre en évidence les faits essentiels, notés au tableau par les rapporteurs de chaque groupe.

Ensuite un exercice aura pour but de les relier à l'aide de liens logiques et chronologiques explicites proposés par le professeur, d'abord sous forme de symboles (flèche pour une relation de cause, signe d'inégalité pour l'opposition...), puis en faisant rechercher les structures appropriées aux élèves et en rectifiant ou complétant pour celles qu'ils ne maîtrisent pas. Cette activité trouvera un prolongement dans la tâche intermédiaire suivante en vue de l'expression orale en interaction finale : les élèves réalisent de mini interviews de : Einstein / Roosevelt / ein Wissenschaftler, der die Erfindung toll findet / ein Wissenschaftler, der die Erfindung gefährlich findet, ce qui donnera lieu à une évaluation formative de l'expression orale en interaction.

Les élèves devront mémoriser le lexique utilisé en vue d'un réemploi ultérieur : versuchen zu überzeugen ; notwendig sein ; ein Alptraum sein ; prüfen ; von einer Gefahr informieren.

Avant d'aborder la deuxième partie du texte, le professeur créera une attente (Erwartungshorizont) lors d'une discussion en plénière : „Wie reagierte wohl Einstein auf die Bombardierung Hiroshimas?“ afin d'introduire le cas échéant une partie du lexique et préparer la lecture autonome de la deuxième partie du texte (ligne 20 à fin). Après lecture individuelle, les élèves devront être en mesure de la résumer et de la commenter. Ils seront pour cela amenés à repérer précisément dans le texte le lexique suivant : einen Fehler machen / schuld an etwas sein / gegen etwas kämpfen / sich Illusionen machen / hoffen / siegen, et à le réemployer en utilisant les connecteurs logiques et chronologiques introduits ou réactivés lors de la séance précédente.

C'est à partir de ce travail individuel que le professeur pourra attendre une expression orale en continu des élèves qui feront part de leurs réactions et répondront ainsi aux questions sous-jacentes à la réalisation de la tâche : „Warum empfindet Einstein ein starkes Schuldgefühl ?“, „Inwiefern darf man

denken, dass er verantwortlich für die Konsequenzen seiner Erfindung ist?“ et pour finir „Welche Rolle soll Ethik für die Wissenschaftler spielen?“.

## 2 = Document iconographique

Le jury met les candidats en garde devant une analyse simpliste selon laquelle tout document iconographique constituerait un levier de parole. Cependant, la photo présente ici une réelle opportunité de s'exprimer. Evidemment, une description de l'image n'aurait ici pas d'enjeu communicatif. Il est donc indispensable que lors du traitement de l'image surgisse des interrogations. Le document se prête à un entraînement à l'expression orale, à la mobilisation de connaissances concernant l'actualité récente.

Le document induit plusieurs tâches d'exploitation possibles qui pourront s'articuler autour des champs sémantiques suivants : Atomkraft / Atomenergie, sources d'énergie alternatives, engagement individuel et collectif, ainsi que l'expression de la crainte, de la conviction, la formulation de l'accord, du désaccord.

On pourra, dans un premier temps, faire expliciter la situation en plénière, en demandant aux élèves de formuler les raisons de la manifestation, puis les potentiels arguments des manifestants.

Les élèves seront ensuite invités à rédiger soit les slogans sur les pancartes des manifestants soit un tract. L'entraînement ici vise tout d'abord la construction des compétences de l'écrit puis, dans un second temps, la construction des compétences de l'oral (en interaction).

Après cette tâche intermédiaire, les élèves réaliseront en binômes une mini-interview des manifestants. Avant d'être confrontés l'un à l'autre, journaliste et manifestant disposent de quelques minutes, l'un pour préparer ses questions, l'autre pour préparer les aspects principaux du message qu'il veut faire passer.

Au cours de ces interviews, ils mobiliseront à nouveau les connaissances lexicales acquises lors des séances précédentes.

La production orale pourrait donner lieu à une évaluation intermédiaire qui reposerait sur les critères suivants : réalisation de la tâche, intelligibilité du message, mobilisation des moyens linguistiques, correction linguistique.

Pour finir, le professeur demandera aux élèves de rédiger pour le prochain cours l'article du journal suite à cette manifestation.

## 3 = Document sonore

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

- entraînement à la compréhension de l'oral par un projet d'écoute précis en trois étapes : repérage du lexique reconnu, repérage du point de vue de la personne, repérage des arguments pour et contre formulés par la jeune femme ;

- un travail en demi-groupe à partir d'un questionnement guidé pourrait amener à un entraînement à l'expression orale en interaction en vérifiant les résultats des différents groupes : Argumente für den Atomausstieg / Argumente dagegen.

S'appuyant sur les faits de langues, la comparaison, l'opposition et la concession seront réactivées. Chaque demi-groupe est invité à formuler un argument qui est immédiatement reformulé et contré par un argument de l'autre demi-groupe en utilisant des structures telles que « zwar..., aber », « ja schon, aber... », ... ;

- d'autres activités langagières peuvent ensuite être conjuguées sur cette thématique dans l'optique de faire acquérir des connaissances culturelles et sociétales : compréhension de l'écrit (recherches au CDI ou sur Internet sur la politique énergétique en Allemagne, Autriche, Suisse, France sur des sites soigneusement sélectionnés par le professeur), expression orale en continu à partir de notes: présentation de la recherche menée à la maison, à évaluer lors de la présentation au groupe classe.

Tâche finale et évaluation :

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

La tâche finale – la discussion intitulée „*Soll man sich über neue Erfindungen unbedingt freuen? Inwiefern spielt der Fortschritt eine positive Rolle in unserem Alltag?*“ – vise à réactiver tous les moments d'apprentissage et à mobiliser toutes les compétences communicatives construites au cours de la séquence en particulier l'expression orale en continu et en interaction (argumenter, exprimer ses sentiments, proposer). Afin de s'y préparer, les élèves pourront consulter le site du Goethe Institut „50 Erfindungen, die die Welt verändert haben“ et se constituer une carte heuristique sur la base du mot „Fortschritt“. Ils seront ensuite invités à confronter et enrichir leur résultat en binômes, avant de participer à la discussion. Celle-ci sera mise en œuvre avec des rôles prédéfinis par le professeur qui permettront le transfert des compétences acquises : die Person, die dafür ist, ... ; die, die dagegen ist, ...; die Person, die immer einverstanden ist ; die Person, die nie einverstanden ist ; der Besserwisser... Selon l'effectif, elle aura lieu soit en plénière, soit en plusieurs groupes.

Afin d'assurer la réussite d'une discussion, il est essentiel que celle-ci soit soigneusement préparée en amont : lors de la séquence, les élèves auront été entraînés de manière à être en mesure de mobiliser les compétences et les connaissances acquises.

Evaluation de la tâche finale : les prestations orales des élèves participant à la discussion seront évaluées, qu'il s'agisse de l'expression orale en continu ou de l'expression orale en interaction, à partir de la grille d'évaluation de l'expression orale au baccalauréat. (cf. BO n° 43 du 24 novembre 2011).

Les dossiers EP 21, EP 22, EP 26, EP 41 et EP 43, cités dans la partie du rapport ci-dessus, sont fournis en annexe et peuvent être téléchargés, à l'exception des enregistrements sonores.

## EPREUVE ORALE D'ADMISSION

### COMPREHENSION ET EXPRESSION EN ALLEMAND

Rapport présenté par Mme Elke BOGATZI

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

	Capes interne	CAER
entre 7,75 et 10	26 candidats	6 candidats
entre 5,25 et 7,5	24 candidats	9 candidats
entre 2,5 et 5	14 candidats	5 candidats
moins de 2,5	2 candidats	4 candidats

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

Dans la mesure où cette partie de l'épreuve représente la seule occasion pour les candidats de s'exprimer en allemand et de faire valoir leurs connaissances des réalités des pays de langue allemande, tant historiques et culturelles que politique et sociales, le jury se permet d'en souligner l'importance et l'enjeu. Dans ce sens, la préparation à cette partie de l'épreuve ne doit pas être négligée. Il va de soi que la qualité de l'expression, sa précision et la richesse de connaissances générales sont un atout majeur pour bien réussir cette partie de l'épreuve.

Il est à noter également, que le passage du français à l'allemand, après un long débat pédagogique (cette partie de l'épreuve se situant après l'exploitation du dossier pédagogique en langue française) peut être difficile et exige un entraînement régulier.

#### 1. Modalités de l'épreuve

La durée totale de cette partie de l'épreuve n'excède pas 30 minutes:

- 10 minutes pour la prise de connaissance du document, pendant lesquelles le candidat peut écouter et réécouter à sa guise le document sur un lecteur MP3 mis à sa disposition. En cas de difficultés de manipulation, le jury est à la disposition du candidat.

Pendant cette phase d'écoute, le candidat est invité à prendre toutes les notes nécessaires à la bonne restitution du document sonore.

- 20 minutes consacrées à la présentation orale du document et à l'échange avec le jury.

La restitution orale du document sonore doit comprendre une brève présentation de la nature et de l'origine du document ainsi que le résumé concis permettant de dégager la problématique soulevée.

Dans un deuxième temps, le candidat rendra compte de sa compréhension approfondie du document sonore et proposera un commentaire personnel de la problématique abordée.

- coefficient : cette partie de l'épreuve compte pour 50% de la note obtenue à l'épreuve orale d'admission.

#### 2. La nature du document sonore

Tous les supports sonores proposés sont des enregistrements authentiques, le plus souvent extraits d'émissions radios ou de podcasts, d'une durée d'environ 2 minutes.

Les sujets proposés relèvent tous de l'actualité politique ou culturelle, de l'histoire ou de la civilisation des pays de langue allemande.

Les thèmes retenus cette année:

- sujet à dominante historique : les relations germano-polonaises ;
- sujets de société : *Demokratie-Initiative, Erinnerungskultur\**, *Papst Benedikt zu Besuch, in Deutschland, Frauenquote*;
- sujets politiques : *Piraten im Parlament, Atomenergie* ;
- sujet socio-culturel : *Wir brauchen die Eltern*.

### 3. Conseils aux futurs candidats

Deux remarques majeures semblent s'imposer à la lumière de la session 2012 :

- Le stress empêche un certain nombre de candidats de prendre des notes efficaces et utiles lors de la prise de connaissance du document sonore. De ce fait, en dépit d'une bonne compréhension globale du document, bon nombre de candidats n'ont pas été capables d'en restituer les faits majeurs ou la trame argumentative avec précision. Leur compte-rendu s'est alors transformé en un résumé lacunaire ne permettant pas d'entrevoir la problématique soulevée par le document. Par conséquent, l'échange ou le débat alors engagé par le jury n'a été ni aisé ni fructueux, certains candidats se contentant de répondre par un simple: «*ja/nein* » aux questions posées.

Pour réussir cette partie de l'épreuve, les candidats doivent prendre l'habitude d'écouter des sources authentiques et s'entraîner à la prise de notes rapide et à la restitution des contenus dans une langue correcte et précise.

Les nouvelles technologies facilitent l'accès aux sources authentiques. Grâce à des logiciels comme *Audacity*, il est également possible de s'enregistrer et de s'auto-corriger.

- Le manque de connaissances des faits et réalités des pays germanophones aggrave la sensation de stress, entrave la compréhension approfondie du document et ne permet pas d'élaborer un commentaire pertinent. Trop de candidats semblent déroutés par des sujets « historiques » dès lors qu'ils ne concernent pas la seule Allemagne (ex : les relations germano-polonaises), d'autres ignorent des sujets majeurs de la politique actuelle (*Atomenergie, Frauenquote*).

Pour qu'ils se donnent les moyens de réussir l'épreuve, le jury invite les candidats à suivre régulièrement l'actualité politique, culturelle et sociétale des pays germanophones dans les media, via Internet ou sur des sites tels que *Deutsche Welle* (<http://www.dw.de>).

Le jury encourage également les candidats à rafraîchir régulièrement leurs connaissances historiques. Il est dommage d'être déstabilisé par des sujets faisant appel à la connaissance de l'histoire récente de l'Allemagne ou par des questions portant sur les relations franco-allemandes depuis 1945.

Néanmoins, s'il y a des sujets qui n'inspirent pas tous les candidats, le jury accepte tout élargissement sensé, invitant même le candidat à rapprocher la problématique abordée à des connaissances plus évidentes (ainsi pouvait-on rapprocher l'évolution des relations germano-polonaises de celles entre la France et l'Allemagne; la problématique de la politique nucléaire pratiquée par l'Allemagne pouvait également être mise en regard avec la politique énergétique de la France; le sujet portant sur l'obligation de mémoire se prêtait à une comparaison entre la France et l'Allemagne). Il est à noter que les membres des commissions sont très sensibles à l'aptitude des candidats à entamer avec eux un véritable échange, à attester de leur capacité à réagir et à suivre un fil argumentatif. Dans ce sens, les réactions plus personnelles, les témoignages d'expériences personnelles en rapport avec le sujet abordé, peuvent tout à fait enrichir le débat. Par ailleurs, les questions que le jury pose, n'ont nullement pour objectif de déstabiliser l'interlocuteur mais visent à le guider et à lui indiquer des pistes susceptibles de nourrir le débat.

Si le jury n'attend pas des candidats qu'ils soient des spécialistes de tous les sujets retenus, il est toutefois légitime d'espérer quelques connaissances sur les pays de langue allemande, sur leur réalité passée et présente. Un professeur d'allemand, qu'il enseigne en collège ou en lycée, doit disposer d'une culture germanistique témoignant de son intérêt, de sa curiosité et de ses connaissances relatives aux pays dont il enseigne la langue.

Par ailleurs, il va de soi que la correction, la précision et la richesse de son expression sont la condition première à la réussite de l'épreuve.

## EPREUVE FACULTATIVE D'ALSACIEN

Rapport présenté par M. Dominique HUCK et Mme Geneviève TEMPE

Nombre de candidats admissibles inscrits à l'épreuve : 3

Nombre de candidats admissibles ayant passé l'épreuve : 1

La nature de l'épreuve n'a pas changé depuis sa création, dans la mesure où l'arrêté du 24 août 1993, qui définit l'épreuve facultative d'alsacien, reste toujours en vigueur. Elle est rappelée en page 6 de ce rapport.

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

En cas de compétence plus hésitante, quelles qu'en soient les causes, il importe de commencer suffisamment tôt à y remédier, notamment par un usage plus intensif et/ou plus régulier, en particulier dans la production orale. Il s'agit là d'un « entraînement » linguistique qu'il convient de ne pas négliger, tout au long de l'année.

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

Le texte proposé pouvait être abordé de plusieurs manières : de façon linéaire ou par un biais thématique (le dialecte en Alsace et son devenir, le positionnement du poète par rapport à la langue de l'enfance et de la jeunesse, l'auto-positionnement des Alsaciens face à leur histoire, etc.). L'une des caractéristiques de la tonalité globale de ce long poème en prose réside à la fois dans l'évocation de la nature (déclin et renaissance, comme un écho aux propos du poète sur la langue) et dans la volonté d'ancrer ce retour sur un passé à la fois douloureux et joyeux, dans une dialectalité soudain retrouvée et transcendée grâce au génie créateur du poète au travers de métaphores très expressives.

### **Commentaire grammatical**

Globalement, les connaissances de base nécessaires pour un commentaire des faits de langue sont comparables à celles qui étaient exigées pour le commentaire grammatical de l'épreuve d'allemand au CAPES externe jusqu'en 2010. Si le candidat doit disposer d'une bonne connaissance du fonctionnement des dialectes et de leurs principales caractéristiques structurelles et géolinguistiques, il peut aussi procéder à une comparaison entre l'allemand standard et le dialecte et/ou à une comparaison entre son propre parler et le parler présent dans le texte proposé.

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

Pour le premier soulignement (*wu längscht vergesseni schtémme frihr ganz lîsli henn gsàât*), deux phénomènes pouvaient être commentés plus particulièrement : d'une part le fonctionnement du pivot relatif « wu » comme relatif « universel » en dialecte et présent partiellement en allemand standard, d'autre part la syntaxe positionnelle des noyaux verbaux, en particulier la plus grande mobilité (même si elle reste limitée au sein de la sphère verbale) de la part conjuguée du verbe (en linéarisation

continue).

Le soulignement suivant (*d'r maddàm Méller ièhre moller*) permettait de montrer la manière dont les parlers dialectaux organisent morpho-syntaxiquement, dans le groupe nominal, la mise en lien entre possesseur et possédé avec un ensemble de contraintes assez élevé (vs génitif en allemand standard). « Moller » pouvait également se prêter à un bref commentaire lexical.

Avec *de Widemànn Schorschel*, les candidats étaient amenés à faire une observation sur la manière dont, culturellement et linguistiquement, s'opère, dans les parlers traditionnels la désignation onomastique pour les êtres humains (double identification/définitude, ordre 'générique' – 'singularité'). Le dernier soulignement (*Ièhr kénder én dr bischwiller bubbeleschüel*) en forme d'énoncé autonome vocatif permettait de revenir sur les doubles formes des « pronoms » personnels (accentués/inaccentués) et de commenter le lexème nominal composé 'bubbeleschüel'.

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

## BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

### 1. CADRE HISTORIQUE, SOCIOLOGIQUE ET SOCIO-CULTUREL (FIN XIX<sup>e</sup> ET XX<sup>e</sup> SIECLES)

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

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

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

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

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

### 2. A PROPOS DES DEBATS CULTURELS ET IDENTITAIRES

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

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

### 3. REPERES LITTERAIRES

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

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

FINCK Adrien et STAIBER Maryse (2004) *Histoire de la littérature européenne d'Alsace (XX<sup>e</sup> siècle)*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg

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

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

- Tome 4 : *D'une guerre mondiale à l'autre, 1918-1945*, Paris 1999, Prat-Editions
- Tome 5 : *De 1945 à la fin du siècle*, Paris 2003, Prat-Editions

#### **4. REPERES LINGUISTIQUES**

BRUNNER Jean-Jacques, BOTHOREL-WITZ Arlette et PHILIPP Marthe (1985) « Parlers alsaciens », in *Encyclopédie de l'Alsace* vol. 10, Strasbourg, Publitotal, pp. 5838-5853

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

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

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

CAPES interne d'allemand

Session 2012

Epreuve facultative d'alsacien

**Schwàrzi Sengessle fläckere ém Wénd**

En elsässisches Requiem

1.

Mànischmool glaawi, s'hängt mr noch ebbs ém ohr  
vun denne gemurmelde werder

**wu längscht vergesseni schtémme frihr  
ganz lîsli henn gsàat:**

5 so rieselt dr lândraaje ém schpootjohr  
geduldi durisch dérrî blédder,  
àm ránd vum gröje laubwàld  
wu's Rootbäschel rüschd,  
un drepfelt dànn én d'ärd

10 mîseleschtéll wie soot  
gànz dièf dort drunde,  
ém schwàrze sengessel-pfààd.

(...)

Weil's unverhofft eruffgschosse n'esch  
un dànn au wédder glisch

15 zeruckgschluckt wurd,  
dess ewisch ungschproche kénderword,  
wurum schteh m'r àlli so dumm un so krumm  
wie bettler mét lèeri händ  
einfàldi un hélfloos doo ?

20 Unser läwe làng  
hémms uff urlaub gschickt :  
desshalb sémmr àlmàli au métverschickt,  
mr sàhn émmer e béssel vergälschdert üss  
un schîne hâlwer schtumm.

25 Vun jeh-hèr gebroche  
schockt unsri haiseri schtém :  
mièr àngéboreni zwàngs-sproochkréppel,  
mr sénn ewe verwurixt  
ém ajene gsàng !

30 Wàss hets ès schun genutzt, déss schelde n'un schbotte?  
wàss blît uns ützer éwrisch, nooch alli unsre schànd?  
Gràd noch e loch ém sàck

vum verletzten fàassenàchtsgewànd.  
 Nur eins gelingt uns armi doddel:  
 35 schtéll brav sénn, un bariere.  
 Déss ésch de lohn vum eschte hosseloddel.  
 « Numme ne-béssel geduld »,  
 henn frihr unsri herre-lehrer àls  
 uns jungi hitzkepf zügeroode.  
 40 « Binde-néisch nur nit selwer de schtràng um de hàls,  
 s'hett sich schun mànicher vöjel  
 sinn brobbers fedderenescht verschésse:  
 àlso verschteckle n'iehr gànz gerésse  
 éiri schàrefi gràlle under d'sàmmet-pfoode,  
 45 genau wie **dr màddàm Méller ièhre moller!**  
 Schunsch word éisch durisch éiri ajeni schuld  
 ém läwe n emool ebbs viel schlémmeres bàssiere:  
 dr mensch weiss ewe nie, wàss'em kànn zügeroode... »  
 Un so nawelt sich jeder selbscht d'kett àn de koller.

(...)

50 Wàss ésch denn aiendli  
 mét éisch àlli gschàhn,  
 ièhr neddi maidle un büewe (...)?

(...)

Mét welle schbeede nàchtschnellzugg  
 sénn'r métnànd verloore gänge ?  
 55 Dr bàhnstaa j hinder Nirjetswô  
 ésch éieri dunkli draam-schtàtion.  
 Wu sénn, àm end, iehr àlli ànnekumme ?  
 Dr Vayhinger Schüll un dr Dommàss Fritzel,  
 dr Moschel Filipp und **de Widemànn Schorschel,**  
 60 dr Heymànn Robbes, dr Ühry Bièrel,  
 un zegààr noch der àrem Bawwer Edwärel?  
 Isch rüef éisch àlli geduldi bi nàmme,  
 biss dàss sich endli ièrix ebbs muckst...  
 Herr jeh, àlli unsri büewe sénn elend jung umkomme,  
 65 én demm verflüechte kriesch!  
 Jetzt hängge mr scheen unsri fähne erüss  
 Fer so viel gfàlleni soldààde:  
 denn d'àllerbeschde kumbàne vum dood  
 sénn àldi schüelkameràde.

(...)

3.  
 70 **ièhr kènder én dr bischwiller bubbeleschüel,**  
 vun hitt àb villischt  
 brüsche n'r éisch némmi schämme

wenn'r dumm un fresch uff dr schtroos  
geje àlle ànschtànd  
75 zegààr vur de bessere litt  
under éisch geläjendli,  
gràd vun dr lāwwer wegg,  
e béssel elsässisch bàbble.

Weil bletzli de puls vum junge läwe  
80 uss éjere hālsle neruff-geschwellt isch  
wie so e groossi well ém schwärze wàmbe vum meer,  
derfe'ner villischt hitt schun  
erüsskrische un bierre  
un juukse un dānze un làche,  
85 wenn'er éisch so gānz verschtoole  
vum diëfschde ôodem hār e lānger schnüfer hôole –

Jetzt dröje n'iehr wédder emool  
mét éjere ajeni werder singe –  
die wu vum düschdere blüedschroom  
90 dort drunde im herzgrund heimlich begrāwe  
wie flammroodi kérschbaim ém abrill üsschlawe,  
dann schwälmele-fréi züem herrgott sim obscht-gàarde  
himmelhoch ém gedischt nuff schwinge,  
un schtéll én de blüeschd vum schderne-hell verklinge.

(Claude VIGEE *Les orties noires flambent dans le vent*, Paris 1984, Flammarion, pp.10-16 ; 20 ; 64)  
2<sup>e</sup> édition : *Les orties noires/Schwärzi Sengessle*, Strasbourg 2000, Oberlin, pp.20-26 ; 30 ; 76

**Tâches à effectuer par la candidate ou le candidat :**

**1. Explication ou commentaire de texte, en alsacien**

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

**Document 1****Das Ende der Freiheit**

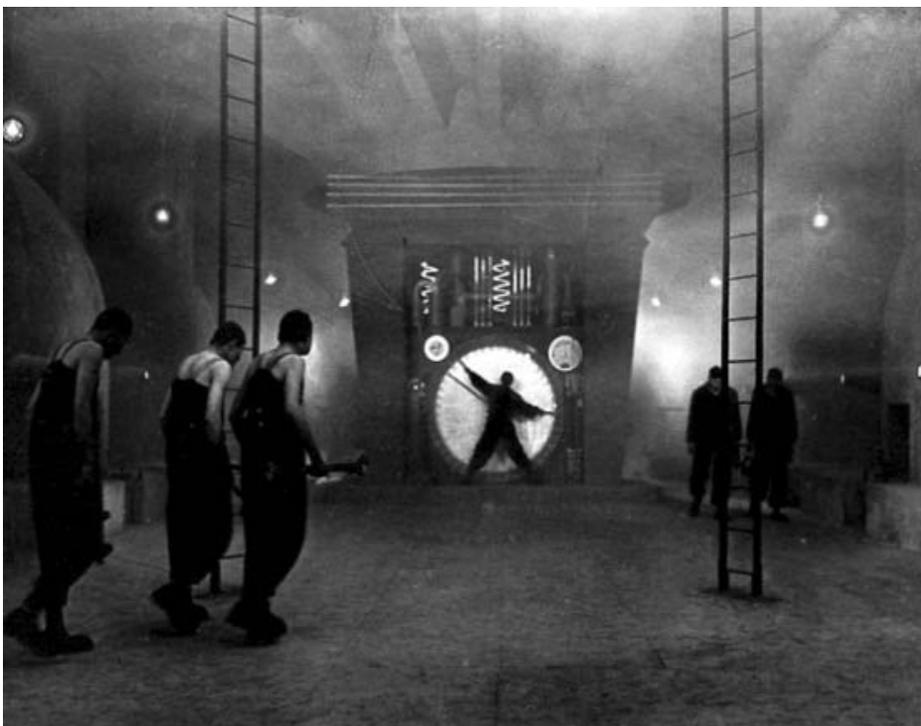
- 1 Sie eilen zur Haustür hinaus. Die Überwachungskamera Ihres Wohnkomplexes beobachtet jeden Ihrer Schritte. Auch beim Betreten der U-Bahn-Station werden Sie gefilmt, ebenso auf dem Bahnsteig und in der Einkaufspassage, wo Sie eine Zeitung kaufen. Haben Sie schon mal versucht, vor einer Überwachungskamera unschuldig zu wirken? Das ist noch
- 5 schwieriger, als auf einem gestellten Photo natürlich zu lächeln. Warum wandert Ihr Blick ständig nach oben? Zweimal haben Sie direkt in die Kamera geschaut. Und jetzt greifen Sie sich schon wieder ins Haar. Wenn das noch einmal passiert, wird die biometrische Verhaltensanalyse den Alarm auslösen. Warum sind Sie so nervös? Laut Ihrer Patientenkarte bekommen Sie seit neuestem Beruhigungsmittel verschrieben. Und die
- 10 Paybackkarte verzeichnet einen erhöhten Alkoholkonsum. Sie haben am Bankautomaten wieder 1000 Euro abgehoben. Wozu brauchen Sie so viel Bargeld? Außerdem ist Ihr Stromverbrauch im letzten Monat um 12,4 Prozent gestiegen. Verstecken Sie jemanden? In der Stadtbibliothek leihen Sie sich in letzter Zeit merkwürdige Bücher aus, über zivilen Ungehorsam und die Pariser Kommune. Reichen Ihnen die historischen Schmöcker nicht?
- 15 Und diese regelmäßigen Zahlungstransfers nach Südfrankreich? Wofür? Warum sind Sie letzte Nacht eigentlich so lange um den Block gelaufen? Sie hatten Ihr Handy nicht ausgeschaltet – da weiß man genau, wo Sie sind.
- Nach der Arbeit steigen Sie ins Auto, um etwas Persönliches zu erledigen. Verzichten Sie auf die Verwendung Ihres Navigationssystems. Andernfalls läßt sich leicht herausfinden,
- 20 wohin Sie fahren. Machen Sie einen Umweg, meiden Sie die Autobahn mit den ganzen Mautstationen. Sie fragen sich bestimmt schon, warum Ihnen so hartnäckig aufgelauert wird? Warum gerade Ihnen? Es gibt doch keinen Grund, aus dem sich irgend jemand für Sie interessieren könnte.
- Sind Sie sicher?
- 25 Sind Sie absolut sicher?

*Angriff auf die Freiheit, Ilija Trojanow & Juli Zeh, Hanser Verlag, 2009*

Document 2



*Oben leben die Reichen in Luxus, unter der Erde schuften die Armen.  
Alles funktioniert reibungslos.*



Fritz Lang, Metropolis, 1925/26, Stummfilm

**Document 3**

**Script du document sonore**

**Offline leben?**

*Moderator* : Mal eine ganz konkrete Frage : Könnten Sie es sich vorstellen, wieder mal sozusagen offline zu leben? Also ohne Internet, Handy, Smartphone und so weiter?

*Frau* : Nein, ausgeschlossen. Völlig unmöglich. Privat will ich das nicht – ich habe Freunde auf der ganzen Welt und wir skypen oder treffen uns eben auf Facebook. Und auch beruflich kann ich mir das auch nicht leisten. Es ist sehr wichtig für mich, als Managerin immer erreichbar zu sein. Ja, eigentlich lebenswichtig. Ohne die heutige Technik könnte ich meinen Job nicht machen ... Das wäre eine Katastrophe!

**Document 1**

**Dummheit schafft Freiheit**

1 Ich ging also um 14 Uhr zum Direktorat. Der Direktor stand in seinem eigenen Vorzimmer, schaute aufgeregt und bat mich, doch gleich in sein Zimmer durchzutreten. Do

5

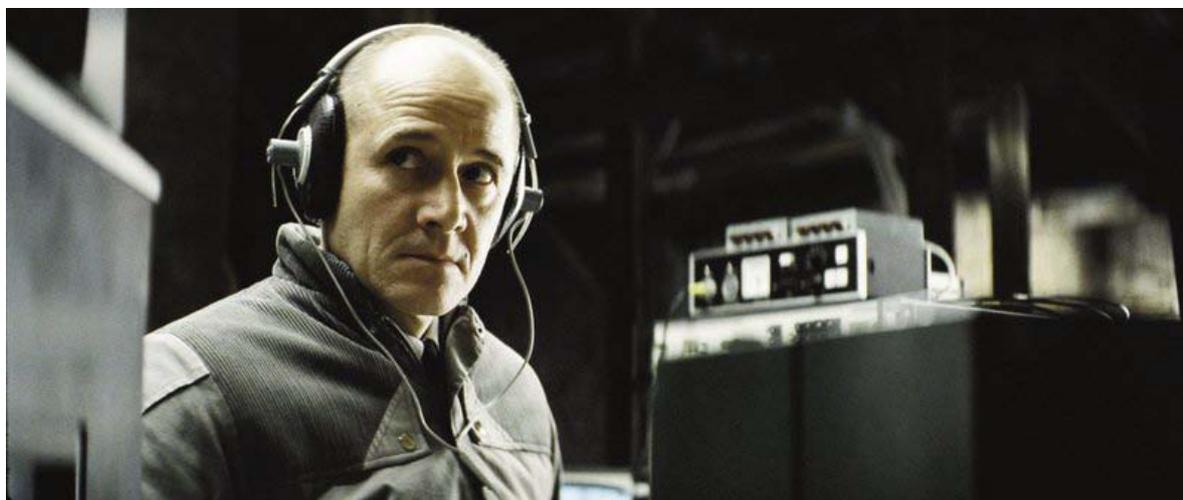
10

15

20

25

Document 2



**Document 3**

**Script du document sonore**

**Ostalgie**

RADIOSPRECHERIN : Hallo, liebe Hörerinnen und Hörer! Da sind wir wieder, pünktlich wie immer. Ich hoffe, auch Sie sind heute zahlreich dabei. Heute beschäftigen wir uns mit einem etwas kuriosen Thema: „Ostalgie“. Kennen Sie den Begriff? Nein? Also es ist nicht „Nostalgie“, „Ostalgie“.

Nie gehört? Oder doch? Na, der Begriff hat natürlich mit Nostalgie zu tun, na klar. Ein Wortspiel aus den Worten „Osten“ und „Nostalgie“.

Wörtlich bedeutet „Ostalgie“: Heimweh nach dem Osten. Die Ostalgie entstand auch durch einen Identitätsverlust unter den Ostdeutschen nach der Wiedervereinigung. Man kann das Phänomen so sehen...

## Document 1

## Einstein und die Bombe

- 1 Als die deutschen Truppen im Jahre 1939 in Polen einmarschieren, bekommt Einstein eine wichtige Nachricht. Im Berliner Institut für Chemie ist es Einsteins altem Freund Otto Hahn gelungen, einen Atomkern zu spalten.
- 5 Rein physikalisch ist die Sache eine Sensation, denn nach Einsteins Formel  $E = mc^2$  ist in der kleinen Masse eines Atomkerns eine ungeheuer große Energie eingeschlossen. Mit der Atomspaltung ist es jetzt theoretisch möglich, diese Energie zu befreien. [...] Was für viele Wissenschaftler eine physikalische Sensation bleibt, wird für andere Wissenschaftler zum Alptraum. Kann nicht das kriegerische Nazideutschland jetzt, da es das Prinzip der Uranspaltung kennt, eine Bombe bauen, mit der Hitler in ein paar Sekunden ganze Städte
- 10 zerstören kann? [...] Einstein und Szilard glauben, dass sie die amerikanische Regierung von dieser großen Gefahr informieren müssen, und so schreibt Einstein einen Brief an Präsident Roosevelt, in dem er von der Möglichkeit einer Atombombe spricht. Er versucht, Roosevelt davon zu überzeugen, dass Experimente im großen Stil notwendig sind, um zu prüfen, ob der Bau einer Atombombe möglich ist oder nicht.
- 15 Einsteins Brief überzeugt den Präsidenten und er ernennt sofort eine spezielle Kommission, die an Einsteins Frage arbeiten soll. Bald ist die Antwort da: Ja, der Bau einer Bombe ist möglich! [...] Obwohl Einstein nie aktiv an der Atombombe mitarbeitet, wird durch seine Hilfe eine Waffe gebaut, die ein paar Jahre später in Hiroshima und Nagasaki 260 000 Menschen in wenigen Minuten tötet.
- 20 Als Einstein am 6. August 1945 im Radio die Nachricht über die Bombardierung Hiroshimas hört, weiß er, dass er mit seinem Brief an Präsident Roosevelt den größten Fehler seines Lebens gemacht hat. Die Explosion der Atombombe über Japan ist für Einstein der Schock seines Lebens, denn er weiß, auch er selbst ist schuld daran.
- 25 In den Jahren nach dem Krieg versucht Einstein deshalb alles, um gegen neue Atomkriege zu kämpfen. [...] Obwohl Einstein sich am Ende seines Lebens keine Illusionen mehr macht, hört er nicht auf zu hoffen, dass die Menschen eines Tages besser werden, dass Zivilisation und Kultur einmal über die kriegerischen Instinkte siegen werden.

Sybille De Fen, *Einstein: Ist alles relativ?*, 1991

Document 2



**Document 3**

**Script du document sonore**

Atomausstieg? Na ja, eigentlich wäre das ganz gut. Aber ich glaube, es gibt noch nicht genügend andere alternative Energiequellen. Außerdem gibt es auch noch nicht genügend andere Stromanbieter, die uns so gut wie jetzt mit dem Atomstrom versorgen könnten.

Also, Atomausstieg theoretisch schon, aber im Alltag ... Na ja, ich zum Beispiel föhn' mir gern die Haare, dusche lange, mache abends die Lichter und meinen Laptop an. Ich muss sagen, ich glaube, dass wir Europäer sind da noch nicht bereit dazu, so wirklich ökologisch zu werden. Daher bin ich eher für die Verlängerung der Laufzeit der Atomkraftwerke, weil nur so können wir unseren heutigen Lebensstandard aufrechterhalten.

## Document 1

„Mein Gott, JJ, wie siehst du denn aus?“, ruft Elke.

Triefend, komplett durchnässt, von oben bis unten dreckig, mit Schrammen im Gesicht und einem bis zum Knie eingerissenen Hosenbein steht Jacob im Flur.

„Wer war das?“

5 „Was denn?“

„Da fragst du noch? Du hast dich doch geprügelt. Ich will wissen, mit wem du dich geprügelt hast und warum!“

„Ich habe mich nicht geprügelt. Echt nicht! Wir haben trainiert.“

„Und was war das bitte schön für ein Training, wenn ich fragen darf?“

10 „Freerunning.“

Seine Mutter sieht ihn verständnislos an. „Was?“

„Das ist so ähnlich wie Parkour.“

„Du hast auf einem Pferd gesessen?“

„Ha, wie kommst du denn da drauf? Ich auf einem Pferd?! Wir haben auf dem Schrottplatz trainiert.“

15 Weißt du nicht, was Parkour ist? Das ist voll einfach. Es geht darum, dass man versucht...“ [...]

„So einen Unfug willst du machen?“, sagt Elke wenig später. Ungläubig schaut sie auf den Bildschirm. Damit er ihr es besser erklären kann, hat Jacob ein paar Filmchen aus dem Internet runtergeladen. Er ist über Elkes Reaktion sehr überrascht. Denn er zeigt ja nur die ganz einfachen Parkour-Beispiele. Die Jungs jumpen über Treppengeländer, Mülltonnen und Zäune, springen höchstens mal von einem Garagedach und ein Salto wie beim Freerunning kommt auch nicht vor.

20 „Du spinnst wohl? So was machst du nicht, das kommt überhaupt nicht in Frage. Das ist zu gefährlich. Dabei kannst du dir sämtliche Knochen brechen. Ist dir das eigentlich klar?“

„Ich pass ja auf. Außerdem ist das doch halb so wild. Du müsstest erst mal die richtigen Profis sehen. Das ist auch eine anerkannte Sportart. In der Schule gibt es sogar eine Sport-AG!“

25 „Wenn du Sport treiben willst, dann mach Nordic Walking oder geh joggen.“

Nach Andreas Hauße, *Flash Kick*, 2009

Document 2



<http://www.klimaschutz-im-sport.de>

## **Document 3**

### **Script du document sonore**

Mein Sohn fährt Skateboard und meine Tochter liebt Radfahren. Mir persönlich gefällt das Skateboarden besser.

Die Bewegungen sind einmalig. Es ist auch ein gutes Gleichgewichtstraining, aber es ist eben auch gefährlicher als Fahrrad fahren. Wahrscheinlich muss man das machen, wenn man jünger ist. Von elf bis fünfzehn, sechzehn ist das der ideale Sport. Na! Und mein Peter mit seinen Jungs, die können das echt super und kennen keine Angst!

## Document 1

*Lang Lang, 22, zählt zu den weltbesten Pianisten...*

Mein Traum begann vor zwanzig Jahren. Ich war damals zwei Jahre alt. Eines Tages lief der Cartoon *Tom and Jerry*, in dem der Kater Tom die *Ungarische Rhapsodie* von Franz Liszt auf einem Piano spielte. Von diesem Moment an wollte ich nur noch eins: Klavier spielen.

5 Meine Mutter hatte ununterbrochen europäische Klassik gehört, als sie schwanger mit mir war, und brachte mir später das Notenlesen bei. Mein Vater gab mir den ersten Unterricht auf einem Klavier, in das meine Eltern die Hälfte ihres Jahreseinkommens investiert hatten. Mein Vater beherrscht phänomenal die Erhu, die traditionelle chinesische Geige.

10 Als ich mit neun Jahren gemeinsam mit meinem Vater nach Peking ging, um mein Studium an der zentralen Musikhochschule aufzunehmen, ging zunächst alles schief. Um ein Haar hätte ich alles hingeschmissen, doch dann beschloss ich, allen fortan zu zeigen, was in mir steckt.

Mit 15 ging ich für das weitere Klavierstudium in die USA, um meinen Traum von einer Pianistenkarriere weiterzuerfolgen. Bereits im Alter von fünf Jahren hatte ich davon geträumt, mit den besten Orchestern der Welt zu spielen, den Berliner, den Wiener Philharmonikern. Inzwischen sind diese Träume Wirklichkeit geworden.

15 Für mich ist Musik reine Kommunikation. Ich fühle manchmal Dinge durch die Musik, die ich nie erlebt habe. Das ist das Traumhafte, das ist die eigentliche Magie: Musik ist nicht vom Leben zu trennen.

Nach Andrea Thilo, *Die Zeit* Nr.3, 13.Januar 2005

Document 2



<http://www.berliner-philharmoniker.de/>

## Document 3

### Script du document sonore

Hallo! Ich bin Luis, von Luis und Laserpower und ich bin Rapper, Sänger, Beatboxer der Band Luis und Laserpower und ich mache Musik, seit ich fünfzehn Jahre alt bin und habe eigentlich immer viele Texte geschrieben und improvisiert mit Bands und anderen.

Jeder kann einen Text schreiben, jeder kann einen Song schreiben, sobald man irgendwie den Spaß daran findet, was zu erzählen, eine Geschichte.... Funktioniert das eigentlich sehr gut und ich hoffe, dass ihr auch alle Spaß haben werdet, Texte zu schreiben. und auf Deutsch. Es gibt ganz einfache Tipps, zum Textschreiben.