

Secrétariat Général

Direction générale des  
ressources humaines

MINISTÈRE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE



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

**Session 2011**

**CAPES EXTERNE ET CAFEP CORRESPONDANT**

**ALLEMAND**

**Rapport de jury présenté par Raymond Nicodème  
Président de jury**

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

## SOMMAIRE

Avant-propos	p 3
<b>Epreuve facultative d'alsacien</b>	<b>p 4 à 12</b>
• Rapport sur l'épreuve facultative d'alsacien	p 4 à 7
• Exemples de sujets d'alsacien proposés en 2011	p 8 à 12
<b>Epreuve sur dossier</b>	<b>p 13 à 41</b>
• Rapport sur la première sous-épreuve : l'étude de dossier	p 13 à 15
• Exemples de sujets d'étude de dossier proposés en 2011	p 16 à 36
• Rapport sur la seconde sous-épreuve : Agir en fonctionnaire ...	p 37
• Exemples de sujets pour cette seconde sous-épreuve	p 38 à 41
<b>Rapport sur la leçon</b>	<b>p 42 à 53</b>
<b>Annexe : 9 exemples de sujets de « leçon » proposés en 2011</b>	

## **Bref avant-propos sur la seconde partie du rapport 2011 dédiée aux épreuves orales d'admission**

L'avant-propos général du rapport 2011, qui précède la partie consacrée aux épreuves écrites, a déjà largement analysé les résultats de l'ensemble de la session ainsi que ceux des épreuves orales d'admission.

On s'y reportera donc avec le plus grand intérêt.

Les pages qui suivent analyseront donc directement les prestations entendues lors des deux épreuves orales, la leçon d'une part, l'épreuve sur dossier d'autre part, sans oublier l'épreuve facultative d'alsacien. A l'issue de cette première session du nouveau Capes, le jury a également tenu à y ajouter un nombre significatif de sujets donnés en 2011. Puisse l'ensemble des documents proposés aider au mieux formateurs et futurs candidats !

Avant d'entrer dans l'analyse détaillée des deux épreuves orales, le jury souhaite toutefois attirer l'attention sur quelques points importants :

- Le temps de préparation de l'épreuve sur dossier est de deux heures, contre trois pour la leçon. Le jury a pu observer que certains candidats avaient eu des difficultés à gérer ces deux heures, que la compréhension des documents avait parfois été survolée et que la cohérence de l'exposé en avait souffert. Il en est résulté dans certains cas une sorte de panique dans l'entretien, y compris au niveau de la maîtrise de la langue. Répétons-le, cela n'a porté que sur quelques candidats, puisque les moyennes obtenues à l'épreuve sur dossier et à la leçon sont quasiment identiques. Il semble en tout cas important que les candidats ne sous-estiment pas cet aspect de la gestion du temps..
- En dehors de quelques fichiers sonores pour la leçon, les documents proposés en 2011 étaient soit textuels, soit iconographiques. Comme le rapport 2010 l'annonçait, le jury introduira en 2012 des supports audio et/ou vidéo dans une partie des sujets.
- Le jury s'est réjoui d'accueillir de nombreux visiteurs extérieurs lors des épreuves orales 2011 et y a vu l'intérêt des formateurs pour la préparation de leurs étudiants. Dans toute la mesure du possible, il s'est efforcé de donner à chacun la possibilité d'assister au moins à une interrogation. Dans l'intérêt et pour le confort des candidats interrogés, le jury ne pourra toutefois pas toujours accéder à l'ensemble des demandes formulées par chaque visiteur, surtout s'il n'a pas annoncé sa venue.
- Le ministère a publié durant l'été le nombre de postes ouverts au concours 2012. Il est de 230 pour la Capes, et de 10 pour le Cafep.

Norbert Biscons  
Vice-président

Raymond Nicodème  
Président

## Epreuve facultative d'alsacien

### Rapport présenté par M. Dominique Huck et Mme Geneviève Tempé

Nombre de candidats admissibles inscrits à l'épreuve : 4  
Nombre de candidats ayant obtenu au moins 10 sur 20 : 4  
Note maximale obtenue : 15  
Note minimale obtenue : 10

Moyenne : 12

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

« Cette épreuve se compose de deux parties :

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

- durée de la préparation : deux heures ;

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

- explication de texte et commentaire : trente minutes maximum ;

- entretien : quinze minutes maximum. »

La compétence dialectale des candidats est globalement assez satisfaisante. Mais dans l'un des cas, elle était à peine suffisante parce qu'elle témoignait uniquement d'un apprentissage approximatif en autodidacte ; dans un autre cas, la compétence était encore hésitante en raison d'une pratique linguistique peu régulière ou peu fréquente.

La compétence peut être améliorée par un usage plus intensif d'un parler dialectal, 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.

Depuis plusieurs années, les textes soumis aux candidats sont fréquemment en lien avec des aspects culturels, civilisationnels et/ou historiques (XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles) de l'Alsace. En effet, les jurys successifs ont estimé qu'il s'agissait de questions auxquelles de futurs enseignants devaient réfléchir.

Ainsi les deux textes proposés à l'étude durant la présente session, extraits des *G'schichtlen un Erinnerungen üs de sechziger Johr* de Marie Hart amenaient une réflexion sur les modes de fonctionnement de la société (en Alsace) tels que les perçoit Marie Hart.

Dans *D'r Goethe im Kaffeekränzel*, c'est bien sûr, principalement, le positionnement ironiquement distancé de la narratrice (cf. déjà le titre) faisant émerger les jugements que portent les dames de la moyenne bourgeoisie d'une petite ville alsacienne sur le *Faust* de Goethe notamment. Les lectures moralisantes, naïves, superficielles, ... proposées par ces dames procèdent de l'ironie implicite de la narratrice. Mais bien plus encore, ce sont les lectures de seconde main qui sont soulignées, la plupart des femmes ne connaissant l'œuvre

de Goethe que par le biais de leurs maris. Par là, il s'agit aussi d'un plaidoyer implicite pour l'émancipation intellectuelle de la femme qui doit se forger une opinion personnelle, indépendamment de l'autorité masculine. Cette prise de position témoigne d'une modernité dont Marie Hart est assez peu souvent créditée.

*Unseri Parisser* traite d'une thématique somme toute assez banale : de nombreuses familles alsaciennes (avant 1870) ont un membre qui est parti travailler « en France », notamment à Paris. La narratrice souligne la hiérarchie linguistique que cela allait induire, montre –du moins, de son point de vue- que la structuration sociale préexistante a été gardée/exportée et que les positions sociales initiales n'ont pas été modifiées. Cependant, si tous ceux qui sont partis n'ont pas connu de changement de statut social, tous ont passé, peu ou prou, par le biais du français/de la vie urbaine en France, à une forme de modernité (*vs* tradition), tandis qu'une partie non négligeable de ceux qui sont restés au pays, en particulier les paysans, sont restés dans une logique de reproduction de la tradition. C'est le début d'un vrai « Auseinanderleben », qui peut être enchâssé dans des pratiques linguistiques qui se différencient de plus en plus.

Dans les deux textes, Marie Hart se fait le témoin de son temps, avec une technique narrative beaucoup plus proche de la suggestion, de l'implicite, de l'exemplification, ancrant volontairement ses récits dans une sorte de modestie du quotidien.

Ces aspects ont parfois été traités de manière très pertinente, mais malheureusement aussi de façon très superficielle par les candidats.

D'un point de vue formel, aucune forme de structuration n'est imposée. Cependant, il est surprenant que certains candidats n'indiquent pas comment ils pensent traiter le texte, en annonçant une problématique et/ou en proposant un plan, notamment. Lorsque cela s'y prête, une mise en lien avec d'autres moments du XX<sup>e</sup> ou du XXI<sup>e</sup> siècle est la bienvenue dans la mesure où il serait bon que les candidats s'appuient sur des connaissances historiques et culturelles suffisamment larges et diversifiées.

## Commentaire grammatical

Globalement, les connaissances de base nécessaires pour un commentaire des faits de langue sont comparables à celles qui sont exigées pour commenter les soulignements dans l'épreuve écrite de traduction. 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.

Le soulignement 1 dans les deux textes illustre la manière dont les parlers dialectaux organisent morpho-syntaxiquement la mise en lien entre possesseur et possédé avec un ensemble de contraintes assez élevé (*vs* génitif en allemand standard). Les soulignements 2 des deux textes (+ soulignement 3 dans le texte II) illustrent la plus grande souplesse de l'oralité dans l'organisation du complexe verbal à plusieurs noyaux – en linéarisation continue – (*vs* langue standard écrite). Pour la morphologie verbale : le soulignement 2 du texte II présente une forme surcomposée qui rend compte du passé dans le récit (« plus-que-parfait »), le soulignement 3 du texte I montre un exemple de la manière dont les parlers alsaciens forment le présent du subjonctif II périphrastique, le soulignement 5 du texte II présentait un exemple de présent de subjonctif II synthétique [verbe de modalité].

Dans les deux textes, le pivot relatif pouvait être commenté (texte II, soulignement 3 : le pivot

invariable 'traditionnel' *wie* ; texte I, soulignement 4 : relatif directement emprunté à l'allemand standard : *der*).

Plusieurs commentaires phonétiques étaient possibles, notamment pour caractériser les parlers bas alémaniques (ex. : soulignement 5 du texte II).

Au total, les candidats à l'épreuve facultative d'alsacien doivent pouvoir utiliser les outils d'explication et de commentaire qu'ils ont acquis pour les mettre au service d'un texte en dialecte. Mais ils doivent également faire preuve d'une certaine forme de culture générale pour pouvoir lire, de façon pertinente, les textes, quels qu'ils soient, qu'ils pourraient proposer à leurs élèves. A l'avenir, lorsque les textes s'y prêtent (forme dramatique, poème, chanson, ...), le jury envisage de fournir aux candidates et candidats un support audio ou vidéo et la version écrite pour rapprocher les textes de leurs conditions de production.

Les indications bibliographiques qui suivent doivent leur permettre d'acquérir une information plus précise et plus complète sur le cadre historique, culturel et social de l'Alsace et un aperçu de la création littéraire. Elles complètent les éléments bibliographiques donnés par le passé 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, IGERSSHEIM 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 externe d'allemand

épreuve facultative d'alsacien

Session 2011

D'r Goethe im Kaffeekränzel

D' Mamme het selte Kaffeekränzle genn, eijetlich nie, denn wie hätt se mit ihre acht Kinder Zit derzue g'funde ? Doch einmol in de große Vakanze, do sin viel Dachswiller Dame, die üswärts g'hiroot han, widder d'heime g'sin, un d'Mamme het e paar ingelade, „*pour passer l'après-midi*“.

5

(...)

Baal isch d'Stimmung animierter wore, un uf einmol sin se mitten im e G'spräch üewer Lideradür g'sin. D'Madamm Jacobi<sup>1</sup> het verzählt, sie lest de Goethe mit großem Genuß. Awer d'tante Minüs<sup>2</sup> het g'sait : „Gehn mer eweg mit em Goethe! Do isch m'r d'r Schiller doch viel liewer! Dene versteht m'r wenigstens ! De Goethe versteht m'r ju gar nit ! “

10

D' Madamm Mahler<sup>3</sup> : Ich hab' mir von meinem Mann sagen lassen, daß der zweite Teil vom „Faust“ allerdings ganz unverständlich ist, und daß selbst viele Stellen ganz gegen die Heilige Schrift verstoßen!

15

D' tante Minüs: Un ich hab emol, wie ich **mi'm Mann sini Buecher (1)** üsgeklopft hab, in de zweite Teil vum „Faust“ ningeückt; un do haw ich gemeint, ich les' in d'r Offenbarung Johannis, su wunderlich Dings isch do drinne g'stande !

20

D'Doktere : Ich weiß nit, min Mann het m'r 's letschte Mol oweds üs Goethes Gedichte vorgelese ; do redt er eijetlich nuer vun „Weiber und Wein“! Un üewerall brücht er su üewerdriewe zärtlich Üsdrüeck. Ich glaub aa gar nit, daß er e guete Influß uf mine Mann het, denn –

25

Jetzt het se d'Aue niederg'schlawe un isch fierrut wore.

D' tante Minüs (spöttisch): An was denksch denn jetzt, *Aline*, daß de su rut worsch? Dü hesch doch nix g'sait, daß **de rut drüewer brüsch were (2)** !

30

D' Madamm Mahler : Ja, der Goethe führt junge Leit' oft auf verbotene Gedanken ! Drum ischt es besser, ihn nicht zu lesen !

D' Mamme: Ja, ich glaub au, daß er kenn *lecture* for uns Frauen isch!

---

<sup>1</sup> Frindin vun de Doktere ; « sie isch im Badische verhiroot gsin. »

<sup>2</sup> Die tante heisst eso.

<sup>3</sup> « Sie isch in Stroßburi an e Pfarrer verhiroot gewenn. »



35 D' Madamm Jacobi: Des find ich grad nit, *Emilie* ! Mer brücht im Goethe nur ze sueche,  
do findt e jeds ebs for sich. Nemme nuer emol „Hermann und Dorothea“! **M'r däd grad**  
**meine (3)**, des het er extra for uns Hüsfraue g'schriewe. Wie nett isch des, wie im Hermann  
sini Mueder n'e suecht ! Sie geht durich de Garte, freit sich, daß 's Sachs e su schoen wachst,  
40 gibt im Verbeigehn im e jungen Apfelbaum e Steck, nimmt glich e paar Rübbe vun de  
Grütköepf eweg, „denn ein geschäftiges Weib tut keine Schritte vergebens“.

(...)

45 [Nooch ere Wil het] d' tante Minüs 's Wort ergriffe : „Ich bin au nit guet uf 's [Gretchen] ze  
spreche, denn es het sich dumm ufg'führt. 's hätt vun vorneweg mit dem Faust nit anbändle  
selle, denn mit em e Mann, **der su Plän im Kopf het (4)**, wie der, wär's doch nie glüecklich  
wore ! Awer es het doch ebs Poetisch's an sich, un m'r kann doch nit vun ihm redde, wie  
wenn's 's ersch, bescht liederlich Maidel gewenn wär!“

50 D' Madamm Mahler : Das ischt gerade das Traurige, daß der Goethe das Laschter verklärt,  
statt es in seiner ganzen Häßlichkeit zu zeigen !

D' tante Minüs: Ich schieb d' Hauptschuld uf sini Mueder. Sie hätt dem Faust glich ansehen  
selle, daß des ken Partie for ihri Toochter isch, un hätt se streng im Au b'halte selle. Statt  
55 desse loßt se se bi dere schlampige Nachbere im Garte spaziere gehn, un su isch 's Unglück  
baal fertig.

D' Mamme: Was m'r im „Faust“ su zewidder isch, des isch, daß e su viel vum Deifel drin  
d' Red isch ! 's lauft eim ganz kalt de Buckel nuf, wenn m'r des leest.  
60

D' Madamm Mahler : Unbegreiflich ischt es mir, daß ein Mann wie Faust, der sich am  
Ostersonntagmorgen mit dem Teufel unterhält, anstatt in die Kirche zu gehn, so viel Interesse  
erregt. Es sollte doch nur ein Schrei der Entrüstung gegen ihn sein !

65 D' Madamm Jacobi (ungeduldig) : Die Uffassung vum Faust isch mir aa nej. Wenn Se-n-  
awer nix andersch in ihm sehn als e verlores Schoof, wie d' Kerich schwenzt, su isch dis Ihri  
Sach, Fra Pfarrere ! Ich for mine Teil hab en anderi Meinung vun ihm.

70 D' tante Minüs: Jetzt han m'r awer genuue vum Goethe geredt ! M'r welle jetzt lieber vun  
ebs Vernünftigem redde !

Un d' Fra Pfarrere het glich widder ang'fange, vun ihrem Mann sinere letschte Breddi ze  
verzähle.

75 Üszug üs :  
Marie HART *G'schichtlen un Erinnerungen üs de sechziger Johr*,  
Stuttgart [1911], Verlag von Greiner & Pfeiffer, S.245-256

80 **Rappels / Indications pour la candidate / le candidat**

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

85      **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.

# CAPES externe d'allemand

## Session 2011

### Epreuve facultative d'alsacien

#### Unseri Parisser

Es het in de sechziger Johr in Dachswiller weni Familie genn, wie nit Verwandti in Frankrich han g'het. Ken armi Lit, wie nit e Toochter as Koeche oder *femme de chambre*<sup>4</sup> bi ere vornehme Herrschaft, zwöelef Stunde hinter Paris oder e Suhn als *garçon* im e Parisser Café ihr eije genennt han. Abg'sehn vun de vielen, wie als Soldat furt han muen.

D' guete Buerjer han meischt e Bruder als *brasseur* oder *charcutier*, oder e Schweschter an e *pâtissier* verhiroot erig's bi de Welsche g'het, un **de riche Lit ehri Verwandte (1)**, die sin Offizier g'sin oder im *haut commerce* oder *employé supérieur*.

Bi 's Karschüffe isch sugar e *cousin* Unterpräfekt g'sin ; die han sich awer su gemeint, daß nuer ein Stimm drüewer isch g'sin : sie sette sich schämen, e su e Weses üs ihrer Verwandtschaft ze mache ! En Unterpräfekt isch doch aa ken Gott, un ihr *cousin*, der Bläse Güschtel, der bliit doch allewel der Bläse Güschtel, un wenn er zehmol Unterpräfekt isch !

Die im Welschland drinne han baal nemmi andersch heim g'schriewe als franzöesch. Bi de Richen isch dies ganz selbstverständlich gewenn, denn sie han ju alli Franzöesch köennt. Höechschtens isch als noch su en alti Locketante, wie in ihre junge Johr nit viel het lerne wöelle, oder en Uergrußmamme do g'sin, wie die Brief nit verstande han ; denne het m'r's mitliidig uf elsässisch üewersetzt.

In den einfachere Buerjersfamilie, bi de Beck oder de Schuehmacher oder de Schnider, han d' Eltere aa schun ganz guet Franzöesch köennt, un was se villicht **im Lauf vun de Johre vergesse han g'het (2)**, dies han n'e d' Kinder, wie in d' Schuel gange sin, licht üewersetze köenne.

Andersch isch's bi de ganz Arme g'sin, bi denne, wie sich ihr Lebdaa nit viel mit Lernen abgenn hann, un wo d' Kinder 's aa gemacht han wie d' Eltere, un nuer im Winter in d' Schuel sin, for sich ze wärme. Die han meischt küüm Ditsch lese köenne un nit emol d' franzöesche Buestawe kennt.

Do isch als der *embarras* gruß gewenn : zue de Nochber, **wie vielleicht besser Franzöesch han köennt (3)**, wie sie, han se nit gen wöelle, denn sie han Angscht g'het, es steht ebs in dene Brief, was die nit lese söelle. Noo sin se-n-als heimlich zuem Babben in d' Abedeeg kumme un han gebettelt, daß er's n'en üewersetzt.

« Han iehr widder ebs vun ejere Parisser ? » het er geruefe ; « nur here mit ! »

(...)

Meischt sin d' Parisser kumme, b'sunders am Meßdi, im September. Do isch in Dachswiller en allgemeini Ufreiung g'sin.

(...)

In der Kerich het m'r schun wie en Abglanz vun de *boulevards* g'het : siideni *mantilles* han gerüesch, mächtige Fedderhuet han genickt, in allen Ecke het's vun *jais* geblitzt, un e fremdartiger *parfum* het d' alt Kerich g'füellt, daß 's eim ganz uf d' Bruscht g'fallen isch.

<sup>4</sup> Le texte est en caractères « gothiques » ; les termes reproduits ici en italique sont en caractères romains.

An dem Daa het der Herr Pfarrer Hurtig allemol e b'sunders ernschi Breddi g'halte : vun Sodom un Gomorrha het er geredt un vun Babel !

(...)

Z'Numedaas isch awer der ganz Indruck vom Herr Hurti sinere Breddi widder verwischt g'sin. Glüeckselig isch alles mit de Parisser geije de Schloßhofs g'ströemt, wo d' groß Tanzhüett, e *carroussel* un e paar Ständ ufg'schlaawe sin g'sin.

Vun alle Sorte sin se doher kumme : der ung'schlaacht, ärmlich angezöije Grußbabbe het stolz wie e Köeni sin elegant Parisser Enkele an der Hand g'führt. Er het nuer elsässisch geredt, un es het Franzöesch geplappert wie e Windmüehl, - sie han sich awer doch verstande, ganz guet han se sich verstande, wenn m'r aa nit weiß, wie se's ang'stellt han.

(...)

[Au d' Büüre sin] doher kumme in ihrer alte Traacht, d' Grußvätter in den langen *Anglees*, de rute *gilets*, de kurze Hossen un de Schnalleschueh, de dreieckige Huet uf'm Kopf. D' Fraue mit ihre großmächtige Schleife un d' Maidle, die sich in lange Ketten an der Hand halte, prangen in rute, blöuje, grüne un g'schäkäkelte Röeck, wiße Füertüecher un Nackmäntle un g'stickte Bruschtüecher. Alli han se-n-uf'm Kopf die groß schwarz Schleif.

Sie halte zammen un mische sich nit unter d'andere ; sie leuje d' Parisser an wie ebs Fremdes, was sie nix angeht. Denn sie g'höere zuem Land ; zuem Land, wie nit furtlauft, un wie kenner wegnimmt, wie ken fremder Influß verändert, un dem ken Wechsel der Zitten ebs antuen kann !

(...)

D' lang Mamsell Ehrhard, 's *pince-nez* uf der Nas', kummt langsam doher mit ihrem Brueder, der *polytechnicien*. Sie mache sich üewer 's arm Volk luschtig. Sie lachen üewer d'armselige *toilettes* vun den Arweiterwiwer, sie diten ungeniert uf de lächerliche Huet vun ere Bäckerfrau, sie stelle sich vor de *carroussel*, wo d' Lit im Kringel herum vor ne verbei fahre, un mache ganz **lüt (4)** uf franzöesch spöettischi Bemerkunge.

Mir bewundere im stillen ihri degagiert Art, awer im Babbe g'fällt dies nit :

« Die **sede (5)** liewer d'heime bliewe, » saat er, « anstatt den andere d' Freid ze verleide ! Mer soll den arme Litt ihr bisl Glüeck gunne un sich mit ne freie, statt daß m'r wie d' Affen anne steht un Grimassen üewer se macht ! »

Üs : Marie HART *G'schichtlen un Erinnerungen üs de sechziger Johr*, Stuttgart [1911], Verlag von Greiner & Pfeiffer (S.80-92)

## **Indications pour les candidats**

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

**2. Procédez à un commentaire linguistique, en français, des cinq 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.

## **Epreuve sur dossier**

### **Rapport présenté par Monsieur Thomas Buffet**

L'épreuve sur dossier comporte deux sous-épreuves notées séparément : l'étude de dossier, qui se déroule en allemand, et l'interrogation, en français, portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat de manière éthique et responsable ».

#### **La première sous-épreuve : l'étude de dossier**

L'étude de dossier correspond au fond à un exercice purement universitaire. Il s'agit de synthétiser et d'analyser un ensemble de documents textuels et iconographiques qui se rapportent aux deux thématiques du programme : la question du sentiment d'appartenance au monde germanique d'une part et d'autre part l'opposition des pouvoirs et contre-pouvoirs depuis 1945. Cette première session de la nouvelle maquette se caractérisa par des performances très contrastées de la part des candidats. Le jury put entendre d'excellentes prestations comme aussi des présentations bien plus moyennes. Aussi convient-il de préciser à nouveau l'esprit de cette épreuve.

Le jury a pu tout d'abord constater ponctuellement une confusion entre les deux épreuves d'admission : la leçon et le dossier. Sans doute doit-on mettre cette confusion sur le compte de l'inversion du nom des épreuves orales. L'épreuve sur dossier suppose désormais une démarche purement et exclusivement universitaire et n'exige pas de réflexion pédagogique, contrairement à la leçon, toutefois elle-même caractérisée dans un premier temps par une analyse universitaire. Insistant sur la nécessité de ne pas confondre les deux épreuves, le jury ne devrait plus entendre les candidats lui proposer des pistes pour bâtir un cours de collège ou de lycée à partir des documents présentés.

Dans l'introduction, il convient certes de présenter les documents après une première accroche souhaitée adroite. Cependant, le jury n'est pas obligé d'entendre à chaque début de prestation la même phrase de présentation : *Das vorliegende Dossier besteht aus 4 Dokumenten verschiedener Natur*. Si cette présentation a le double avantage d'être correcte et claire, il en existe d'autres qu'il serait dommage de négliger. Pourquoi ne pas sortir des sentiers battus en variant la présentation ? Par ailleurs, le jury n'attend pas de la part des candidats qu'ils identifient formellement la partie du programme à laquelle se rattache le dossier, dans la mesure où certains dossiers mêlent les deux aspects.

Puis doit suivre une problématique. Le jury n'aura de cesse d'attirer l'attention sur la distinction à opérer entre thématique et problématique. *Die umweltfreundliche Politik der Bundesrepublik* ne correspond ainsi pas à une problématique, mais à une thématique. Une problématique suppose un questionnement sur les différents documents, destiné à mettre en valeur la tension et la cohérence qui lient les documents entre eux. Cette problématique rappelle que d'une part la présentation des documents ne va pas de soi et que d'autre part le candidat ne peut pas tout dire sur le sujet, mais qu'il doit se contenter de proposer un angle d'analyse dont découle son plan. Ce dernier correspond à la dernière et non moins indispensable étape de l'introduction. Beaucoup trop de candidats s'imaginent qu'il suffit de parler de manière plus ou moins évasive du dossier en allemand pour réussir l'épreuve. Est-il utile de rappeler que le jury attend avant tout une démarche analytique ? Aussi demeure-t-il indispensable d'organiser sa synthèse selon une problématique initiale et un plan bien construit. Le candidat n'oubliera pas de répondre en conclusion au questionnement de la

problématique. Quant au plan, il ne doit pas être, selon la fameuse expression triviale, « à tiroirs », mais il doit permettre de dégager une progression analytique. Concrètement, cela signifie que, par exemple, sur la question de l'écologie, le jury n'attend pas que le candidat parle dans une première partie des économies d'énergie, puis dans une deuxième partie de la condamnation du nucléaire pour enfin évoquer les énergies renouvelables. Ceci serait un « plan à tiroirs ». Il serait en revanche plus judicieux de mettre en valeur tout d'abord la politique écologique du pays, puis de s'interroger sur les différentes influences politiques qui aboutissent à cette politique pour enfin s'interroger sur les limites de ces influences et de la politique écologique. Ce plan découlerait de la problématique: « *Inwiefern lässt sich die Umweltpolitik der Bundesrepublik als die Folge kontrastiver Einflüsse erklären ?* » Il découle de la triple interrogation des « *W-Fragen* » : *was, wie (ou « warum »), wozu ?* Ces questionnements mettent en valeur une dynamique qui balaie avec efficacité les différents aspects du sujet. Si ce type de plan convient au sujet envisagé, d'autres dossiers supposent par ailleurs un plan chronologique, connu également pour son efficacité. Le jury insiste sur la nécessité d'équilibrer les parties. Enfin, dans l'approche des documents, les candidats doivent proscrire toute lecture naïve et ne pas prendre pour argent comptant toutes les assertions exprimées, mais au contraire, témoigner de leur esprit critique.

L'analyse du dossier suppose en soi des connaissances solides sur les documents présentés. Ces connaissances concernent les domaines les plus variés de la germanistique telle qu'elle est enseignée dans les facultés françaises : la linguistique (évolution de la langue, particularités structurelles de l'allemand...), la civilisation (politologie, histoire, sociologie, ...), la littérature et l'histoire des idées. En citant ci-après les « Commentaires des épreuves orales d'admission » en ligne depuis mai 2010 sur le site dédié du ministère, le jury tient notamment à rappeler la place accordée à la littérature : « Les candidats seront appelés à montrer leur aptitude à mobiliser des connaissances sur les pays de langue allemande, tant en ce qui concerne l'histoire, la civilisation et l'histoire des idées que la littérature et l'expression artistique, pour comprendre, expliquer et discuter le contenu de documents ayant trait à l'un des points listés dans le programme. » Les dossiers proposés aux candidats comportent la plupart du temps au moins un, sinon plusieurs documents littéraires. Cette remarque suggère la nécessité de savoir commenter un extrait littéraire ou une strophe. En outre, quel que soit le domaine envisagé de la germanistique, une approche comparative avec la France ou d'autres pays ne saurait être bannie. Il importe en effet au jury de vérifier la culture générale des candidats. En revanche, il est inutile de parler au jury des dossiers sur lesquels les candidats précédents ont été interrogés pour prouver ses connaissances. Le jury n'interroge un candidat que sur un seul et même dossier.

Si la question de l'opposition des pouvoirs et contre-pouvoirs concerne l'Allemagne d'après-guerre, la question de l'appartenance au monde germanique ne se limite pas à l'Allemagne, mais elle englobe nécessairement la Suisse et l'Autriche. Peut-on envisager un professeur d'allemand ignorant complètement ces deux pays ? Leur histoire, leur littérature, leur philosophie, leurs trésors artistiques, leurs institutions politiques, leur presse doivent être connus dans leurs grandes lignes. Par ailleurs, si l'actualité des pays germanophones ne saurait échapper à un bon candidat, le jury s'autorise à interroger sur des documents qui remonteraient même jusqu'au Moyen Âge. Cette année, un dossier comportait un texte de Luther, ce qui ne devrait pas étonner, eu égard aux apports colossaux de cet homme à la langue, à la réflexion, aux arts, à la société, en somme à la culture des peuples germanophones. Quant au Saint Empire, n'est-il pas fondé au Moyen Âge ? Enfin la question du contenu culturel des dossiers soulève également celle de leur nature. A compter de la session 2012, certains sujets comporteront des documents non seulement textuels et iconographiques, mais aussi des supports audio et vidéo.

L'aspect linguistique demeure naturellement un aspect central de l'épreuve et ne saurait être négligé. Le système des déclinaisons et le régime des verbes ne sont pas toujours maîtrisés. L'attribut du sujet fait trop souvent l'objet d'une confusion avec le complément d'objet direct. Par ailleurs, l'auxiliaire « sein » est fréquemment préféré dans la voie passive à l'auxiliaire « werden ». Enfin, de nombreux candidats accentuent le mot « Artikel » sur la première syllabe et non sur la deuxième, confondant ainsi l'anglais avec l'allemand.

A l'issue de cette première session, le jury estime judicieux de multiplier les exemples de sujets proposés. On trouvera ainsi dans les pages qui suivent six sujets concernant la première partie de cette épreuve sur dossier. Chacun est assorti d'un bref commentaire.

## Sujet N° 1

### Document A

#### Verfall der deutschen Sprache beklagt

BERLIN. Die deutsche Sprache droht nach Ansicht der meisten Bundesbürger zu verkommen. Laut einer am Freitag in Berlin präsentierten Allensbach-Umfrage teilen 65 Prozent diese Einschätzung. Die Ursachen seien vielfältig: Heute werde weniger gelesen und mehr ferngesehen, der Einfluss anderer Sprachen auf die deutsche nehme stark zu, allgemein werde auf gute Ausdrucksweise sowohl im Elternhaus als auch in der Schule und den Medien weniger Wert gelegt.

Vor allem Ältere sorgen sich über einen Verfall, aber auch von den Jungen sieht dies jeder Zweite so. Für die im Auftrag der Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS) erstellte Studie wurden 1820 repräsentativ ausgewählte Personen ab 16 Jahren befragt. Der GfdS-Vorsitzende Rudolf Hoberg relativierte und sagte, das Ergebnis müsse Anlass sein, von Pauschalurteilen über den Sprachverfall Abstand zu nehmen. "Man kann nicht daraus schließen, dass es früher wirklich besser war." Klagen habe es schon immer gegeben. Die Sprache sei im ständigen Wandel begriffen.

Mittlerweile werden laut Umfrage einstige Tabuwörter wie "Idiot" oder "Scheiße" salonfähig. Demnach benutzen 71 Prozent das Wort "Idiot" selbst, "Scheiße" 63 Prozent. Über das Wort "geil" regt sich nur noch jeder Fünfte auf. Mit Bildung hat die Verwendung der "Gossensprache" allerdings nicht viel zu tun, ganz im Gegenteil: Grundsätzlich verwenden Befragte mit Abitur und Studium die abgefragten "Tabuwörter" häufiger als diejenigen mit einfacher Schulbildung.

Auch an die zunehmende Verwendung von Anglizismen wie "Kids", "Event" oder "Meeting" haben sich mittlerweile der Umfrage zufolge viele Deutsche gewöhnt. Nur noch 39 Prozent - vor allem Ältere ohne Englischkenntnisse - stören sich daran. Die Jungen dagegen bedauern seltener die Verdrängung der deutschen Sprache und meinen häufiger, dies erleichtere die Verständigung mit dem Ausland und mache die deutsche Sprache moderner und internationaler.

Die Rechtschreibreform ist weiter ungeliebt: Nur neun Prozent haben sich laut Umfrage mit ihr angefreundet. Die Mehrheit ist (55 Prozent) dagegen.

Hamburger Abendblatt, 14. Juni 2008



## Sujet N° 1

### Document B



# Sujet N° 1

## Document C

### **Martin Luther, *Brief vom Dolmetschen* (1530)**

Aber was frage ich darnach, sie toben oder rasen? Ich will nicht wehren, daß sie verdeutschen, wie sie wollen; ich will aber auch verdeutschen, nicht wie *sie* wollen, sondern wie *ich* will. Wer es nicht haben will, der laß mir's stehen und halt seine Meisterschaft bei sich; denn ich will ihr weder sehen noch hören. Sie dürfen für mein Dolmetschen nicht Antwort geben noch Rechenschaft tun. Das hörest du wohl, ich will sagen: Du *holdselige* Maria, du *liebe* Maria; und lasse sie sagen: du *voll Gnaden* Maria. Wer Deutsch kann, der weiß wohl, welch ein herzlich fein Wort das ist: du liebe Maria, der liebe Gott, der liebe Kaiser, der liebe Fürst, der liebe Mann, das liebe Kind. Und ich weiß nicht, ob man das Wort *liebe* auch so herzlich und genugsam in lateinischer oder andern Sprachen reden möge, daß es also dringe und klinge ins Herz durch alle Sinn, wie es tut in unsrer Sprache.

Denn ich halt, Sanct Lucas, als ein Meister in ebräischer und griechischer Sprache, hab das ebräische Wort, so der Engel braucht, wollen mit dem griechischen *kecharitoméne* treffen und deutlich geben; und denk mir, der Engel Gabriel habe mit Maria geredt, wie er mit Daniel redet, und nennet ihn Hamudoth und Isch Hamudoth, *vir desideriorum*, das ist: du *lieber* Daniel. Denn das ist Gabriels Weise zu reden, wie wir im Daniel sehen. Wenn ich nu den Buchstaben nach aus der Esel Kunst sollt des Engels Wort verdeutschen, müßte ich also sagen: Daniel, du Mann der Begierungen, oder: Daniel, du Mann der Lüste. O das wäre schön Deutsch! Ein deutscher Mann höret wohl, daß Lüste oder Begierungen deutsche Worte sind. Wiewohl es nicht eitel reine deutsche Worte sind, sondern Lust und Begier wären wohl besser. Aber wenn sie so zusammen gefasset werden: du Mann der Begierungen, so weiß kein Deutscher, was gesagt ist; denkt, daß Daniel vielleicht voll böser Lüste stecke. Das hieße denn fein gedolmetscht. Darum muß ich hie die Buchstaben fahren lassen und forschen, wie der deutsche Mann solches redet, welchs der ebräische Mann *Isch Hamudoth* redet, so finde ich, daß der deutsche Mann also spricht: Du *lieber* Daniel, du liebe Maria, oder, du holdselige Magd, maidliche Jungfrau, du zartes Weib, und dergleichen. Denn wer dolmetschen will, muß großen Vorrat von Worten haben, daß er die Wahl könne haben, wo eins an allen Orten nicht lauten will.

*Ce dossier est consacré à l'identité et à l'histoire de la langue allemande. Le document A correspond à un article plutôt récent (2008) sur l'évolution de la langue allemande (poids prépondérant de la langue relâchée de la jeunesse, mais aussi des anglicismes). Le document B, une caricature, confirme l'importance accrue des anglicismes en allemand. Et enfin, le troisième document, issu de la fameuse Lettre sur la traduction de Luther rappelle que l'allemand est une langue vivante, instrument de communication d'un peuple, et que, dans sa traduction de la Bible, Luther a choisi d'employer les termes employés par le peuple allemand. Ce dossier soulève ainsi la question de la vitalité et de l'évolution de la langue allemande. Une analyse linguistique de l'introduction des anglicismes en allemand était la bienvenue. Le jury attendait en particulier une étude assez technique qui aurait reposé sur une observation grammaticale et lexicale (comportement grammatical des adjectifs, des verbes, des substantifs, pluriel et orthographe de ces derniers, considérations sur le rôle attribué à la réforme de l'orthographe...) Par ailleurs, le jeu de mots constitué par les noms Kauder et Welsch de la caricature, destiné à dénoncer le sabir né des anglicismes, méritait une analyse de la part des candidats. Le jury souhaitait également vérifier leurs connaissances sur le travail de Luther, figure centrale dans l'histoire de la langue allemande.*

## Sujet N° 2

### **Document A :Gesetz über die Schaffung der Nationalen Volksarmee und des Ministeriums für Nationale Verteidigung. Vom 18. Januar 1956**

Der Schutz der Arbeiter-und-Bauern-Macht, der Errungenschaften der Werktätigen und die Sicherung ihrer friedlichen Arbeit sind elementare Pflicht unseres demokratischen, souveränen und friedliebenden Staates. Die Wiedererrichtung des aggressiven Militarismus in Westdeutschland und die Schaffung der westdeutschen Söldnerarmee, ist eine ständige Bedrohung des deutschen Volkes und aller Völker Europas.

Zur Erhöhung der Verteidigungsfähigkeit und der Sicherheit unserer Deutschen Demokratischen Republik beschließt die Volkskammer auf der Grundlage der Artikel 5 und 112 der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik das folgende Gesetz:

#### § 1

- (1) Es wird eine "Nationale Volksarmee" geschaffen.
- (2) Die "Nationale Volksarmee" besteht aus Land-, Luft- und Seestreitkräften, die für die Verteidigung der Deutschen Demokratischen Republik notwendig sind. Die zahlenmäßige Stärke der Streitkräfte wird begrenzt entsprechend den Aufgaben zum Schutz des Territoriums der Deutschen Demokratischen Republik, der Verteidigung ihrer Grenzen und der Luftverteidigung.

#### § 2

- (1) Es wird ein "Ministerium für Nationale Verteidigung" gebildet.
- (2) Das "Ministerium für Nationale Verteidigung" organisiert und leitet die Nationale Volksarmee (Land-, Luft- und Seestreitkräfte) auf der Grundlage und in Durchführung der Gesetze, Verordnungen und Beschlüsse der Volkskammer und des Ministerrates der Deutschen Demokratischen Republik.
- (3) Die Aufgaben des "Ministeriums für Nationale Verteidigung" werden im Ministerrat festgelegt.

#### § 3

Das Gesetz tritt mit seiner Verkündung in Kraft. Das vorstehende, vom Präsidenten der Volkskammer unter dem einundzwanzigsten Januar neunzehnhundertsechundfünfzig ausgefertigte Gesetz wird hiermit verkündet.

**Der Präsident der Deutschen Demokratischen Republik W. Pieck** *Quelle:* Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik 1956 I, S. 81.

## Sujet n° 2

### Document B :

*Der Geist der neuen Streitkräfte wird nicht durch Führer geformt ...*  
(Bundeswehr)

Ansprache vor der ersten Einheit der Bundeswehr in Andernach, 20. Januar 1956  
*Seit dem Ausbruch des Koreakrieges im Juni 1950 steht international wie innenpolitisch das Ob und Wie eines deutschen Verteidigungsbeitrages im westlichen Bündnis zur Debatte. Im Oktober 1950 überträgt Adenauer dem christlichen Gewerkschafter Theo Blank als persönlichem "Beauftragten des Bundeskanzlers für die mit der Vermehrung der alliierten Truppen zusammenhängenden Fragen" die Koordination der Planungen. Die neue "Bundeswehr" soll nicht mehr einen "Staat im Staate" bilden, wie die Reichswehr der Weimarer Republik, sondern in das demokratische Staatsgefüge eingebunden werden, wofür Wolf Graf Baudissin als Leiter der Unterabteilung "Innere Führung" den Begriff "Staatsbürger in Uniform" prägt. Im Januar 1956 werden in Andernach (Heer), Nörvenich (Luftwaffe) und Wilhelmshaven (Marine) die ersten Einheiten in Dienst gestellt.*

„Soldaten der neuen Streitkräfte! Es ist mir eine Freude, am heutigen Tage zu Ihnen zu sprechen [...] Einziges Ziel der deutschen Wiederbewaffnung ist es, zur Erhaltung des Friedens beizutragen. Wir werden dieses Ziel erreicht haben, wenn die gemeinsame potentielle Abwehrkraft der Verbündeten zu jedem Zeitpunkt ein zu großes Risiko für jeden möglichen Angreifer bedeutet. In einer solchen militärischen Stärke, die lediglich für unsere Verteidigung ausreicht, kann niemand eine Bedrohung erblicken [...]  
Die wachsame Bewahrung der Freiheit ist eine gemeinsame Aufgabe aller Staatsbürger. Sie beginnt bereits im persönlichen Bereich und muss unser gesamtes staatliches Leben durchziehen. Denn auch von innen her ist die Freiheit stets durch mancherlei Gegenkräfte bedroht. Moralische und soziale Bemühungen müssen mit dem militärischen Verteidigungsbeitrag Hand in Hand gehen. Ihnen als Soldaten ist der Schutz dieser Lebensordnung gegen Angriffe von außen her aufgegeben. Dieser Auftrag ist Ihnen vom Parlament und Regierung namens des Volkes gestellt. Sie werden Ihre Aufgabe nur erfüllen können, wenn Sie vom Vertrauen des Volkes getragen sind. Die Einordnung von Streitkräften in das Staatsgefüge nach mehr als zehnjähriger Unterbrechung ist eine Bewährungsprobe für unsere Demokratie, die den guten Willen und die Bereitschaft aller positiven Kräfte erfordert [...]

*Quelle: Hans-Peter Schwarz (Hrsg.), Konrad Adenauer. Reden 1917-1967, S. 314-316.*  
Literatur: Tuschhoff, Christian: Die Grundsteinlegung deutscher Sicherheitspolitik, 1949-1955, Münster.

## Sujet N° 2

### Document C:

Soldat Soldat in grauer Norm  
Soldat Soldat in Uniform  
Soldat Soldat, ihr seid so viel  
Soldat Soldat, das ist kein Spiel  
Soldat Soldat, ich finde nicht  
Soldat Soldat, dein Angesicht  
Soldaten sehn sich alle gleich  
Lebendig und als Leich

Soldat Soldat, wo geht das hin  
Soldat Soldat, wo ist der Sinn  
Soldat Soldat, im nächsten Krieg  
Soldat Soldat, gibt es kein Sieg  
Soldat, Soldat, die Welt ist jung  
Soldat Soldat, so jung wie du  
Die Welt hat einen tiefen Sprung  
Soldat, am Rand stehst du

Soldat Soldat in grauer Norm  
Soldat Soldat in Uniform  
Soldat Soldat, ihr seid so viel  
Soldat Soldat, das ist kein Spiel  
Soldat Soldat, ich finde nicht  
Soldat Soldat, dein Angesicht  
Soldaten sehn sich alle gleich  
Lebendig und als Leich

Wolf Biermann, *Preußischer Ikarus*, 1978.

*Le sujet n° 2 se compose de trois documents. Le premier correspond à une loi proposée le 18 janvier 1956 par W. Pieck, alors président de la RDA. Cette loi jette les bases de l'armée populaire nationale, justifiée comme un moyen de protéger la nouvelle république de ce qui est désigné par la rhétorique des républiques communistes comme l'« impérialisme occidental ». Cette loi a en réalité pour origine la création de la Bundeswehr, objet du deuxième document. Celui-ci est un discours de Konrad Adenauer destiné à présenter aux soldats de la nouvelle armée leur mission pacifique et protectrice. Enfin, le dernier document est un poème antimilitariste de Wolf Biermann qui dénonce la guerre. Ce dossier qui s'inscrit dans le contexte de la Guerre Froide pose la question de la place de l'armée et du pacifisme dans l'Allemagne postérieure à 1945.*

## Sujet n° 3

### Document A : Vierzehnte Rede (Fichte, *Reden an die deutsche Nation 1807-1808*)

Die Reden, welche ich hierdurch beschliesse, haben freilich ihre laute Stimme zunächst an Sie gerichtet, aber sie haben im Auge gehabt die ganze deutsche Nation, und sie haben in ihrer Absicht alles, was, so weit die deutsche Zunge reicht, fähig wäre, dieselben zu verstehen, um sich herum versammelt in den Raum, in dem Sie sichtbarlich athmen. Wärt es mir gelungen, in irgend eine Brust, die hier unter meinem Auge geschlagen hat, einen Funken zu werfen, der da fortglimme und das Leben ergreife, so ist es nicht meine Absicht, dass diese allein und einsam bleiben, sondern ich möchte, über den ganzen gemeinsamen Boden hinweg, ähnliche Gesinnungen und Entschlüsse zu ihnen sammeln und an die ihrigen anknüpfen, so dass über den vaterländischen Boden hinweg, bis an dessen ferneste Grenzen, aus diesem Mittelpunkte heraus eine einzige fortfließende und zusammenhängende Flamme vaterländischer Denkart sich verbreite und entzünde. Nicht zum Zeitvertreibe müßiger Ohren und Augen haben sie sich diesem Zeitalter bestimmt, sondern ich will endlich einmal wissen, und jeder Gleichgesinnte soll es mit mir wissen, ob auch ausser uns etwas ist, das unserer Denkart verwandt ist. Jeder Deutsche, der noch glaubt, Glied einer Nation zu seyn, der gross und edel von ihr denkt, auf sie hofft, für sie wagt, duldet und trägt, soll endlich herausgerissen werden aus der Unsicherheit seines Glaubens; er soll klar sehen, ob er recht habe oder nur ein Thor und Schwärmer sey, er soll von nun an entweder mit sicherem und freudigem Bewusstseyn seinen Weg fortsetzen, oder mit rüstiger Entschlossenheit Verzicht thun auf ein Vaterland hienieden, und sich allein mit dem himmlischen trösten. Ihnen, nicht als diesen und diesen Personen in unserm täglichen und beschränkten Leben, sondern als Stellvertretern der Nation, und hindurch durch Ihre Gehörswerkzeuge der ganzen Nation, rufen diese Reden also zu.

## Sujet n° 3

### Document B : Hoffmann von Fallersleben, Der Zollverein

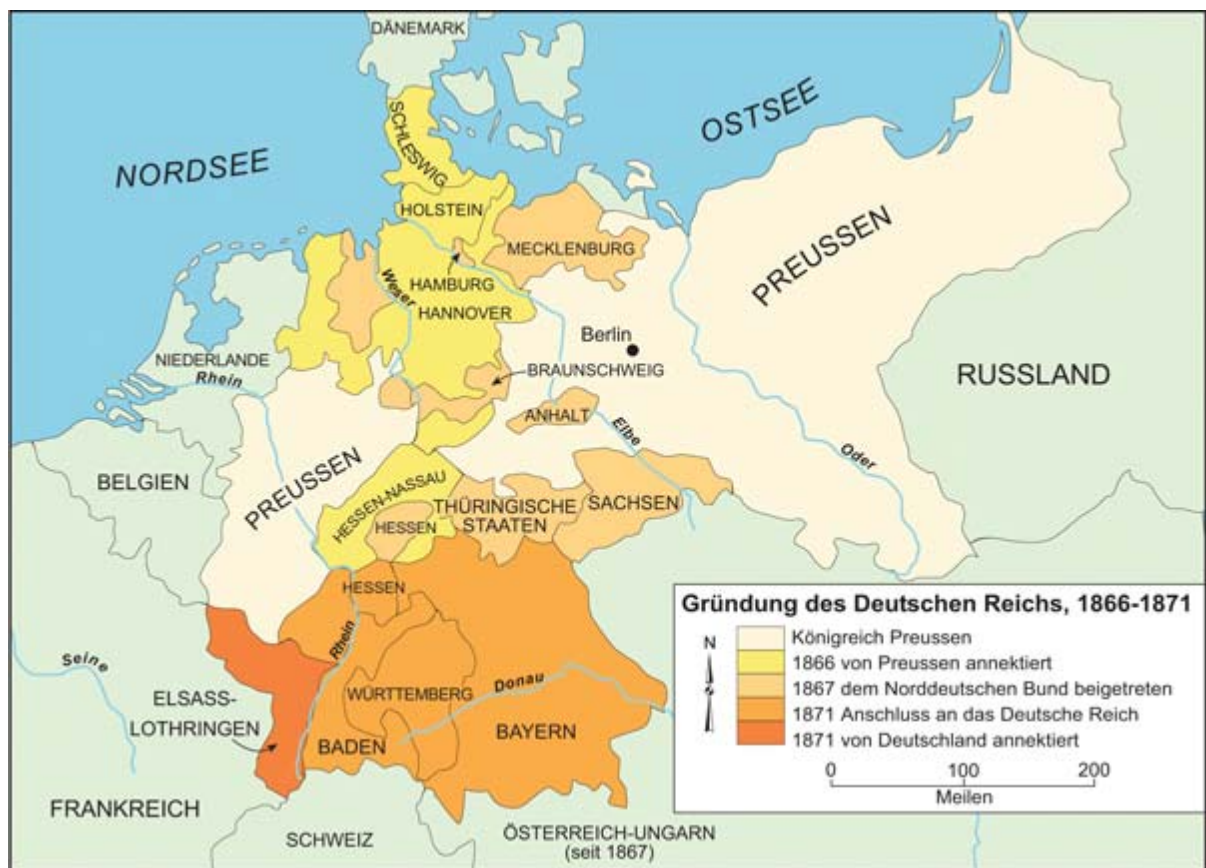
Schwefelhölzer, Fenchel, Bricken,  
Kühe, Käse, Krapp, Papier,  
Schinken, Scheren, Stiefel, Wicken,  
Wolle, Seife, Garn und Bier;  
Pfefferkuchen, Lumpen, Trichter,  
Nüsse, Tabak, Gläser, Flachs,  
Leder, Salz, Schmalz, Puppen, Lichter,  
Rettig, Rips, Raps, Schnaps, Lachs, Wachs.

Und ihr anderen deutschen Sachen,  
tausend Dank sei euch gebracht !  
Was kein Geist je konnte machen,  
Ei, das habet ihr gemacht:  
Denn ihr habt ein Band gewunden  
um das deutsche Vaterland,  
und die Herzen hat verbunden  
mehr als unser Bund dies Band.

*Politische Gedichte*, 24. Februar 1840

## Sujet N° 3

### Document C : das deutsche Reich 1871:



*Le sujet n° 3 s'articule autour de l'idée de nation allemande. Le premier document, extrait des Discours à la Nation allemande de Fichte, rappelle que la nation allemande repose avant tout sur une définition linguistique : est allemand quiconque parle allemand. Le deuxième document est un poème de Fallersleben composé en l'honneur du Zollverein, compris comme une première étape vers l'unité allemande. Enfin, le troisième et dernier document présente sous la forme d'une carte les différentes annexions de territoires qui engendrèrent la création du Reich allemand. La problématique qui fédère ces différents documents doit alors amener le candidat à s'interroger sur l'idée de nation allemande, partagée entre l'idée d'expansion et celle d'unification.*



## Sujet n° 4

### DOCUMENT A

Zeit online, 13.11.2010  
Gewerkschaften

## TAUSENDE DEMONSTRIEREN BUNDESWEIT

*Der DGB macht mobil: In mehreren Städten haben Zehntausende gegen Sparpolitik und Sozialabbau protestiert. Laut Gewerkschaftsbund beteiligten sich 100.000 Menschen.*

### Tausende Menschen demonstrieren in Nürnberg für soziale Gerechtigkeit

Die größten Proteste gab es in Süddeutschland. In Nürnberg gingen nach Polizeiangaben etwa 30.000 Menschen auf die Straße. Mindestens ebenso viele demonstrierten nach Polizeiangaben in Stuttgart, der Veranstalter sprach sogar von 45.000. Zeitgleich fanden weitere Kundgebungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) in Erfurt und Dortmund statt.

Das Motto der Kundgebungen lautete: "Gerechtigkeit ist etwas anderes – wir brauchen einen Kurswechsel". Hauptforderungen waren gerechte Löhne, ein solidarisches Gesundheitssystem, Verzicht auf die Rente mit 67, starke öffentliche Leistungen sowie qualifizierte Bildung und Ausbildung.

10 Der IG-Metall-Bundesvorsitzende Berthold Huber sagte auf dem Stuttgarter Schlossplatz: "Die Folgen der Finanzmarktkrise müssen noch heute die Menschen austragen – mit Steuererhöhungen, mit Arbeitsplatzverlusten und mit Sozialkürzungen. Das hat mit Gerechtigkeit nichts zu tun." Er fügte hinzu: "Wir wollen keine Republik, in der mächtige Interessengruppen mit ihrem Geld, mit ihrer Macht und mit ihrem Einfluss die Richtlinien der  
15 Politik bestimmen."

Verdi-Chef Frank Bsirske warf der Bundesregierung in Dortmund vor, Deutschland sei eine Steueroase für Vermögende, weil Spitzengehälter, Unternehmensgewinne, Aktienhandel und große Erbschaften nicht stark genug besteuert würden. "Unten belasten und oben entlasten – das ist der falsche Weg."

20 Den meisten Beifall erntete Bsirske für seine Kritik an der Rente mit 67. Dies sei eine "soziale Zeitbombe". Das hohe Rentenalter und die niedrigen Löhne setzten Altersarmut in Deutschland auf die Tagesordnung. Der Vorsitzende der Gewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie (IG BCE), Michael Vassiliadis, forderte die Bundesregierung zu Kurskorrekturen auf. "Wir fordern unseren Anteil am Aufschwung. Wir wollen keinen XXL-Aufschwung mit  
25 XXL-Leiharbeit."

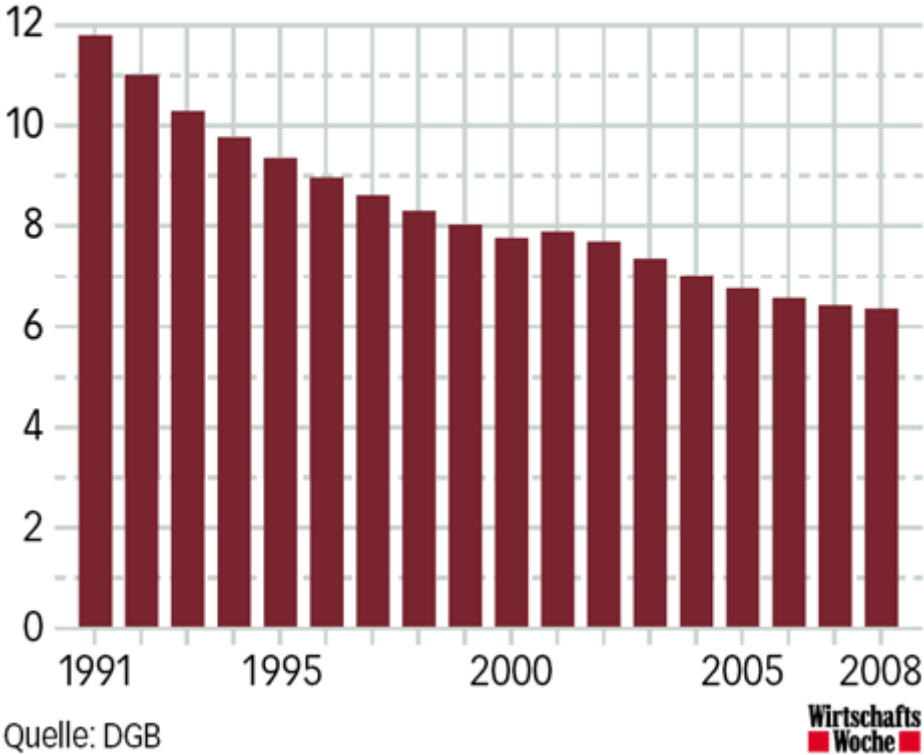
QUELLE: dpa

Sujet n° 4

DOCUMENT B

### Schwund lässt nach

Mitgliederzahl der DGB-Gewerkschaften  
(in Millionen)



## Sujet n° 4 DOCUMENT C

**25.10.2005 "Wir werden uns auch weiterhin in die Modernisierung des Sozialstaates einmischen"**

**Bericht des Diakonie-Präsidenten vor Diakonischer Konferenz: Dringender Reformbedarf auf allen Ebenen**

Berlin - Zum Aufbruch, zur Überprüfung all dessen, das nicht mehr zukunftsfähig ist, zur Bereitschaft nach kreativer Neugestaltung rief der Präsident des Diakonischen Werkes der EKD<sup>5</sup> in seiner Rede vor der Diakonischen Konferenz in Rummelsberg auf.

5 In unserem Sozialsystem gehöre vieles auf den Prüfstand - dies war auch als Appell an die große Koalition zu verstehen. Auch die Diakonie habe bereits große Schritte einer internen Reform hinter sich und arbeite weiter an einer "strategischen Neuaufstellung auf allen Ebenen". "Will sie ein wirksamer sozialpolitischer Akteur bleiben, muss sie die Ziele ihrer Arbeit diskutieren und sich mit ihnen in die Modernisierung des Sozialstaates einmischen: die Ausgangslage für mehr Beschäftigung beeinflussen und sich dem Zielkonflikt zwischen  
10 konsumativer und investiver Sozialpolitik stellen."

Diakonie müsse wie bisher "auskunftsfähig über beabsichtigte und unbeabsichtigte Wirkungen der sozialen und politischen Entwicklung" bleiben. Deshalb werde sie auch künftig an allen relevanten Monitoringprozessen mit den Ministerien teilnehmen.

[...]. "Wir werden einen öffentlich geförderten Arbeitsmarkt brauchen und einen regulären  
15 Niedriglohnsektor, so Gohde, der zugleich an die neue Regierung die Aufforderung richtete, mehr Beschäftigungsmöglichkeiten zu schaffen, die Beiträge für die Sozialversicherungen bringen. "Was wir nicht brauchen, sind weitere Minijobs und erhöhte Grundfreibeträge."

Es sei "Zeit für eine beschäftigungsorientierte Sozialpolitik, die Bildung und Grundsicherung  
20 kombiniert, Teilhabe ermöglicht und das Selbstwertgefühl stärkt. Sie ist ohne die Reform der Institutionen nicht zu haben." Es sei sinnvoller Arbeit als Arbeitslosigkeit zu finanzieren.

*Le dossier n° 4 a pour thème l'opposition sociale au gouvernement et présente deux documents consacrés au poids des syndicats en Allemagne, ainsi qu'une intervention du président du diaconat de l'EKD, datée de 2005, sur son engagement social et son effort pour moderniser la société allemande. La problématique envisagée consisterait à s'interroger sur  
25 la portée des contre-pouvoirs dans l'Allemagne contemporaine. Une comparaison avec la situation française pouvait être envisagée et le jury était en droit de s'attendre à une explication historique du rôle joué par l'Église en RDA (Montagsdemonstrationen, restauration du Berliner Dom, soutien des populations, mais critique discrète, voire silencieuse du régime...), afin de mettre en évidence le poids social et politique de cette dernière dans l'Allemagne d'aujourd'hui.*  
30

---

<sup>5</sup> Evangelische Kirche Deutschlands

## Sujet N° 5

### Document A

(...)

Es sollte im Osten *einen Gemüseladen* geben wie im Westen, und er sollte obendrein billiger sein. Der Funktionär kümmerte sich selbst darum, und zwar mit einer Energie, dass er kaum dazu kam, den Feind zu lesen. Innerhalb weniger Wochen hatte der olle Gemüseladen ein hervorragendes Angebot. Allerdings passierte nun etwas, womit keiner gerechnet hatte. Es sprach sich nämlich schnell herum, dass es am kürzeren Ende der Sonnenallee einen hervorragenden Gemüseladen gab. Das ging wie von allein, denn es war fast eine Begrüßungsformel, auf den Satz „Ich war einkaufen“ zu erwidern „Und, hat’s was gegeben?“ Nach wenigen Tagen war der Gemüseladen in der Sonnenallee richtig berühmt, geradezu legendär. Es bildete sich eine Schlange, die immer, immer länger wurde. Das erste und das letzte, was die Westbesucher also von der DDR sahen, war eine sehr, sehr lange Schlange... Nein, so hatte sich das der Parteimensch nicht vorgestellt. Er ließ den Laden sofort schließen und überlegte nun, welche Artikel es ausschließlich in der DDR gibt. So was, fand er, muss im Gemüseladen verkauft werden. In seinen kühnsten Vorstellungen sah der Parteimensch viele, viele Westberliner vor dem neuen Laden Schlange stehen. Schließlich hatte er die entscheidende Idee, aber er hielt sie geheim.

Der Laden wurde umgebaut, die Schaufenster waren mit Tüchern verhängt, und keiner in der Sonnenallee wusste, was in den Laden kommen sollte. Natürlich gab es jede Menge Gerüchte. Ein Laden, in dem Dinge verkauft werden, die es im Westen nicht gibt – was soll das für ein Laden sein? Schließlich setzte sich das Gerücht durch, dass in diesem Laden nur Exportgüter verkauft werden würden: Gitarren, Weihnachtspyramiden, Wernesgrüner...

Zur Eröffnung war die Sonnenallee schwarz vor Menschen, die voller Hoffnung waren und sich jede Menge Geld eingesteckt hatten – als endlich die Verhüllungen von den Schaufenstern fielen, sahen sie rote Fahnen, DDR-Fahnen, Honeckerporträts, Mainelken, FDJ-Hemden, Pioniertrommeln und Embleme. Alles in allen Größen und Variationen. Daraufhin wurden noch am selben Tag auf dem Amt sieben Ausreiseanträge gestellt. „Dauernd ist Wasser abgestellt, und nüscht zu koofen jibt’s, ausser so rotet Jelumpe“, schimpfte einer der Antragsteller, der wie Herr Kuppisch Straßenbahnfahrer war.

Tatsächlich machte dieser Laden keinen schlechten Umsatz, besonders in den späteren Jahren, als der Zwangsumtausch so hoch war, dass die Westler ihr Ostgeld kaum ausgeben konnten. Da nutzten viele die Gelegenheit, ihr letztes Geld loszuwerden, indem sie sich Papierfähnchen und andere kuriose Dinge kauften. Die Gemüsefrau machte das ganz gut: „Für drei zwanzich kann ich Ihnen noch hundert Fähnchen geben. Nee, so ein FDJ-Hemd kost acht fuffzich, aber wenn was fehlt, legen Sie’s in West drauf.“ Das Westgeld behielt sie, die Kasse füllte sie aus ihrem Portemonnaie auf. Das läpperte sich täglich auf einen Zehner West, und übern Monat und im Jahr kam da einiges zusammen. Die Gemüsefrau wurde zur Grande Dame der Sonnenallee, duftete nach Paris, schminkte sich wie die Königin der Nacht und legte sich glänzende Seidenschals über ihre Schultern. Sie wusste, dass sie eine gute Partie ist, denn wer sie freite, konnte im Intershop Werkzeug von Black und Decker kaufen. Sie hatte noch immer die Figur eines Marktweibs, verkaufte Papierfähnchen und Honeckerbilder, aber sie stand im Laden, als bediene sie bei einem Juwelier der allerersten Adresse. Und was das Unerklärlichste war: Obwohl der Laden voll war mit Fahnen, Emblemen und Pioniertüchern, hieß er für die Leute am kürzeren Ende der Sonnenallee trotzdem Gemüseladen, und sie blieb

die Gemüsefrau.

45 Heute sagt Herr Kuppisch manchmal: „Die Ostzeiten waren ein einziges Schützenfest, bei dem jeder Schuss nach hinten losging.“ Um zu erklären, was er damit meint, erzählt er immer vom Gemüseladen in der Sonnenallee.

Thomas Brussig, *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*, Berlin (1999)

## Sujet N° 5

### Document B

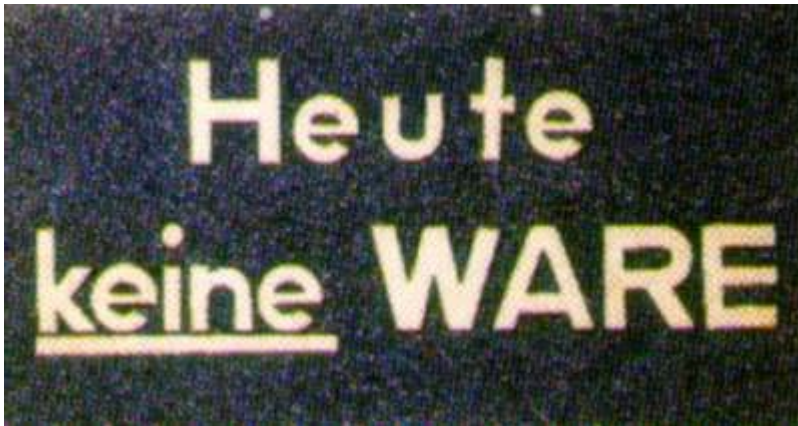
Tempolinsen, VEB Nahrungsmittelwerke Suppina, Auerbach 1989  
(Deutsches Historisches Museum, Berlin)



## Sujet N° 5

### Document C

**Hinweisschild aus einem Berliner Geschäft, Deutsche Demokratische Republik, um 1975  
(Deutsches Historisches Museum, Berlin)**



## Sujet N° 5

### Document D

**Intershop-Kaffee *first class*, VEB Kaffee- und N ahrungsmittelwerke, Halle/Saale um 1970  
(Deutsches Historisches Museum, Berlin)**



*Le dossier N  5 est consacré aux produits de consommation que l'on pouvait trouver en RDA. Le document A est un extrait du fameux roman Am kürzeren Ende der Sonnenallee de Thomas Brussig. Il évoque un magasin de légumes reconverti en boutique destinée à la vente de produits typiques de RDA. Le document B montre un paquet de lentilles vendu en RDA. Ces lentilles ont la particularité d'être cuites rapidement pour permettre à la ménagère de RDA, laquelle travaille nécessairement, de vite cuisiner. Le document C évoque les pénuries d'approvisionnement, et enfin le document D montre une boîte de café vendue exclusivement dans les magasins Intershop à l'usage des étrangers. Il s'agit d'un produit élaboré que ne pouvait s'offrir la population locale. Les trois derniers documents sont exposés au Deutsches Historisches Museum de Berlin. La problématique de ce dossier porte sur le comportement économique réel des Allemands de l'Est qui peut contraster avec l'ideologie communiste. En outre, dans le cadre de ce dossier, il convient également de s'interroger sur la réécriture de l'histoire.*



## Sujet N° 6

### Document A

- »Sie arbeiten?« fragte der Bezirkshauptmann. »Ja«, sagte Chojnicki, »ich arbeite. Ich arbeite sozusagen zum Spaß. Ich setze nur die Tradition meiner Vorfahren fort, ich meine es, offen gestanden, gar nicht immer so ernst, wie es noch mein Großvater gemeint hat. Die Bauern dieser Gegend haben ihn für einen mächtigen Zauberer gehalten, und vielleicht ist er auch
- 5 einer gewesen. Mich selbst halten sie auch für einen, ich bin es nicht. Es ist mir bis jetzt noch nicht gelungen, auch nur ein Stäubchen herzustellen!«
- »Ein Stäubchen?« fragte der Bezirkshauptmann, »wovon ein Stäubchen?« »Von Gold natürlich!« sagte Chojnicki, als handele es sich um die selbstverständlichste Sache von der Welt.
- 10 »Ich verstehe was von Chemie«, fuhr er fort, »es ist ein altes Talent in unserer Familie. Ich habe hier an den Wänden, wie Sie sehen, die ältesten und die modernsten Apparate.« Er zeigte auf die Wände. Der Bezirkshauptmann sah sechs Reihen hölzerner Regale an jeder Wand. Auf den Regalen standen Mörser, kleine und große Papiersäckchen, gläserne Behälter wie in
- 15 altertümlichen Apotheken, merkwürdige Kugeln aus Glas, gefüllt mit bunten Flüssigkeiten, Lämpchen, Gasbrenner und Röhren.
- »Sehr seltsam, seltsam, seltsam!« sagte Herr von Trotta.
- »Und ich kann selber nicht genau sagen«, fuhr Chojnicki fort, »ob ich es ernst meine oder nicht. Ja, manchmal ergreift mich die Leidenschaft, wenn ich am Morgen hierherkomme, und ich lese in den Rezepten meines Großvaters und gehe hin und probiere und lache mich selber
- 20 aus und gehe fort. Und komme immer wieder her und probiere immer wieder.«
- »Seltsam, seltsam!« wiederholte der Bezirkshauptmann.
- »Nicht seltsamer«, sagte der Graf, »als alles andere, was ich sonst machen könnte. Soll ich Kultus- und Unterrichtsminister werden? Man hat's mir nahegelegt. Soll ich Sektionschef im Ministerium des Innern werden? Man hat's mir ebenfalls nahegelegt. Soll ich an den Hof, ins
- 25 Obersthofmeisteramt? Auch das kann ich, Franz Joseph kennt mich – – –«
- Der Bezirkshauptmann rückte seinen Stuhl um zwei Zoll zurück. Wenn Chojnicki den Kaiser so vertraulich beim Namen nannte, als wäre er einer jener lächerlichen Abgeordneten, die seit der Einführung des allgemeinen, gleichen und geheimen Wahlrechts im Parlament saßen, oder als wäre er, im besten Falle, schon tot und eine Figur der vaterländischen Geschichte, gab es
- 30 dem Bezirkshauptmann einen Stich ins Herz. Chojnicki verbesserte:
- »Seine Majestät kennt mich!«
- Der Bezirkshauptmann rückte wieder näher an den Tisch und fragte: »Und warum – Pardon! – wäre es genauso überflüssig, dem Vaterland zu dienen, wie Gold zu machen?«
- »Weil das Vaterland nicht mehr da ist.«
- 35 »Ich verstehe nicht!« sagte Herr von Trotta.
- »Ich hab' mir's gedacht, dass Sie mich nicht verstehen!« sagte Chojnicki. »Wir alle leben nicht mehr!«
- Es war sehr still. Der letzte Dämmer des Tages war längst erloschen. Man hätte durch die schmalen Sparren der grünen Jalousien schon ein paar Sterne am Himmel

40

sehen können. Den breiten und schmetternden Gesang der Frösche hatte der leise, metallische der nächtlichen Feldgrillen abgelöst. Von Zeit zu Zeit hörte man den harten Ruf des Kuckucks. Der Bezirkshauptmann, vom Alkohol, von der sonderlichen Umgebung und von den ungewöhnlichen Reden des Grafen in einen nie gekannten, beinahe verzauberten Zustand versetzt, blickte verstohlen auf seinen Sohn, lediglich, um einen vertrauten und nahen Menschen zu sehn. Aber auch Carl Joseph schien ihm gar nicht mehr vertraut und nahe! Vielleicht hatte Chojnicki richtig gesprochen, und sie waren in der Tat alle nicht mehr da: das Vaterland nicht und nicht der Bezirkshauptmann und nicht der Sohn! Mit großer Anstrengung brachte Herr von Trotta noch die Frage zustande: »Ich verstehe nicht! Wie sollte die Monarchie nicht mehr da sein?«

50

»Natürlich!« erwiderte Chojnicki, »wörtlich genommen, besteht sie noch. Wir haben noch eine Armee« – der Graf wies auf den Leutnant – »und Beamte« – der Graf zeigte auf den Bezirkshauptmann. »Aber sie zerfällt bei lebendigem Leibe. Sie zerfällt, sie ist schon verfallen! Ein Greis, dem Tode geweiht, von jedem Schnupfen gefährdet, hält den alten Thron, einfach durch das Wunder, dass er auf ihm noch sitzen kann. Wie lange noch, wie lange noch? Die Zeit will uns nicht mehr! Diese Zeit will sich erst selbständige Nationalstaaten schaffen! Man glaubt nicht mehr an Gott. Die neue Religion ist der Nationalismus. Die Völker gehn nicht mehr in die Kirchen. Sie gehn in nationale Vereine. Die Monarchie, unsere Monarchie, ist gegründet auf der Frömmigkeit: auf dem Glauben, dass Gott die Habsburger erwählt hat, über soundso viel christliche Völker zu regieren. Unser Kaiser ist ein weltlicher Bruder des Papstes, es ist Seine K. u. K. Apostolische Majestät, keine andere wie er apostolisch, keine andere Majestät in Europa so abhängig von der Gnade Gottes und vom Glauben der Völker an die Gnade Gottes. Der deutsche Kaiser regiert, wenn Gott ihn verlässt, immer noch; eventuell von der Gnade der Nation. Der Kaiser von Österreich-Ungarn darf nicht von Gott verlassen werden. Nun aber hat ihn Gott verlassen!

55

60

65

Joseph ROTH, *Radetzkmarsch*, 1932

## Sujet N° 6

### Document B

<b>Sprache</b>	<b>Absolutzahl</b>	<b>Prozent</b>
Deutsch	12.006.521	23,36
Ungarisch	10.056.315	19,57
Tschechisch	6.442.133	12,54
Polnisch	4.976.804	9,68
Serbisch und Kroatisch	4.380.891	8,52
Ruthenisch (Ukrainisch)	3.997.831	7,78
Rumänisch	3.224.147	6,27
Slowakisch	1.967.970	3,83
Slowenisch	1.255.620	2,44
Italienisch	768.422	1,50
Sonstige	2.313.569	4,51
Insgesamt	51.390.223	100,00

Angegebene Umgangssprachen in Österreich-Ungarn bei der Volkszählung 1910

(Artikel Österreich-Ungarn, Wikipedia.org, 2004)

## Sujet N° 6

### Document C

Umgangssprachen in Österreich-Ungarn nach: William R. Shepherd, *Distribution of Races in Austria-Hungary*, Historical Atlas, 1911



Le sujet N° 6 a pour thématique l'Empire austro-hongrois à l'heure de son crépuscule. Le premier document, issu du roman *Radetzky* de Joseph Roth, souligne le déclin de l'Empire, et en particulier du pouvoir impérial et évoque la montée des nationalismes. Ce dernier aspect est également illustré par le deuxième document qui présente sous forme de tableau l'importance des minorités ethniques et linguistiques dans l'Empire. Enfin, la diversité culturelle de l'Empire apparaît clairement sur la carte du document C. La question que devait poser le candidat est de savoir en quoi l'Empire puissant est voué à disparaître. Il s'agit de mettre en évidence la perte d'un âge d'or, marqué par l'utopie d'un Etat supranational.

## **La seconde sous-épreuve : Agir en fonctionnaire de l'Etat de manière éthique et responsable**

L'épreuve sur dossier comprend un deuxième volet : « Agir en fonctionnaire de l'État de manière éthique et responsable ». Il s'agit ici d'évaluer la capacité du candidat à évoluer en professionnel dans le système éducatif français. Même si bien sûr la pédagogie affleure dans chaque geste professionnel de l'enseignant et peut être brièvement évoquée, le but de cette sous-épreuve consiste à vérifier le bon sens des candidats et leur aptitude à réagir à une situation problématique en demeurant dans les limites de leur fonction et en évitant de tomber sous le coup de la loi. Au fond, cette épreuve se caractérise surtout par un caractère préventif et permet aux candidats qui s'y sont bien préparés et qui ont été reçus au concours de ne pas commettre d'erreurs préjudiciables, voire fatales à leur carrière. Lors de cette seconde étape de l'épreuve, les candidats doivent pouvoir se projeter dans la fonction d'enseignant. Elle suppose une réponse du type : en tant que fonctionnaire, je ferais... En d'autres termes, il convient de ne pas généraliser son expérience, même s'il n'est pas interdit de s'y référer. Le jury n'est pas censé savoir quel candidat a enseigné dans tel et tel établissement : l'objectivité qui doit présider à l'évaluation exige en effet la confiance. En outre, une expérience, aussi riche et instructive soit-elle, ne vaut que ce qu'elle vaut et ne saurait être généralisée. Cette remarque exige par ailleurs une certaine humilité quant à l'analyse du sujet et suppose que soit banni tout ton péremptoire. Si certaines situations exigent une seule et même réponse, d'autres nécessitent une approche plus nuancée. Enfin, comme la question posée repose sur une situation très concrète et non une approche abstraite et théorique, le jury n'attend pas de plan, mais une réponse qui suit l'ordre des questions.

Cette épreuve a lieu en français et le jury saurait gré aux candidats de soigner leur langue, qu'ils soient germanophones ou francophones. Un relâchement linguistique a malheureusement dû être constaté lors du passage au français car de nombreux candidats se sont crus autorisés à user d'un langage familier. Une expression comme « je pédale dans la choucroute » n'a ainsi pas vraiment droit de cité dans ce type d'entretien, nonobstant son caractère peu adroit et stratégique. Par ailleurs, le relâchement linguistique s'accompagne souvent d'une attitude peu adaptée à une stratégie de communication : le candidat a en effet le droit de ne pas s'affaler devant le jury au moment où il change de langue...

On trouvera enfin ci-dessous, présentés sous leur forme originale, quatre exemples de sujets proposés pour cette sous-épreuve lors de la session 2011. Chacun est accompagné d'un bref commentaire en italique.

## Sujet N° 1

### CAPES EXTERNE ET CAFEP 2011

#### EPREUVE SUR DOSSIER

##### **Première partie : en langue allemande**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 20 minutes

Cette première partie prend appui sur un dossier composé de 3 documents.

- Dans une introduction succincte, vous présenterez les différents éléments qui composent le dossier et dégagerez une problématique en lien avec une des notions du programme ;
- Puis, à partir d'une analyse adaptée à chacun de ces documents, vous expliquerez la problématique que vous aurez dégagée en mettant les documents dans une perspective commune, complémentaire, contrastive, ...

##### **Deuxième partie : en langue française : Agir en fonctionnaire de l'Etat de manière éthique et responsable.**

Exposé de 10 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

**Situation :** Une élève vous demande l'autorisation d'aller à l'infirmerie. Vous la lui donnez, mais vous demandez à un délégué de bien vouloir l'accompagner. Elle revient au bout d'un quart d'heure, sans le délégué. Elle vous dit que celui-ci a disparu pendant qu'elle consultait l'infirmière. Votre cours est loin d'être terminé.

##### **Questions :**

- Comment réagissez-vous ? Qui prévenez-vous ? Par quels moyens et quand ?
- Quelle est votre responsabilité par rapport à un élève qui s'est éloigné sans votre autorisation ?

*Ce sujet pose la question de la responsabilité juridique du professeur quant à l'absence des élèves. Le professeur se doit ici de faire prévenir sur le champ la vie scolaire et de noter l'élève absent. L'entretien permet au jury d'interroger le candidat sur l'importance de faire l'appel et la manière de le faire, sur sa responsabilité dans l'encadrement des élèves, en classe comme en sortie scolaire.*

## **Sujet N° 2**

### **CAPES EXTERNE ET CAFEP 2011**

#### **EPREUVE SUR DOSSIER**

##### **Première partie : en langue allemande**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 20 minutes

Cette première partie prend appui sur un dossier composé de 3 documents.

- Dans une introduction succincte, vous présenterez les différents éléments qui composent le dossier et dégagerez une problématique en lien avec une des notions du programme ;
- Puis, à partir d'une analyse adaptée à chacun de ces documents, vous expliquerez la problématique que vous aurez dégagée en mettant les documents dans une perspective commune, complémentaire, contrastive, ...

##### **Deuxième partie : en langue française : Agir en fonctionnaire de l'Etat de manière éthique et responsable.**

Exposé de 10 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

Situation : Le projet d'établissement comporte un volet « ouverture culturelle ». Le Goethe-Institut organise une exposition historique. Vous souhaitez y emmener des élèves.

Questions :

1. Quel type de projet(s) pouvez-vous concevoir ?
2. Quelles sont les démarches concrètes à entreprendre ? Comment organisez-vous la sortie ?

*Ce sujet suppose la possibilité offerte au professeur de travailler en interdisciplinarité, mais le candidat ne doit pas insister sur l'aspect pédagogique qui n'est pas évalué dans le cadre de cette épreuve. En revanche, il doit énumérer les différentes démarches administratives qui incombent à un professeur désireux d'encadrer une sortie scolaire (autorisations parentales, attestations d'assurance, liste d'élèves à remettre au chef d'établissement, accompagnée des numéros de téléphone, caractère payant ou non de la sortie...)*

## Sujet N° 3

### CAPES EXTERNE ET CAFEP 2011

#### EPREUVE SUR DOSSIER

##### **Première partie : en langue allemande**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 20 minutes

Cette première partie prend appui sur un dossier composé de 4 documents.

- Dans une introduction succincte, vous présenterez les différents éléments qui composent le dossier et dégagerez une problématique en lien avec une des notions du programme ;
- Puis, à partir d'une analyse adaptée à chacun de ces documents, vous expliquerez la problématique que vous aurez dégagée en mettant les documents dans une perspective commune, complémentaire, contrastive, ...

##### **Deuxième partie : en langue française : Agir en fonctionnaire de l'Etat de manière éthique et responsable.**

Exposé de 10 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

Situation : Le professeur évalue régulièrement les acquis des élèves. A la fin d'un cours pendant lequel vous avez rendu un devoir écrit à la classe, un élève vient vous voir à votre bureau pour vous dire que selon lui, la note qu'il a obtenue ne correspond pas à sa prestation.

Questions :

1. Que faut-il mettre en œuvre pour que ce type de contestation n'ait pas lieu d'être ?
2. En quoi la notation est-elle également un acte administratif ?

*Cette épreuve porte sur la validation des compétences. Le professeur doit expliquer en amont ce qu'il attend des élèves. Le contrôle continu favorise cette explication. La note revêt un caractère administratif car elle demeure une trace et peut être étudiée par un tribunal administratif. Le candidat doit éventuellement s'exprimer sur la régularité des notes, leur objet (travail oral ou écrit ?), sur la pédagogie d'un contrat passé tacitement avec l'élève...*



## Sujet N° 4

### CAPES EXTERNE ET CAFEP 2011

#### EPREUVE SUR DOSSIER

##### **Première partie : en langue allemande**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 20 minutes

Cette première partie prend appui sur un dossier composé de 3 documents.

- Dans une introduction succincte, vous présenterez les différents éléments qui composent le dossier et dégagerez une problématique en lien avec une des notions du programme ;
- Puis, à partir d'une analyse adaptée à chacun de ces documents, vous expliquerez la problématique que vous aurez dégagée en mettant les documents dans une perspective commune, complémentaire, contrastive, ...

##### **Deuxième partie : en langue française : Agir en fonctionnaire de l'Etat de manière éthique et responsable.**

Exposé de 10 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

Situation : Lors d'un séjour à l'étranger, vous logez avec votre classe en auberge de jeunesse. Une nuit, vous êtes réveillé par des élèves affolés qui vous signalent une « crise » de tétanie, voire d'épilepsie chez l'un de leurs camarades.

Questions :

1. Comment gérez-vous la situation et le groupe dans l'instant ?
2. Quelles sont, lors de la préparation d'un voyage scolaire, les dispositions à prendre pour pouvoir faire face le mieux possible à ce type de situation ?
3. Pouvez-vous citer d'autres situations où votre responsabilité est engagée pouvant survenir lors d'un voyage à l'étranger?

*Ces questions visent à vérifier la réactivité de l'enseignant face à une situation d'urgence et face au groupe. Son autorité est en jeu. L'enseignant doit savoir comment et où obtenir une aide médicale, détenir et connaître la fiche médicale de l'élève, ainsi que les autorisations parentales nécessaires au voyage et à une intervention médicalisée. Les sorties, en particulier à l'étranger, peuvent amener également le professeur à côtoyer les services de police dans le cadre d'un vol perpétré par un élève, ou d'un comportement répressible. L'entretien incite le jury à interroger le candidat entre autres sur les questions d'assurance.*

### Rapport rédigé par Gwenola Le Martelot-Espaze et Wandrille Minart

Le jury se réjouit de voir que dans une grande majorité des cas, la nouveauté de l'épreuve n'a pas dérouté les candidats. Ceux-ci en connaissaient dans l'ensemble bien les modalités de passation. Nous tenons cependant à rappeler que cette épreuve doit se préparer sérieusement. Certains candidats ont eu tendance à se fier à leur seul niveau de langue. Nous aimerions donner ici aux futurs candidats des pistes de réflexion pour leur préparation et évoquer quelques écueils à éviter.

La finalité de cette épreuve consiste à tester l'aptitude des candidats à analyser des documents dans la perspective d'une utilisation en classe. Le jury apprécie par conséquent davantage des projets cohérents, crédibles et réalistes dans le contexte de la classe que des constructions intellectuellement attrayantes qui n'ont que peu de chance d'être présentables à des élèves.

La forme de cette nouvelle épreuve ne laisse que 20 minutes aux candidats pour développer leur lecture du dossier. C'est peu, il s'agit donc d'aller à l'essentiel en évitant par exemple les formules creuses, emphatiques ou trop jargonneuses (voir le paragraphe *terminologie*).

## A. Connaissance des programmes

Le jury a pu constater cette année que la majeure partie des candidats s'était honnêtement préparée à l'épreuve de la leçon par la lecture des programmes de collège et lycée, pour certains également, par l'observation de cours dans le cadre de leur stage d'observation et de pratique accompagnée de Master, et savait recourir avec spontanéité aux termes didactiques et aux notions les plus usuelles de la démarche actionnelle.

Cependant, quelques précisions s'imposent quant à leur emploi et ce qu'ils recouvrent dans le champ vaste et complexe de la didactique des langues; si le jury n'a aucune exigence d'exhaustivité, ni de terminologie imposée, il attend néanmoins des candidats une capacité de réflexion quant à la finalité des programmes et de la perspective actionnelle, autrement dit, qu'ils les perçoivent comme des outils conceptuels et non comme des doctrines ou des termes obligés.

### **Le CECRL et les programmes nationaux**

Certains candidats ont encore tendance, malgré les mises en garde des rapports précédents, à confondre les «programmes» et le «Cadre européen commun de référence pour les langues». Rappelons donc que le Cadre, publié par le conseil de l'Europe en 2001, puis adopté par le Ministre de l'Education français par décret du 22 août 2005, est le fruit d'une **réflexion** qui a débuté au sein de la commission «langues vivantes» dès les années 70 et dont le titre traduit bien les intentions des auteurs : c'est un document de cadrage, visant à mettre en place une politique des langues cohérente et concertée au sein des différents états membres, sachant répondre aux défis de mobilité européenne et de plurilinguisme ; il dégage des axes utilisables pour tous les contextes d'apprentissage, en établissant **une base de référence** autour des trois champs *apprendre-enseigner-évaluer*, et en **introduisant la notion de niveaux de compétence** en fonction d'une échelle de référence allant de A1 (niveau débutant) à C2 (niveau le plus avancé). Cette conception de l'apprentissage met en avant des étapes identifiables et évaluables, quels que soient l'âge ou la

classe des élèves, les cycles scolaires ou le statut de la langue apprise. Si le Cadre plaide résolument pour une démarche actionnelle, **il ne privilégie pas une doctrine particulière de l'apprentissage. Il ne s'agit pas non plus d'un référentiel tel qu'il pourrait être proposé par les programmes nationaux.**

En ce sens, on ne peut pas dire que «*le Cadre prescrit l'emploi de documents authentiques*» ou que le Cadre «*impose le niveau B1 en fin de palier 2*» ou encore que «*le document est conforme au Cadre.*»

Les concepteurs des programmes de collège ont par ailleurs préféré au niveau de compétence la notion de «palier de compétence» qui est apparue plus adaptée à la situation des cursus de langue multiples au collège. Les programmes du collège se subdivisent donc en deux «paliers» : le palier 1 (publié au B.O. Hors Série n°6 du 25 août 2005) qui couvre les niveaux A1 et A2 ; le palier 2 (BO n° 7 du 26 avril 2007) qui vise le niveau B1.

Par ailleurs, la distinction LV1-LV2 devient moins pertinente dans une approche où le niveau de performance est privilégié, indépendamment du moment où a débuté l'apprentissage.

## **Les contenus culturels**

Le Cadre européen est un outil générique, conçu pour toutes les langues apprises ou enseignées et dont le rôle n'est pas d'arrêter des contenus culturels. Chaque pays, en effet, reste libre de son système éducatif et de la définition de ses programmes.

Ainsi, à partir du descripteur de compétences tel qu'il est décliné par niveaux, les concepteurs des programmes ont dû recenser les contenus linguistiques et les organiser en programmes tout en contextualisant compétences et faits de langue grâce aux entrées culturelles reliées à des thèmes ou des notions («modernité et tradition» pour le palier 1, «l'ici et l'ailleurs» pour le palier 2, «L'art de vivre ensemble» pour la classe de seconde etc.). Ces orientations thématiques clairement définies sont corrélées aux contenus linguistiques dans une perspective de communication s'inscrivant dans la démarche actionnelle. Il est donc attendu du candidat, dans la première partie de l'épreuve, qu'il sache relier les informations culturelles, historiques et / ou civilisationnelles présentes de manière explicite ou implicite, dans les documents proposés, aux contenus culturels des programmes pour la classe concernée, et qu'il soit en mesure, après avoir présenté et expliqué ces différentes informations, de les hiérarchiser, pour préciser celles qu'il souhaiterait transmettre aux élèves.

## **Socle commun et Diplôme National du Brevet**

Une autre erreur récurrente concerne cette fois la confusion entre le Diplôme National du Brevet et le Socle commun de compétences. Le Socle commun constitue, comme son nom l'indique, le fondement même des enseignements au collège et les fondamentaux de la scolarité obligatoire, avec pour perspectives de **développer des compétences**. Un livret personnel de compétences suit à cette fin les élèves tout au long de la scolarité obligatoire. Le diplôme national du brevet (DNB) atteste la maîtrise des compétences du socle commun ; la compétence 2 du Socle correspond à la « pratique d'une langue étrangère » au niveau A2.

En classe de 3<sup>ème</sup>, le niveau A2 est le niveau visé par les programmes pour la langue dont l'apprentissage a commencé en 4<sup>ème</sup>. Pour la langue commencée en primaire (ou en 6<sup>ème</sup> dans le cadre des dispositifs bilangues) le niveau visé par les programmes est cependant le niveau B1.

## **Niveau de compétence, tâche et document**

Il nous est fréquemment arrivé d'entendre, dans l'ensemble des commissions, des commentaires tels que «*le document est d'un niveau B1*», ou «*conforme au cadre.*» etc. Il est clair que certains

documents informatifs, se caractérisant par un vocabulaire spécifique, relèvent davantage d'un niveau de compétence B1 en compréhension de l'écrit, ou que la longueur de certains documents sonores oriente leur emploi vers un entraînement relevant d'un niveau de compétence assimilable à celui du locuteur ou utilisateur indépendant.

N'oublions pas cependant que les niveaux communs de référence du Cadre se définissent par des descripteurs de «capacités à faire» dans les activités langagières ou les stratégies de réception / production. De la même manière, les programmes nationaux subordonnent pour le palier 2 par exemple, les types de textes ou d'interventions à des capacités pour un niveau de compétence et une activité langagières donnés. Ainsi, on peut lire dans le tableau fixant les objectifs de compréhension de l'écrit (textes narratifs): *"l'élève sera capable de comprendre un enchaînement de faits dans des textes de fiction et dans des biographies."*

C'est donc avant tout la tâche donnée, selon les «capacités à faire» qu'elle va entraîner ou solliciter, qui déterminera le niveau de compétence visé, et non le document en lui-même. Si pour la tâche choisie, l'enseignant prend appui sur une analyse du document sous ses divers aspects, il peut choisir, malgré certaines potentialités décelées, de n'utiliser le document que pour un entraînement à la compréhension des faits essentiels (A2) pour passer ensuite à un autre document, ou bien encore, de différencier les tâches et de proposer donc pour un même document différents entraînements correspondant aux différents niveaux de compétence des élèves. Cette dernière remarque souligne l'importance, pour l'épreuve de la leçon comme pour le quotidien d'un enseignant, de la **capacité à analyser des supports à des fins pédagogiques**.

## **B. Connaissances et compétences académiques**

Pour ce qui est de la connaissance et des compétences académiques, le jury attend des candidats qu'ils soient à même de dégager une véritable problématique à partir des contenus culturels des documents, puis de l'inscrire dans le programme culturel du niveau concerné. Pour ce faire, ils doivent disposer d'une solide culture de germaniste. Il n'y a pas lieu d'attendre une connaissance exhaustive de l'œuvre de tel auteur ou artiste, mais des candidats ignorant tout de l'expressionnisme, ou l'existence de Dürrenmatt, ne sachant pas situer les frères Grimm dans l'histoire littéraire, ou n'étant pas capable de citer une œuvre de Brecht ont été pénalisés. Que penser de candidats pour qui la Potsdamer Platz n'évoque rien d'autre qu'«une place animée avec beaucoup de voitures, peut-être à Berlin» ou affirmant que la Frauenkirche de Dresde doit son nom aux mouvements féministes des années 70 ?

Des outils d'analyse de textes et d'images sont également indispensables: l'absence de rimes dans un poème (Sujet n° 3, document A) ne suffit pas à le qualifier de poème en prose. Pour une œuvre littéraire ou artistique, la forme est la plupart du temps porteuse de sens et les candidats ne devraient pas se priver de l'analyser même si le jury n'attend pas une explication universitaire approfondie. L'opposition statisme / dynamisme dans le tableau de Kirchner (Sujet n° 8, document B) ainsi que le choix des couleurs donnent tout son sens à cette œuvre. Plusieurs candidats n'ont pas identifié les personnages féminins comme des prostituées malgré leur immobilité (position d'attente), la présence de la nuit (ciel bleu foncé) et des hommes tournant autour d'elles. Dans le poème de Kästner (document C du même dossier), on retrouve ces personnages (Ein Fräulein sagt heiser: «Komm mit mein Schatz!» / Und zeigt entsetzlich viel Haut» et les sons omniprésents (laut, rasseln, schreien, klingt, schilt...) font écho aux couleurs fort contrastées du tableau. C'est la grande ville vue par l'expressionnisme qui est ici intéressante : elle attire (développement anarchique des villes au début du vingtième siècle) tout en faisant peur (accroissement des inégalités sociales, aspects organiques de la ville qui prend des traits monstrueux dans chacun des documents présents) et cette fascination / répulsion est au cœur de l'esthétique expressionniste.

Les connaissances académiques des candidats leur servent à dégager dans les contenus culturels des

documents, d'une part ce que les élèves maîtrisent déjà (ou les points sur lesquels des rappels sont nécessaires), et d'autre part, les éléments nouveaux qu'il s'agira de leur transmettre. Le professeur doit faire des choix et ne peut pas traiter en détails tous les aspects culturels évoqués par les sujets n°5 (position des Allemands face à l'énergie nucléaire) et n° 8 (cinéma, peinture et poésie expressionnistes). Le sujet n° 9 n'est ainsi utilisable en classe de première que si les élèves connaissent le système scolaire allemand traditionnel. La problématique développée ici pourrait consister à leur faire comprendre que des évolutions très importantes sont en cours et que le schéma Hauptschule / Realschule / Gymnasium avec cours jusqu'à 13 heures est actuellement fortement ébranlé dans la plupart des Länder. Les causes de cette remise en question sont bien entendu à chercher dans le choc ressenti en Allemagne suite à la publication de la première étude PISA en 2001. S'il est bon que les candidats en soient conscients, l'analyse des résultats de l'étude n'est pas indispensable aux élèves pour aborder la thématique proposée. Ce sont davantage les mesures prises en réaction et leurs conséquences sur la vie quotidienne en Allemagne, témoins d'un «monde en mouvement», qui peuvent intéresser nos élèves : débat G8 / G9, différentes formes de Gesamtschulen, Ganztagschulen, construction de cantines...

### **C. Analyse des supports à des fins d'apprentissage**

Nous avons déjà dans le rapport 2010 mis l'accent sur la nécessité d'une analyse rigoureuse et minutieuse des documents, *«indispensable pour penser une mise en œuvre et préalable à toute activité d'enseignement»* ; nous avons proposé à cette fin l'analyse de trois supports (un document informatif / journalistique, un document littéraire, un document iconographique), que les futurs candidats au CAPES 2012 peuvent également consulter.

La particularité des épreuves du CAPES 2011, en ce qui concerne la leçon, tenait d'une part à sa double perspective, culturelle et didactique, correspondant à deux sous-épreuves, et d'autre part à **l'élaboration de pistes de mise en œuvre** dans la deuxième partie de l'épreuve. Rappelons que les documents qui composent le dossier peuvent être des documents papier (textuels, iconographiques, ...) mais également des documents sonores et/ou vidéo. Ces différentes composantes rendent la question de l'analyse à des fins d'apprentissage d'autant plus essentielle. De la richesse de l'analyse dépendent en effet la cohérence et la crédibilité des pistes de mise en œuvre proposées par le candidat ; elle conditionne donc en grande partie la réussite à cette épreuve.

### ***Conseils pour la préparation et remarques générales***

Même si le candidat dispose de trois heures de préparation, il doit être en mesure de mobiliser ses connaissances et compétences académiques et didactiques avec rapidité. Nous l'invitons à lire attentivement le libellé de la page de garde (cf. documents joints en annexe) qui précise la classe ou le cycle visés. Telle candidate, qui n'avait pas relevé l'information donnée sur la classe, a ainsi orienté toute son analyse et ses pistes de mise en œuvre vers un autre niveau de compétence et aurait pu être totalement déstabilisée, après avoir pris conscience de son erreur au cours de l'entretien. Ce libellé propose également un plan possible pour la première sous-épreuve en allemand selon trois axes (thématique ou problématique en lien avec les contenus culturels du programme selon la classe concernée / la spécificité de chaque document par rapport à la notion mise en évidence et les éléments constitutifs de la culture allemande / les informations à transmettre aux élèves dans un contexte d'apprentissage), et définit la démarche attendue pour la préparation de la seconde sous-épreuve : *«En prenant appui sur une **analyse** qui fasse ressortir les potentialités et les limites de ces documents pris en tant que supports pour les entraînements (...), vous exposerez les **pistes** d'exploitation et de mise en œuvre possibles avec des élèves de ce niveau.»*

Il ne s'agit donc pas ici de procéder à une analyse de type universitaire, ni de préparer un long exposé sur l'arrière-plan historique, deux dérives qui risqueraient d'être chronophages et de ne pas permettre au candidat de réfléchir aux pistes de mise en œuvre. Il ne s'agit pas non plus de procéder à un inventaire de contenus paraphrasés ou à une compilation de termes didactiques... Nous rappelons que l'une des finalités de cette épreuve est d'évaluer l'aptitude du candidat à analyser des documents et à mener une réflexion personnelle et critique.

L'analyse consiste à examiner le document sous ses divers aspects (contenu et forme, nature, perspective, fonction) pour mettre en évidence ses contenus culturels pour la première partie en les corrélant aux programmes, et ses potentialités sur le plan didactique pour la seconde partie ; les potentialités ainsi que les entraves relevées permettront à leur tour de dégager des objectifs pour les apprentissages et de proposer des pistes de mise en œuvre cohérentes dans la seconde partie de l'épreuve.

Il ne ressort donc pas de l'analyse des documents le même contenu dans les deux parties de l'épreuve, et s'il peut être utile de rappeler brièvement un aspect culturel expliqué dans la première partie, pour le rattacher à un contenu linguistique ou à une compétence langagière dans la seconde, il faut bien veiller à ne pas se répéter et à distinguer les deux perspectives mentionnées plus haut. Quant à la méthodologie, nous souhaitons mettre en garde les candidats devant les risques d'une analyse transversale des documents, présentant les potentialités et les limites de tous les documents, puis les pistes de mise en œuvre, celle-ci ne favorisant pas la cohérence de l'articulation analyse / mise en œuvre, et risquant par ailleurs de faire oublier au candidat la spécificité de chaque document. L'analyse linéaire des documents risque en outre de conduire à la paraphrase ou aux répétitions.

Enfin, nous attirons l'attention sur le terme de «pistes» de mise en œuvre, qui oriente la préparation vers la présentation de quelques exemples illustrés, justifiés et corrélés aux objectifs d'apprentissage, plus que vers la présentation d'une séquence complète.

Il nous a semblé bien souvent que certains candidats avaient passé plus de temps à vouloir présenter une «tâche finale» détaillée qu'à analyser les documents pour proposer des entraînements et des tâches cohérentes (voir le paragraphe *A propos de l'approche actionnelle*).

## ***Les différents supports et types de document***

Il est indispensable, pour la préparation, de prendre en considération les éléments constitutifs de chaque document, dont dépendra en partie leur utilisation, et d'examiner la nature et le type du support, qui permettront d'entraîner telle(s) ou telle(s) activités langagières.

Les dossiers de la leçon de la session 2011 proposaient pour la plupart un ensemble de trois documents de différente nature:

- ▲ des documents iconographiques
- ▲ des documents textuels
- ▲ des documents sonores (en fichier mp3)

A partir de 2012, certains dossiers proposeront également des documents vidéo. Il conviendra d'appréhender ce support selon les mêmes priorités didactiques que les autres documents, mais en utilisant les outils d'analyse qui lui sont spécifiques. Nous souhaitons ici inciter le candidat à prendre garde à certaines fausses évidences : le document iconographique n'est pas forcément «levier» ou «déclencheur de parole» ! Si sa compréhension n'est pas de nature linguistique, il peut présenter des entraves d'une autre nature ; le sens n'est pas toujours immédiatement perceptible, face à un tableau abstrait, ou à un sigle, ou lorsque le document renvoie à une connaissance particulière de l'Allemagne actuelle, référence évidente pour un Allemand mais pas pour un francophone (cf page 2 du sujet n° 6 avec certains sigles, ou le sujet n° 9 page 2), et ainsi restreindre la prise de parole à une description fastidieuse et dénuée de sens. Du point de vue de la production, le document iconographique ne fournit par ailleurs pas (ou peu)

de matériau linguistique, la motivation qu'il suscite risque donc de ne pas suffire à en faire un bon déclencheur de parole.

Quant au document sonore, introduit cette année, nous souhaitons expressément rappeler aux futurs candidats qu'il doit être analysé en fonction de ses caractéristiques propres (bruitage, voix, phonologie, accents, courbes accentuelles etc.) et non en tant que document textuel sur la base du script. Le script est fourni au candidat pour optimiser le temps de préparation et servir de support de communication avec le jury. Il ne transforme pas pour autant le document sonore en document textuel ! (voir le paragraphe *Entraîner aux activités langagières*).

Le type de document constitue un filtre supplémentaire dans l'analyse des différents supports pour en dégager la fonction et les potentialités : nous invitons les candidats à consulter à ce sujet le rapport de la session 2010.

## **Typologie et description rapide des sujets présentés en annexe**

Nous avons retenu, parmi les sujets de la session 2011, divers types de dossiers à différents niveaux de l'apprentissage :

- ♣ Un dossier composé d'un discours politique, d'une affiche de film et d'un commentaire de journaliste sous la forme d'un document sonore, centré sur la problématique de la société multiculturelle allemande, pour une classe de terminale (Sujet n° 1).
- ♣ Un dossier composé d'un extrait de la loi fondamentale de la République Fédérale, d'un texte de fiction, extrait d'un ouvrage pamphlétaire co-rédigé par deux auteurs allemands, de l'affiche du film «*La vie des autres*» et d'un document authentique de la «STASI»). Les différents documents du dossier s'articulent autour de la problématique des limites au pouvoir d'ingérence de l'état dans la sphère privée et les libertés individuelles. Dossier proposé pour une classe de première (Sujet n° 2).
- ♣ Un dossier composé d'un poème de Brecht, *Emigranten*, d'un tableau de Felix Nussbaum et du témoignage enregistré d'un auteur iranien contemporain vivant en Allemagne. Dossier centré sur la problématique de l'exil et proposé pour une classe de terminale (Sujet n° 3).
- ♣ Un dossier composé d'un document publicitaire iconographique vantant les vertus du sport, avec pour slogan «Sport tut Deutschland gut !», d'un article de presse extrait de la revue Paris-Berlin présentant le sport comme un facteur d'intégration possible mais insuffisant, enfin d'un texte de Thomas Bernhard, reliant sport de masse et dictature, assorti d'une caricature. Dossier proposé pour une classe de seconde (Sujet n° 4).
- ♣ Un dossier composé d'une interview de Gudrun Pausewang à l'occasion de la sortie du film «*die Wolke*» inspiré de son roman éponyme, d'un article de presse rendant compte des manifestations anti-castor, en particulier de jeunes, dans la région du «Wendland», enfin d'un document sonore constitué du témoignage d'une jeune militante au BUND. Dossier proposé pour une classe de première (Sujet n° 5).
- ♣ Un dossier composé d'une page de sigles se référant à divers organismes, institutions, etc. œuvrant dans le domaine franco-allemand, d'un article informatif extrait du site de l'OFAJ sur les différents types d'échange individuel et d'un document sonore, le témoignage d'une jeune Allemande sur son séjour en France dans le cadre du programme Brigitte Sauzay. Dossier proposé pour une classe de troisième (Sujet n° 6).
- ♣ Un dossier composé d'un document publicitaire émanant de l'office de tourisme de Hameln autour de la légende du joueur de flûte, d'un document sonore (la lecture d'un extrait du conte de Grimm *Rapunzel* et du film américain dans sa version allemande, inspiré de ce même conte. Dossier proposé pour une classe de troisième (Sujet n° 7).
- ♣ Un dossier composé d'un résumé de *Metropolis* accompagné de l'affiche du film, d'un tableau de Ernst Ludwig Kirchner et d'un poème de Erich Kästner, évoquant la vision expressionniste de la grande ville au début du 20ème siècle, pour une classe de seconde (Sujet n° 8).

- ♣ Un dossier composé d'une photographie prise au cours d'une manifestation d'élèves, d'un article de presse présentant les changements intervenus dans le système scolaire allemand ces dernières années et d'une interview d'élève, pour une classe de première (Sujet n° 9).
- ♣ *Les neuf sujets sont proposés en annexe, sans les fichiers MP3 dont la mise en ligne nécessiterait là des autorisations spéciales*

## **Analyse des potentialités et des entraves**

**Nous conseillons vivement au candidat de ne pas dissocier la présentation de l'analyse des potentialités et des entraves de celle des pistes de mise en œuvre.** Comme mentionné plus haut, de cette analyse découlent les pistes de mise en œuvre: vouloir scinder l'exposé de manière mécanique en deux parties distinctes pour privilégier une approche transversale risque de conduire le candidat à de fausses pistes, peu crédibles, parce que non corrélées à l'analyse. Exemple 1 : l'analyse d'un document peut conduire à relever des entraves à la compréhension ; parmi les pistes de mise en œuvre, le candidat devrait donc s'attacher à proposer des moyens qui permettront aux élèves de lever cette entrave et à les justifier.

Exemple 2 : L'analyse du candidat fait ressortir la richesse lexicale d'un texte littéraire et la clarté de sa trame narrative, structurée par des charnières du discours ; parmi les pistes de mise en œuvre, il serait donc logique d'attendre une tâche entraînant à la compétence discursive dans le cadre d'une tâche d'expression écrite prenant appui sur le document littéraire – plutôt que de défendre de manière mécanique et sans réflexion «la priorité à donner aux activités de production orale et à l'interaction» pour proposer une tâche d'expression orale peu réaliste au vu des supports proposés. Comment expliquer par ailleurs qu'une candidate ayant présenté de manière pertinente la spécificité littéraire et le contexte historique du poème de Brecht *Emigranten* dans sa première partie( sujet n° 3), veuille en faire dans la seconde partie un simple prétexte à des révisions grammaticales tel que le prétérit ? Quel est l'intérêt alors de proposer un document littéraire aux élèves, si le travail sur ce document ne leur permet pas d'en apprécier la richesse ?

Une analyse des caractéristiques d'un document, dans la forme et le contenu, devrait permettre, par la vertu du bon sens, de corrélérer la richesse intrinsèque du document à des potentialités didactiques et à un projet linguistique qui sache répondre à la spécificité du document. Encore un fois, cela relève davantage du bon sens, que des connaissances didactiques, ou même de l'expérience, que bien évidemment, la plupart des candidats n'ont pas.

**L'analyse des potentialités et des entraves d'un document à des fins d'apprentissage se distingue de l'analyse de type universitaire en ceci qu'elle exige de la part du candidat la capacité à se décentrer pour épouser le point de vue de l'élève.** Quels seront les éléments qui pourront faire obstacle à sa réception ? Ou en faciliter l'accès et enrichir le projet linguistique y compris en production ?

Il est alors essentiel dans l'analyse de hiérarchiser les entraves; tout ne doit pas être compris dans un document (à l'exception de certains documents informatifs qui peuvent appeler à une compréhension détaillée quasi- exhaustive), il s'agit donc de se demander quelles entraves font réellement obstacle à la compréhension ou à l'expression.

Lorsqu'il présente les potentialités d'un document et qu'il propose son projet linguistique, le candidat ne devrait pas, par ailleurs, se limiter aux faits de langue intrinsèques, mobilisés en réception, mais y intégrer les moyens qui permettront à l'élève de s'exprimer sur le document, en production orale et / ou écrite.



## **D. Mise en œuvre**

### ***A propos de l'approche actionnelle***

La grande majorité des candidats a entendu parler de l'approche actionnelle, mais sa mise en œuvre se limite trop souvent à une succession d'activités «couronnée» par une tâche finale. Nous tenons à rappeler ici que la mise en place de l'approche actionnelle doit aider nos élèves à percevoir le sens de leur apprentissage et que la seule promesse d'une réalisation finale, aussi intéressante soit-elle, ne saurait suffire à atteindre cet objectif. Il ne s'agit pas de dissuader les candidats de proposer une tâche finale mais bien davantage de recentrer leur attention sur des aspects de la construction des séquences qui nous semblent essentiels.

Le jury préfère ainsi entendre des candidats proposer des activités bien enchaînées donnant éventuellement lieu à des tâches intermédiaires que des successions hasardeuses d'activités aboutissant à des tâches finales parfois farfelues ou irréalistes. Un candidat a justement fait remarquer qu'il espérait disposer de plus de trois heures pour préparer une séquence une fois en poste. Tous les dossiers proposés ne permettent en effet pas d'entraîner les cinq activités langagières. Il ne faut donc pas nécessairement les envisager comme des supports à des séquences complètes. Les candidats sont invités à faire ressortir les limites des dossiers et le jury sait apprécier un candidat qui souhaite se concentrer sur deux ou trois activités langagières ou qui propose d'enrichir le dossier en y ajoutant des documents tant que ces choix sont justifiés.

### ***Contenus culturels***

Nous avons évoqué plus haut l'importance des choix à faire dans les potentialités culturelles des documents. Certains candidats semblent se satisfaire de l'inscription des documents traités dans le programme culturel, oubliant par là que le professeur doit transmettre des **contenus** culturels. Comme l'approche actionnelle, ils participent de l'appréhension par les élèves du sens de leur apprentissage. Le futur professeur doit se demander quand et comment il apporte ces contenus à ses élèves.

Certains contenus culturels ne sont pas directement amenés par les documents mais ceux-ci y font référence : le contenu du livre et du film *Die Wolke* pour le document A du sujet n°5, la légende du *Rattenfänger* pour le document A du sujet n° 7. Ces contenus doivent être connus des élèves pour permettre une bonne compréhension des documents. Un travail préalable à l'étude des documents semble ici indispensable.

D'autres contenus culturels sont l'objet même des documents et sont présents dans leur forme (documents B et C du sujet n° 8) ou dans leur fond (l'idée que se fait le président Wulff de l'identité allemande contemporaine dans le document A du sujet n° 1, la forme que prennent les protestations contre les transports de déchets nucléaires dans le document B du sujet n° 5). Les élèves ne peuvent se les approprier que si une vraie stratégie de compréhension est mise en place.

### ***Entraîner aux activités langagières***

Les dossiers comportant des documents sonores sont accompagnés de scripts. Plusieurs écoutes des enregistrements sont indispensables car elles apportent de nombreux éléments que le script ne

fournit pas (accent, débit, hésitations, bruit de fond, personnalité du ou des locuteur(s)...). Ces éléments ont un sens et parfois une incidence sur le traitement pédagogique proposé ; le document C du sujet n° 1 propose ainsi l'intervention de trois personnages différents, plus facilement identifiables dans la version sonore que dans le script. Tel candidat qui dit n'avoir pas écouté l'enregistrement et avoir travaillé avec le seul script, se prive de précieuses informations et ne fait pas la démarche d'adopter la perspective de l'élève. Tel autre qui veut distribuer le script aux élèves pour «les aider à la compréhension de l'oral» fait fi de la séparation des activités langagières.

Il ne faut pas perdre de vue que les futurs professeurs devront avant tout **entraîner** leurs élèves. Nous avons souvent entendu des remarques telles que «après un travail sur la compréhension du texte, je propose aux élèves...». C'est aller un peu vite en besogne. Comment est mené ce travail de compréhension ? Quelles aides sont apportées aux élèves ? Quelles stratégies sont mises en œuvre ? Les élèves prennent-ils conscience de ces stratégies ? Voilà des questions que tout enseignant de langue vivante gagne à se poser. Trop souvent, les candidats se contentent de donner aux élèves des grilles de compréhension ou des exercices de type QCM ou richtig / falsch qui livrent le sens plutôt que d'aider à le comprendre et servent davantage à vérifier la compréhension qu'à l'entraîner. Nombreux sont les candidats désemparés lorsque le jury leur demande ce qu'ils ont prévu pour les élèves qui ne seraient pas capables de répondre aux questions posées.

Si une lecture individuelle des documents destinés à la compréhension de l'écrit est souvent évoquée par les candidats, une individualisation de l'écoute des documents enregistrés l'est plus rarement. Certains candidats ont néanmoins très justement eu recours aux possibilités d'individualisation qu'offrent les TICE comme la baladodiffusion pour la compréhension de l'oral. Un document sonore proposant plusieurs témoignages sur un même sujet peut très bien être distribué à différents groupes d'élèves qui doivent l'écouter sur des baladeurs ou en salle multimédia. Une phase de mise en commun est alors indispensable pour que chacun dispose de toutes les informations nécessaires à la réalisation du projet.

Le jury apprécie que les candidats se mettent à la place des élèves et testent les activités qu'ils leur destinent. Demander à des élèves de troisième d'écrire la suite d'un extrait de *Rapunzel* (Sujet n° 7, document B) avant d'en avoir assuré la compréhension n'est par exemple pas réaliste et revient à les placer dans une situation difficile. Le travail de compréhension de l'écrit (document B) peut s'appuyer ici sur une étude préalable du document C (affiche du film) dans lequel apparaissent *das Mädchen, der Turm, der Wald, das Haar* et *der Sohn des Königs* que l'on retrouvera dans l'enregistrement. Certains éléments importants du document B ne figurent toutefois pas sur l'affiche (*die Zauberin, Rapunzel IN dem Turm, die Haare als Treppe, der Gesang*) alors que d'autres (le cheval, la poêle et le petit animal juché sur la tête de Raiponce) n'apparaissent pas dans l'enregistrement. Il pourra être intéressant d'amener les élèves à se demander pourquoi. Après avoir relevé les éléments communs aux deux documents, les élèves pourraient avoir à dessiner ce qu'ils ont compris du document B. La comparaison de plusieurs dessins donnerait aux élèves l'occasion de confronter leur compréhension du document avec celle de leurs camarades, de formuler des hypothèses confirmées ou infirmées par de nouvelles écoutes.

## **Projet linguistique**

Comme évoqué précédemment, le projet linguistique proposé par les candidats s'appuie trop souvent sur le contenu des documents et non sur une analyse des besoins des élèves, en réception comme en production. Le document B du sujet n° 1 comporte ainsi de nombreuses entraves à la compréhension, mais sa compréhension détaillée n'est pas requise s'il est davantage envisagé comme support à l'expression : si chaque élève doit expliquer oralement ou par écrit après lecture de ce résumé, pourquoi il a ou n'a pas envie de voir le film *Shahada*, il sera plus judicieux que le

professeur donne à la classe les moyens d'exprimer et de justifier son avis, plutôt que de la faire travailler sur la subordonnée relative, comme un candidat l'a proposé, prétextant la présence d'une telle structure dans le texte.

## ***Formes sociales de travail***

La variation des formes sociales de travail permet certes d'éviter la monotonie mais ce n'est pas sa finalité première; ce sont bien les tâches proposées qui déterminent la forme sociale choisie. Contrairement à ce que semblent penser de nombreux candidats, une activité ne sera pas nécessairement mieux reçue ni plus efficace si le professeur demande de la réaliser en binôme. Les candidats doivent donc se demander quelle forme sociale de travail conviendra le mieux à la tâche envisagée et être en mesure de justifier ce choix si le jury le leur demande.

Les 11 vignettes du document A du sujet n° 8 représentent des institutions jouant un rôle dans les relations franco-allemandes; elles ne sont certainement pas toutes connues des élèves de troisième. Donner une vignette à chaque élève ou groupe d'élèves avec pour consigne de la commenter ne pourra que mettre la plupart d'entre eux en difficulté (songeons à l'élève qui hérite de la seule vignette DAAD). Un travail en groupes implique en outre souvent une mise en commun des informations récoltées par chacun des groupes. Quelle production pourrait-on ici attendre ? Un travail en groupes pourrait en revanche avoir ici du sens si dans chaque groupe, chacun disposait au préalable d'informations susceptibles d'éclairer ses camarades sur la signification de quelques logos.

Dans l'hypothèse où, suite à un travail de compréhension globale sur le document A du sujet n° 7, les élèves doivent réserver par téléphone une visite de la ville de Hameln pour une classe, la forme de la conversation téléphonique légitime un travail en binômes.

## ***Utilisation d'internet***

Le développement des technologies liées à l'Internet ouvre d'innombrables perspectives aux professeurs de langues vivantes. Il est dommage que de nombreux candidats se contentent de «demander aux élèves de faire des recherches sur Internet» sans approfondir la démarche en se posant par exemple les questions suivantes: quelles informations les élèves vont-ils devoir chercher ? Dans quelle langue ? Comment et où les trouveront-ils ? Que vont-ils faire des informations récupérées ? Comment vont-ils les traiter ? Comment faire en sorte qu'une recherche sur Felix Nussbaum (sujet n° 3) aboutisse à autre chose qu'à un copié-collé de passages de Wikipedia ? Comment le professeur s'assure-t-il que les informations récupérées ont été comprises ?

## **E. Langue et communication**

### ***Niveau et registre de langue***

Les membres du jury ont pu apprécier dans l'ensemble un très bon niveau de langue en français comme en allemand ; toutefois, quelques candidats souffrent encore d'une certaine indigence lexicale en allemand, notamment dans le cadre de l'entretien, même si le jury est bien conscient des effets provoqués par une situation de communication en interaction, sans préparation et avec un fort

enjeu.

Plus problématique est la situation de quelques autres candidats, dont la langue demeure fautive parfois au plan phonologique (ouverture / fermeture, déplacement d'accent) au point de gêner la communication, ou encore au plan morphologique et morphosyntaxique.

Le jury s'étonne par ailleurs chaque année du registre de langue trop relâché de certains candidats («*le prof*», «*les élèves comprendront en gros*», «*on fait idem que dans la première partie, ...*» etc.). Rappelons donc encore une fois que «maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer» est la deuxième des «dix compétences du métier d'enseignant» (BO n° 29 du 22 juillet 2010) !

## **Terminologie**

La particularité de la première sous-épreuve de la leçon tient au fait que le candidat doit, pour relier les contenus culturels des documents à ceux des programmes de collège ou de lycée, mentionner en langue allemande des thèmes et notions apparaissant bien entendu en français dans les programmes. En ce sens, les traduire dans le contexte de l'épreuve, pourrait paraître artificiel. Le jury n'a donc pas pénalisé les candidats qui les ont mentionnés en français, ou dans une traduction légèrement inexacte, si leurs explications faisaient montre par ailleurs d'une bonne maîtrise des contenus en langue allemande. Dans ce cas, les candidats ont été invités, au cours de l'entretien, à préciser ou à nuancer en allemand la notion ou sous-notion évoquée dans le cadre de l'entretien.

Pour la seconde partie de l'épreuve en langue française, quelques remarques seulement, qui ne concernent que certains candidats:

Quelques exposés ont pris l'allure d'inventaires de termes didactiques, d'autres ont été précédés d'un long préambule sur le CECRL, *Profile Deutsch* etc. au point d'épuiser le temps de parole qui aurait dû être consacré à l'analyse et aux pistes de mise en œuvre. Ce n'est pas là le but ni l'esprit de la leçon, qui n'est ni une leçon de vocabulaire, ni une leçon de didactique à adresser au jury. Le jury apprécie en premier lieu le bon sens qui saura trouver les mots justes, et valorise bien entendu une terminologie riche et exacte au service d'une analyse approfondie. Quand la terminologie envahit trop le champ du discours, elle apparaît bien souvent «plaquée» et fait souvent ressortir au contraire la pauvreté de l'analyse.

Certains candidats ont encore recours à des termes inexacts comme celui de «*compréhension écrite*» ou «*compréhension orale*» au lieu de «compréhension de l'écrit» et «compréhension de l'oral», d'autres ont recours à des abréviations ou des sigles qui peuvent paraître obscurs ou jargonnes («*les ACL*»), à des compilations terminologiques «lourdes» (après «la vision de l'entonnoir», «la cohérence horizontale», «verticale», puis «la compétence heuristique»...). Certes, ces termes existent et peuvent désigner des concepts précis, mais point trop n'en faut !

Le jury a donc valorisé les candidats s'exprimant avant tout dans une langue concise, n'ayant recours au jargon professionnel que lorsqu'il est indispensable à l'exposition d'une pensée précise et veillant à s'interdire un registre de langue trop familier.

## **Communiquer, écouter et se décentrer**

Rappelons qu'il s'agit d'une épreuve orale et qu'il n'est donc pas opportun de lire ce qu'on a préparé, ce qui souvent influe sur le débit (non adressé, celui-ci devient trop rapide), l'élocution (avalée) et bien-sûr la présence (les yeux baissés, avec une attitude fermée), et peut de surcroît mettre le candidat en difficulté si celui-ci perd le fil de son discours.

C'est une épreuve orale, en ce sens une situation de communication, qui peut répondre aux mêmes

critères que ceux qui prévalent aux entraînements et à l'évaluation de nos élèves en expression orale. Certes le support a fait l'objet d'une préparation de trois heures, certes le destinataire est un jury de CAPES avec tout ce que cela peut comporter d'angoisse et d'appréhension ; il n'en demeure pas moins que c'est une situation de communication dont le candidat peut tirer le meilleur profit dans la maîtrise des supports et de ce qu'il est habituel d'appeler des «techniques oratoires» ou «techniques théâtrales» : gestion du souffle et de la voix, du contact visuel etc., auxquelles il est possible de se préparer, en s'entraînant à dire, à mettre en voix, et à adresser son discours. Rappelons ici également que, toute anxiogène que soit une situation de concours, elle peut être en tant que situation de communication, un moment de plaisir pour le candidat comme pour le jury : plaisir de transmettre, d'écouter, plaisir de débattre, de comprendre et d'argumenter, autant de capacités requises pour le futur enseignant.

Au cours de l'entretien de dix minutes qui suit chaque exposé en langue allemande ou en langue française, le candidat est amené à éventuellement approfondir un aspect de sa présentation, à justifier ses choix ou à revenir sur certains points pour les nuancer. Le jury s'efforce également de poser une question au candidat permettant d'élargir le champ de l'analyse ou de mettre en perspective tel ou tel aspect mentionné.

Il est donc évident qu'il ne s'agit ici nullement de tendre des pièges ou de mettre le candidat intentionnellement en difficulté, bien au contraire; cette phase de l'épreuve permet d'apprécier la capacité d'écoute d'un candidat, mais aussi sa faculté à se décentrer, pour tenter d'envisager, avec le jury, une autre démarche possible, un autre point de vue que celui mis en avant au cours de l'exposé. S'il est toujours psychologiquement difficile, a fortiori sans doute en situation de concours, d'abandonner un parti pris, une idée que l'on a faite sienne, il peut être nécessaire de l'envisager, d'accepter ce retour sur ses propres pratiques pour élaborer des alternatives ou au contraire défendre et justifier son point de vue, en le modulant le cas échéant, pour approfondir le bien-fondé de sa démarche. C'est là d'ailleurs l'une des capacités professionnelles entrant dans le champ de la dixième compétence du métier d'enseignant «se former et innover» (BO n° 29 du 22 janvier 2010): *«Le professeur est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement», «Il fait preuve de curiosité intellectuelle et sait remettre son enseignement et ses méthodes en question.»*

Il est indispensable d'envisager l'entretien comme le prolongement à plusieurs voix de la réflexion engagée par le candidat, les questions comme des aides ou des apports susceptibles de nourrir le dialogue.

Ainsi, les membres du jury auront été sensibles aux qualités de certains candidats, bien préparés en ce domaine, avec lesquels l'exposé comme l'entretien, auront été, grâce à leur capacité à communiquer de manière claire et à s'adresser au jury, de vrais moments d'écoute, d'échange et de transmission, en ce sens, un moment de plaisir partagé.

## CAPES EXTERNE ET CAFEP 2011

### LEÇON PORTANT SUR LES PROGRAMMES DES CLASSES DE COLLEGE ET DE LYCEE

Cette épreuve prend appui sur un dossier composé de 3 documents.

#### **Première partie : en langue allemande**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- Vous présenterez le dossier en mettant en évidence une thématique et son lien avec le contenu culturel du programme du **cycle terminal (classe de Terminale)**.
- Vous expliquerez en quoi le contenu abordé est constitutif de la culture des pays de langue allemande et montrerez en quoi chaque document, de manière explicite ou implicite, fait référence à la notion mise en évidence.
- Vous préciserez, parmi les connaissances que vous mobilisez, celles que vous communiquerez aux élèves.

#### **Deuxième partie : en langue française**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- En prenant appui sur une analyse qui fasse ressortir les potentialités et les limites de ces documents pris en tant que supports pour les entraînements, les acquisitions ou la consolidation des connaissances et compétences visées au niveau concerné, vous exposerez les pistes d'exploitation et de mise en œuvre possibles avec des élèves de ce niveau.
- Si les choix d'exploitation retenus conduisaient à écarter un des documents, il conviendrait de le justifier.

**Rede von Christian Wulff zum 20. Jahrestag der Deutschen Einheit****03.10.2010****Bremen[...]**

1989 haben die Ostdeutschen gerufen: „Wir sind das Volk, wir sind ein Volk!“ Das rief Nationalgefühl wach, das lange verschüttet war - aus nachvollziehbaren historischen Gründen. [...] „Wir sind ein Volk!“ Dieser Ruf der Einheit muss heute eine Einladung sein an alle, die hier leben. Eine Einladung, die nicht gegründet ist auf Beliebigkeit, sondern auf Werten, die unser Land stark gemacht haben. Mit einem so verstandenen „wir“ wird Zusammenhalt gelingen - zwischen denen, die erst seit kurzem hier leben, und denen, die schon so lange einheimisch sind, dass sie vergessen haben, dass vielleicht auch ihre Vorfahren von auswärts kamen.

Wenn mir deutsche Musliminnen und Muslime schreiben: „Sie sind unser Präsident“ - dann antworte ich aus vollem Herzen: Ja, natürlich bin ich Ihr Präsident! Und zwar mit der Leidenschaft und Überzeugung, mit der ich der Präsident aller Menschen bin, die hier in Deutschland leben.

Ich habe mich gefreut über den offenen Brief einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit familiären Wurzeln in 70 verschiedenen Ländern. Sie alle sind Stipendiaten einer Stiftung, die engagierte Jugendliche in Deutschland unterstützt. Sie schreiben: „Für uns spielt keine Rolle, woher einer kommt, sondern vielmehr, wohin einer will. Wir glauben daran, dass wir gemeinsam unseren Weg finden werden. Wir wollen hier leben, denn wir sind Deutschland.“

Natürlich spielt es eine Rolle, woher einer kommt. Es wäre schade, wenn das nicht so wäre. Aber die entscheidende Botschaft dieses Appells lautet: Wir sind Deutschland! [...] Denn die Zukunft, davon bin ich felsenfest überzeugt, gehört den Nationen, die offen sind für kulturelle Vielfalt, für neue Ideen und für die Auseinandersetzung mit Fremden und Fremdem. Deutschland - mit seinen Verbindungen in alle Welt - muss offen sein gegenüber denen, die aus allen Teilen der Welt zu uns kommen. Deutschland braucht sie! Im Wettbewerb um kluge Köpfe müssen wir die Besten anziehen und anziehend sein, damit die Besten bleiben.

Meine eindringliche Bitte an alle lautet: Lassen wir uns nicht in eine falsche Konfrontation treiben. [...]

Zu allererst brauchen wir aber eine klare Haltung. Ein Verständnis von Deutschland, das Zugehörigkeit nicht auf einen Pass, eine Familiengeschichte oder einen Glauben verengt, sondern breiter angelegt ist. Das Christentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland. Das Judentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland. Das ist unsere christlich-jüdische Geschichte. Aber der Islam gehört inzwischen auch zu Deutschland. Vor fast 200 Jahren hat es Johann Wolfgang von Goethe in seinem West-östlichen Divan zum Ausdruck gebracht: „Wer sich selbst und andere kennt, wird auch hier erkennen: Orient und Okzident sind nicht mehr zu trennen.“

[www.bundespraesident.de](http://www.bundespraesident.de)

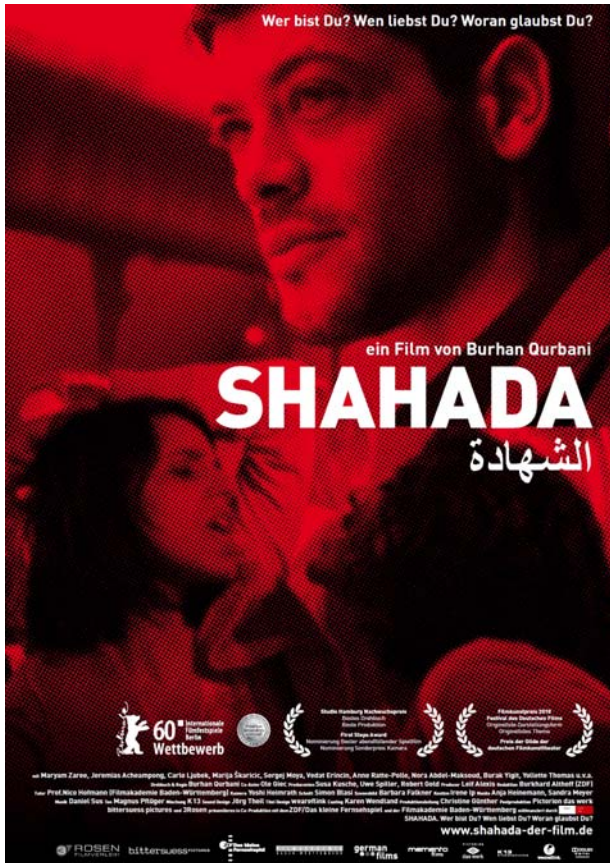
## Shahada

([www.mainzer-rhein-zeitung.de](http://www.mainzer-rhein-zeitung.de))

**Infos zum Film**

Shahada,  
Deutschland 2009,  
95 Min., FSK o. A.,  
von Burhan Qurbani,  
mit Maryam Zaree, Jeremias  
Acheampong, Carlo Ljubek

Regisseur Burhan Qurbani ging es mit seinem Drama unter anderem darum, die Vielfalt des Islam zu zeigen. Seine Geschichte erzählt von drei unterschiedlichen jungen Muslimen in Deutschland, die während des Fastenmonats Ramadan ihr Leben neu überdenken. Die 19 Jahre alte Maryam, Tochter eines aufgeklärten Geistlichen, führt ein wildes Leben und wird ungewollt schwanger. Der nigerianische Lagerarbeiter Samir verliebt sich in einen Kollegen und weiß nicht, ob sich das Schwulsein mit dem Koran verträgt. Und der Polizist Ismail steht bei einer Razzia einer Bosnierin gegenüber, die er vor Jahren aus Versehen lebensgefährlich verletzte.





**Parteien im Bundestag streiten über Integrationspolitik**

*Script de l'enregistrement*

(Deutsche Welle, 7. Oktober 2010)

- Auf dem Spielfeld sprechen sie Deutsch. Die Spieler des FC Borsigwalde kommen aus Kroatien, Russland, der Türkei, Deutschland. Hier geht es nur um eines: Tore schießen. Deutsch lernen, Freunde gewinnen, das geschieht nebenbei. Doch nicht überall funktioniert das so problemlos. Integration, Streitthema im Bundestag. Die
- 5 Integrationsbeauftragte der Regierung pflichtet Bundespräsidenten Christian Wulff bei, der Islam gehöre zu Deutschland, aber...
- (Maria Böhmer, Integrationsbeauftragte der Bundesregierung) „Es ist genauso klar auch, dass die Grundlage unseres Wertesystems und auch unser Grundgesetz ist und bleibt die christlich-jüdische Tradition. Und klar ist auch, für einen radikalen
- 10 Islam, der unsere Werte in Frage stellt, ist kein Platz in unserem Land.“
- Die rechtliche Gleichstellung des Islam mit den christlichen und jüdischen Religionsgemeinschaften in Deutschland lehnen die Konservativen ab. Politiker von SPD und Grünen fordern diese Gleichstellung. Sie loben Wulffs Äußerungen zum Islam, sehen darin eine große Chance für die Integration.
- 15 (Renate Künast, B'90/Grüne, Fraktionsvorsitzende) „Weil aus dem Satz, er sei der Präsident aller, erwächst ja auch die Möglichkeit, nicht nur jemanden mitzunehmen und einzuschließen, sondern auch was von ihm zu fordern: Leiste du deinen Beitrag, lerne die Sprache, ja, bewege dich!“
- Integration auf dem Platz des FC Borsigwalde, ein Kinderspiel. Außerhalb des
- 20 Fußballfeldes, allerdings noch harte Arbeit.



## **CAPES EXTERNE ET CAFEP 2011**

### **LEÇON PORTANT SUR LES PROGRAMMES DES CLASSES DE COLLEGE ET DE LYCEE**

Cette épreuve prend appui sur un dossier composé de 3 documents.

#### **Première partie : en langue allemande**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- Vous présenterez le dossier en mettant en évidence une thématique et son lien avec le contenu culturel du programme de première
- Vous expliquerez en quoi le contenu abordé est constitutif de la culture des pays de langue allemande et montrerez en quoi chaque document, de manière explicite ou implicite, fait référence à la notion mise en évidence.
- Vous préciserez, parmi les connaissances que vous mobilisez, celles que vous communiquerez aux élèves.

#### **Deuxième partie : en langue française**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- En prenant appui sur une analyse qui fasse ressortir les potentialités et les limites de ces documents pris en tant que supports pour les entraînements, les acquisitions ou la consolidation des connaissances et compétences visées au niveau concerné, vous exposerez les pistes d'exploitation et de mise en œuvre possibles avec des élèves de ce niveau.
- Si les choix d'exploitation retenus conduisaient à écarter un des documents, il conviendrait de le justifier.

Document A

Auszug aus dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland

Grundrechte

- Artikel 1** (1)\* Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.
- Artikel 2** (1) Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit [...].
- Artikel 3** (1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.  
(2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt.
- Artikel 5** (1) Jeder hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten und sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten.
- Artikel 6** (2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und [ihre] Pflicht.
- Artikel 9** (1) Alle Deutschen haben das Recht, Vereine und Gesellschaften zu bilden.
- Artikel 10** (1) Das Briefgeheimnis sowie das Post- und Fernmeldegeheimnis sind unverletzlich.
- Artikel 12** (1) Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen.

Landeskunde

Grundrechte sind elementare Rechte, die den Bürgern vom Staat garantiert werden. Ihre Grundlage sind die allgemeinen Menschenrechte. In Deutschland sind sie im Grundgesetz festgeschrieben, in der Schweiz in der Bundesverfassung und in Österreich im Staatsgrundgesetz.



## Sujet n° 2

### Document B

*In diesem polemischen Buch schildern die beiden Autoren, wie durch Überwachungskameras, Sicherheitsdiensten, die persönliche Freiheit des Einzelnen immer mehr eingeschränkt wird. Sie kritisieren, dass der Staat unter dem Deckmantel der Terrorabwehr immer weiter in die Privatsphäre seiner Bürger vordringe.*

### Das Ende der Freiheit

Früh raus. Der Wecker klingelt. Es ist noch dunkel. Nicht gleich Licht machen, eine Minute auf dem Bettrand sitzen bleiben. Die Morgenluft einatmen... Sie kochen sich einen doppelten Espresso, in Ihrer großen Lieblingstasse. Jetzt kann der Tag beginnen. Sie setzen die Tasse auf dem Tisch ab. Am Rand haben Sie zwei wunderschöne Fingerabdrücke hinterlassen. So scharf konturiert und vollständig wie die in Ihrem Reisepaß...

Wie jeden Morgen rufen Sie Ihre privaten E-Mails ab. Die sind schon überprüft worden - nicht nur von Ihrem Virens Scanner. Sie haben noch ein paar Minuten Zeit, bevor Sie zur Arbeit müssen, also rufen Sie die eine oder andere Webseite auf - die Kripo weiß, welche, wenn sie möchte, und kann das auch in sechs Monaten noch überprüfen. Zum Glück heißen Sie Müller, das schützt ein wenig. Bei Ihrem Kollegen Tarik al-Sultan, der neulich zum Bergsteigen in Kaschmir war, verschickt der Computer gerade den gesamten Inhalt der Festplatte an das Verfassungsgericht. Greifen Sie etwa gerade nach dem Telefon, um mit Tarik etwas Vertrauliches zu besprechen, das nicht ins Büro gehört? Lassen Sie es lieber sein. Besuchen Sie ihn zu Hause, wenn Sie ungestört reden wollen...

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... 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? ... 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 herausfinden, 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 irgendetwas für Sie interessieren könnte.

Sind Sie sicher?

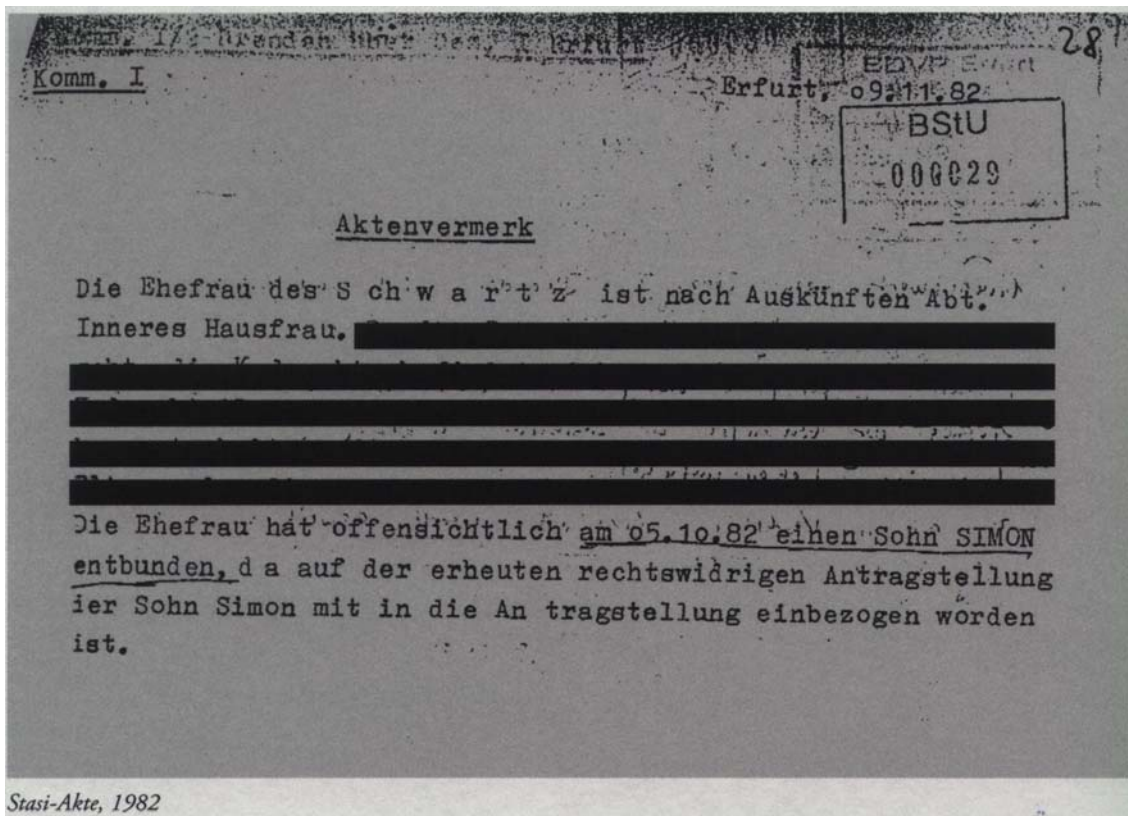
Sind Sie absolut sicher? ...

Der Staat paßt auf Sie auf. Der Staat ist Ihr Vater und Beschützer. Er muss wissen, was seine Kinder treiben.

*Aus Angriff auf die Freiheit Ilija Trojanow und Juli Zeh Seiten 7-9*

Sujet n° 2

Document C



# CAPES EXTERNE ET CAFEP 2011

## LEÇON PORTANT SUR LES PROGRAMMES DES CLASSES DE COLLEGE ET DE LYCEE

Cette épreuve prend appui sur un dossier composé de **3** documents.

### **Première partie : en langue allemande**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- Vous présenterez le dossier en mettant en évidence une thématique et son lien avec le contenu culturel du programme du **Cycle Terminal** (classe de terminale)
- Vous expliquerez en quoi le contenu abordé est constitutif de la culture des pays de langue allemande et montrerez en quoi chaque document, de manière explicite ou implicite, fait référence à la notion mise en évidence.
- Vous préciserez, parmi les connaissances que vous mobilisez, celles que vous communiquerez aux élèves.

### **Deuxième partie : en langue française**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- En prenant appui sur une analyse qui fasse ressortir les potentialités et les limites de ces documents pris en tant que supports pour les entraînements, les acquisitions ou la consolidation des connaissances et compétences visées au niveau concerné, vous exposerez les pistes d'exploitation et de mise en œuvre possibles avec des élèves de ce niveau.
- Si les choix d'exploitation retenus conduisaient à écarter un des documents, il conviendrait de le justifier.

## « Über die Bezeichnung Emigranten »

Immer fand ich den Namen falsch, den man uns gab : Emigranten.  
Das heißt doch Auswanderer. Aber wir  
Wanderten doch nicht aus, nach freiem Entschluss  
Wählend ein anderes Land. Wanderten wir doch auch nicht  
Ein in ein Land, dort zu bleiben, womöglich für immer.  
Sondern wir flohen. Vertriebene sind wir, Verbannte.  
Und kein Heim, ein Exil soll das Land sein, das uns aufnahm.  
Unruhig sitzen wir so, möglichst nahe den Grenzen  
Wartend des Tags der Rückkehr, jede kleinste Veränderung  
Jenseits der Grenze beobachtend, jeden Ankömmling  
Eifrig befragend, nichts vergessend und nicht aufgebend  
Und auch verzeihend nichts, was geschah, nichts verzeihend.  
Ach, die Stille der Sunde<sup>(1)</sup> täuscht uns nicht ! Wir hören die Schreie  
Aus ihren Lagern bis hierher. Sind wir doch selber  
Fast wie Gerüchte von Untaten, die da entkamen  
Über die Grenzen. Jeder von uns  
Der mit zerrissenen Schuhn durch die Menge geht  
Zeugt von der Schande, die jetzt unser Land befleckt.  
Aber keiner von uns  
Wird hier bleiben. Das letzte Wort  
ist noch nicht gesprochen.

(1) Sund : Meerenge, Kurzform des Gewässernamens [Öresund](#), zwischen Dänemark und Schweden

**Bertolt Brecht**, „Svendborger Gedichte VI“, 1937  
in : *Gesammelte Gedichte*, Bd. 2



- *Felix Nussbaum emigrierte 1935 nach Belgien, wurde von dort in ein französisches Lager deportiert, aus dem ihm jedoch die Flucht nach Brüssel gelang. Dort hielt er sich mit seiner Frau für einige Jahre versteckt, bevor er schließlich verraten, in das KZ Auschwitz gebracht und dort 1944 getötet wurde.*



**Felix Nussbaum** (1904-1944) „Dreiergruppe“ - Ölgemälde 1944

- MP3-Datei  «Schreiben heißt leben»
- 

**Skript :**

"Schreiben in meinem Land bedeutet, dass ... „Hallo, ich existiere und ich habe eine andere Meinung !". "Wenn ich schreibe, habe ich Macht und eine Stimme." Der Journalist Itai Mushekwe aus Simbabwe und der Schriftsteller Faraj Sarkohi aus dem Iran : zwei Autoren aus zwei Generationen, die ihre Heimat verlassen mussten und Zuflucht fanden in Deutschland, mit Hilfe des Programms *Writers in Exile*. Faraj Sarkohi war einer der ersten Stipendiaten. Seit zehn Jahren lebt er nun in Frankfurt. Von hier aus hat er die Präsidentschaftswahl im Iran und die anschließenden Proteste genau verfolgt und war nicht verwundert. Die gewaltsame Unterdrückung von freier Meinungsäußerung hätte in seiner Heimat eine traurige Tradition. Ein demokratischer Neuanfang, für ihn eher eine vage Hoffnung. Einst war Faraj Sarkohi einer der bekanntesten Romanautoren im Iran. In seinen Büchern verknüpfte er westliche Erzähltradition mit iranischer Mythologie, schrieb gegen die Willkürherrschaft und Zensur durch die Mullahs. Die Folge : er wurde zum Tode verurteilt, verbrachte neun Jahre hinter Gittern. Aufgrund von internationalen Protesten kam Faraj Sarkohi Ende der 90<sup>er</sup> Jahre wieder frei. Das Programm *Writers in Exile* half ihm in Deutschland von der Traumatherapie bis zur finanziellen Unterstützung, dennoch bleiben Hürden. „Man muss eine neue Gesellschaft kennenlernen, neue Sprachen lernen, in meinem Alter zum Beispiel, und man muss ein neues Leben aufbauen und das große Problem im Exil für Schriftsteller, für mich, als Schriftsteller, ist dass, man verliert die Sprache und Publikum.“

<http://www.dw-world.de>  
DW-TV-Deutsche Welle

## CAPES EXTERNE ET CAFEP 2011

### LEÇON PORTANT SUR LES PROGRAMMES DES CLASSES DE COLLEGE ET DE LYCEE

Cette épreuve prend appui sur un dossier composé de 3 documents.

#### **Première partie : en langue allemande**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- Vous présenterez le dossier en mettant en évidence une thématique et son lien avec le contenu culturel du programme de **seconde**
- Vous expliquerez en quoi le contenu abordé est constitutif de la culture des pays de langue allemande et montrerez en quoi chaque document, de manière explicite ou implicite, fait référence à la notion mise en évidence.
- Vous préciserez, parmi les connaissances que vous mobilisez, celles que vous communiquerez aux élèves.

#### **Deuxième partie : en langue française**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- En prenant appui sur une analyse qui fasse ressortir les potentialités et les limites de ces documents pris en tant que supports pour les entraînements, les acquisitions ou la consolidation des connaissances et compétences visées au niveau concerné, vous exposerez les pistes d'exploitation et de mise en œuvre possibles avec des élèves de ce niveau.
- Si les choix d'exploitation retenus conduisaient à écarter un des documents, il conviendrait de le justifier.

# Sport tut Deutschland gut.



BEWEG DICH!

Eine Initiative unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten.



Andererseits: Diese Aktion wird unterstützt von



**ratiopharm**

Gute Preise. Gute Beratung.

DEUTSCHER  
SPORTBUND

www.dfb.de

**« SPORT IST EIN GUTER WEG, ABER NICHT DER EINZIGE »**

Interview mit Heike Kübler, der stellvertretenden Leiterin des Ressorts « Integration » beim Deutschen Olympischen Sportbund. Seit 20 Jahren ist Integration ein zentrales Thema des Verbandes.

**Ist der Erfolg der Nationalmannschaft ein Beispiel für die gute Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Sport?**

Die Nationalmannschaft hat selbstverständlich eine wichtige Vorbildfunktion. Natürlich war das Thema in diesem Sommer sehr präsent, weil die Fußball-WM ein großes Ereignis ist. Aber solche Beispiele gibt es auch bei anderen Sportarten. Bei den Olympischen Spielen in Peking hatten wir 40 von unseren 450 Athleten, die im Ausland geboren sind. Viele von den Jugendlichen wollen Fußball spielen, aber es sind auch viele bei Kampfsportarten und Frauen vermehrt beim Tanzen oder Aerobic.

**Ist die Integration im Sport einfacher als in anderen Bereichen der Gesellschaft?**

Sport bietet die Möglichkeit, dass sich alle gerecht behandelt fühlen. Die Sprache ist nur in zweiter Linie wichtig. Sport bringt auch Freude und verursacht weniger Druck als die Arbeitswelt. Sport ist ein Teil der Gesellschaft. Wir brauchen aber auch Strukturen. Wir brauchen die Zusammenarbeit von Kommunen, von den Behörden, von unseren Partnern. Sport ist zwar ein guter Weg, aber nicht der einzige. Sprach- und Integrationskurse sind auch wichtig.

**Welche Programme existieren speziell für junge Migrantinnen?**

Wir haben unter anderen das Netzwerkprojekt « Mehr Migrantinnen im Sport » mit dem Ministerium für Gesundheit. In diesem Rahmen bieten wir Sportkurse plus eine zusätzliche Aktivität. Das heißt zum Beispiel Hausaufgabenhilfe, Ernährungskurse oder Hilfe für Bewerbungsgespräche. Wir hoffen, dass dieses Projekt weiter existieren wird. Der Erfolg der Fußballmannschaft kann unsere Arbeit verbessern, aber wir müssen weiterhin gute Projekte liefern, um unsere Partner zu überzeugen.

Aus Paris Berlin/ Oktober 2010

## Sport

Ich hatte nie Lust am Betreiben irgendeines Sports gehabt, ja ich habe Sport immer gehasst, und ich hasse den Sport heute noch. Dem Sport ist zu allen Zeiten und vor allem von allen Regierungen aus gutem Grund immer die größte Bedeutung beigemessen worden, er unterhält und benebelt und verdummt die Massen, und vor allem die Diktaturen wissen, warum sie immer und in jedem Fall für den Sport sind. Wer für den Sport ist, hat die Massen auf seiner Seite, wer für die Kultur ist, hat sie gegen sich, hat mein Großvater gesagt, deshalb sind immer alle Regierungen für den Sport und gegen die Kultur. Wie jede Diktatur ist auch die nationalsozialistische über den Massensport mächtig und beinahe weltbeherrschend geworden. In allen Staaten sind zu allen Zeiten die Massen durch den Sport gegängelt worden, so klein und so unbedeutend kann kein Staat sein, dass er nicht alles für den Sport opfert.

Thomas BERNHARD, Die Ursache 1975



Sujet n° 5

## **CAPES EXTERNE ET CAFEP 2011**

### **LEÇON PORTANT SUR LES PROGRAMMES DES CLASSES DE COLLEGE ET DE LYCEE**

Cette épreuve prend appui sur un dossier composé **de 3 documents**.

#### **Première partie : en langue allemande**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- Vous présenterez le dossier en mettant en évidence une thématique et son lien avec le contenu culturel du programme du **cycle terminal** (classe de Première.)
- Vous expliquerez en quoi le contenu abordé est constitutif de la culture des pays de langue allemande et montrerez en quoi chaque document, de manière explicite ou implicite, fait référence à la notion mise en évidence.
- Vous préciserez, parmi les connaissances que vous mobilisez, celles que vous communiquerez aux élèves.

#### **Deuxième partie : en langue française**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- En prenant appui sur une analyse qui fasse ressortir les potentialités et les limites de ces documents pris en tant que supports pour les entraînements, les acquisitions ou la consolidation des connaissances et compétences visées au niveau concerné, vous exposerez les pistes d'exploitation et de mise en œuvre possibles avec des élèves de ce niveau.
- Si les choix d'exploitation retenus conduisaient à écarter un des documents, il conviendrait de le justifier.

**Ein Gespräch mit der Autorin Gudrun Pausewang zur Verfilmung von *DIE WOLKE* (2006)**

1 **Frage:** Sie haben das Buch 1987 geschrieben. Wie sind Sie damals auf das Thema einer Umweltkatastrophe gekommen?

5 **Pausewang:** Die Umweltbewegung hat in den 80er Jahren die Atomkraftnutzung abgelehnt. Dann kam die Tchernobyl- Katastrophe... Das hat mich sehr bewegt und ich dachte, eigentlich muss man vor einer solchen Katastrophe warnen. Ich werde nie vergessen, dass mir ein zwölfjähriger Junge einen Brief geschrieben hat. Zwölfjährige Jungs schreiben nicht gerne Briefe, aber er hat ihn mir geschrieben – privat und nicht von der Schule als Aufgabe gestellt. Dieser Brief war kurz und  
10 lakonisch: »Liebe Frau Pausewang, wir haben im Unterricht Ihr Buch *Die Wolke* als Klassenlektüre gelesen und ich wollte Ihnen hiermit nur kurz mitteilen, dass ab sofort die Atomindustrie einen Gegner mehr hat. Herzliche Grüße« und dann die Unterschrift.

15 **Frage:** Das Interessante am Buch ist nicht nur die Katastrophe, sondern auch, wie sich danach die Gesellschaft verändert. Sie wollen mit dem Buch nicht nur aufklären, sondern auch die Hoffnung auf eine bessere Zukunft wecken. Wer oder was sind die Träger der Hoffnung?

20 **Pausewang:** Die Hoffnung in *Die Wolke* liegt darin, dass alle, die die Folgen der Katastrophe miterleben, merken: So geht's mit unserer Gesellschaft nicht weiter. Wir müssen vielmehr zwischenmenschliche Beziehungen bilden für ein soziales Netz, das in solchen Situationen die Menschen auffängt und sie nicht isoliert und allein lässt.(...) Damit es dieses Risiko einer Umweltkatastrophe nicht mehr gibt.  
25 Ich glaube allerdings, im Ernstfall würde die junge Generation ganz hervorragend reagieren. Ich kann immer nur beteuern, unsere Jugend ist besser als ihr Ruf.

**Frage:** Was sind denn Ihre Wünsche für die Zukunft?

30 **Pausewang:** (*lacht*). Ich wünsche mir grundsätzlich, dass unsere Gesellschaft und nicht nur unsere Gesellschaft, mehr abrückt vom ›Ich‹ und sich hinbewegt zum ›Wir‹. Die zwischenmenschlichen Beziehungen sollten stärker werden, damit unsere Gesellschaft nicht so bleibt, wie sie ist, sondern so wird wie sie eigentlich sein sollte. Wir haben einen freien Willen und wir können uns durchringen, auch Dinge zu tun,  
35 die uns schwer fallen, also abgeben, teilen und vor allem Kriege vermeiden.

**Frage:** Frau Pausewang, wir bedanken uns bei Ihnen für das Gespräch.



**source:** [www.audio-lingua.eu](http://www.audio-lingua.eu)

*Der BUND : Der Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschlands. Ich engagiere mich beim BUND, das heißt, in einer Gruppe von Studierenden und Schülerinnen und Schülern organisieren wir Projektstage und veranstalten Workshops, z. B zum Thema: „ Wo kommt deine Jeans her?“ oder „ Was hat dein Handy mit dem Krieg in Congo zu tun?“ und „ Was steckt eigentlich hinter fairem Handel?“, d. h, wir gehen in die Schulen und machen eine globalisierungskritische Stadtführung. Wir bieten diese Führungen für Freiwillige an, treffen uns am Potsdamer Platz und zeigen anhand von Läden wie H. und M., diversen Mobilfunkanbietern und Einkaufsläden, also Supermärkten, was wir persönlich für die Umwelt tun können. Diese Workshops bieten wir auch in Schulen an und werden dort immer sehr gerne genommen.*

**DOCUMENT B: Schüler-Demo gegen Atommüll-Transport Page 3/4**

[jungewelt.de](http://jungewelt.de)- 05.11.2010

Rund 800 Schüler versammelten sich am Freitag am Busbahnhof der Kreisstadt Lüchow, um gegen den Transport von Atommüll in Castor-Behältern zu demonstrieren. Unterstützt wurden sie von Landwirten aus dem Wendland, die mit ihren Traktoren mitrollten. Die Schülerdemonstration gehört traditionell zu den ersten Aktionen gegen den Atommülltransport.



- 1 Der Zug mit dem radioaktiven Müll ist am Freitag in Nordfrankreich gestartet. Die Fracht rollt dann bis Sonntag quer durch Deutschland und soll am Montag Gorleben erreichen. Auch in Frankreich haben Umweltschützer Transparente entlang der Zugstrecke entrollt. Zwölf Atomkraftgegner ketteten sich sogar an die Bahngleise und blockierten den Sonderzug mit den 123 Tonnen Atommüll. Auch die deutsche Polizei erwartet massive Proteste. Deshalb sind
- 5 sehr viele Polizisten im Einsatz, um die Strecke zu sichern. Umweltminister Norbert Röttgen sagte, dass die Atomabfälle nach Deutschland müssten, weil der bearbeitete Müll aus deutschen Kraftwerken stammt. Im Zwischenlager Gorleben bleiben die Behälter, bis es ein Endlager in Deutschland gibt.
- 10 »Lernkraft statt Kernkraft« steht auf einem Transparent. Auf einem anderen heißt es: »Ich will nur überleben«. Mit einer bunten und lauten Demonstration haben gestern morgen in Lüchow rund 800 Schülerinnen und Schüler stundenlang gegen den Castortransport nach Gorleben demonstriert – 1400 Jugendliche waren es nach Angaben von Bürgerinitiativen, die Polizei nannte 600 bis 800 Teilnehmer. In dem Zug rollen auch 15 mit Fahnen geschmückte Traktoren mit.
- 15 Die Aktion der Schüler hat das Motto »Je länger eure Laufzeiten, desto größer unser Zorn«. Bei der Kundgebung fordert eine Schülerin zu weiteren Protesten auf. »Wir lassen das nicht länger mit uns machen«, ruft sie ins Mikrofon. (...)
- 20 Während der Demonstration kleben die Jugendlichen Tausende Antiatom- und »Castor Stopp«-Sticker auf Schaufensterscheiben und geparkte Autos. Am Rand der Kundgebung steht Jens Magerl, ein Aktivist der Umweltinitiative »WiderSetzen«. Magerl ist erstaunt, dass so viele Schüler zu der Demo gekommen sind. »Es liegt ein Kribbeln in der Luft wie 1989 in der DDR«, sagt er. Beim Protest gegen die Atommülltransporte war er immer dabei. Dieses Jahr hat er »zum ersten Mal das Gefühl, dieser Castortransport könnte der letzte sein«.

25

30

## CAPES EXTERNE ET CAFEP 2011

### LEÇON PORTANT SUR LES PROGRAMMES DES CLASSES DE COLLEGE ET DE LYCEE

Cette épreuve prend appui sur un dossier composé de 3 documents.

#### **Première partie : en langue allemande**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- Vous présenterez le dossier en mettant en évidence une thématique et son lien avec le contenu culturel du programme du **palier 2 du collège, classe de Troisième**.
- Vous expliquerez en quoi le contenu abordé est constitutif de la culture des pays de langue allemande et montrerez en quoi chaque document, de manière explicite ou implicite, fait référence à la notion mise en évidence.
- Vous préciserez, parmi les connaissances que vous mobilisez, celles que vous communiquerez aux élèves.

#### **Deuxième partie : en langue française**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- En prenant appui sur une analyse qui fasse ressortir les potentialités et les limites de ces documents pris en tant que supports pour les entraînements, les acquisitions ou la consolidation des connaissances et compétences visées au niveau concerné, vous exposerez les pistes d'exploitation et de mise en œuvre possibles avec des élèves de ce niveau.
- Si les choix d'exploitation retenus conduisaient à écarter un des documents, il conviendrait de le justifier.

Document A



**Document B**

**MP3-Datei :**  Hörtext: Leonie: *Mein Brigitte Sauzay Austausch* (01:39 Minuten)

Skript :

*Hallo, ich heie Leonie und ich bin 15 Jahre alt. Ich komme aus Wismar, das ist eine Stadt in Mecklenburg-Vorpommern. Ich habe einen Austausch nach Frankreich gemacht, in die Stadt La Rochelle. Dort war ich zwei Monate von September bis November 2010. Meine Austauschpartnerin hieß Morgane. Sie wohnt in Coursant (???) in einem Haus. Coussant (???) ist nicht weit entfernt von La Rochelle. Ihre Eltern heißen Marie und Eric und außerdem hat sie noch eine jüngere Schwester, die heißt Valentine und ist 13 Jahre alt. Ich habe vor allen Dingen am Austausch teilgenommen, um natürlich mein Französisch zu verbessern und Frankreich kennenzulernen. In der Schule waren die Lehrer und die Schüler alle sehr nett zu mir und haben mich gut aufgenommen. Auch die Gastfamilie war sehr nett zu mir und ich habe sehr viel mit ihnen unternommen; ich war in Paris, in Bordeaux, im Futuroscope und ich bin geritten. Vor allen Dingen, anders ist natürlich das Essen und auch die Schulzeiten. In Frankreich war ich in der 11. Klasse, obwohl ich in Deutschland erst in der 10. Klasse bin. Das war auch in manchen Fächern ziemlich schwer für mich zu verstehen, weil alles viel weiter schon war und alles neu, aber in manchen Fächern wie Mathematik habe ich auch sehr viele Sachen gut verstanden. Mir hat der Austausch sehr viel gebracht, ich habe viele neue Freunde gefunden und mein Französisch natürlich sehr verbessert.*

Aus: <http://www.audio-lingua.eu>, Académie de Versailles

**Document C**



Das *Deutsch-Französische Jugendwerk* stellt seine Schülerprogramme vor:

- Du sprichst schon ein bisschen Deutsch und du willst Fortschritte machen.
- Du interessierst dich für das Leben in Deutschland und auch für die deutsche Kultur.
- Du willst mit den Leuten sprechen und du willst den deutschen Alltag in Schule und Familie erleben.

**Dann kannst du bei einem Brigitte Sauzay- oder bei einem Voltaire-Programm mitmachen!**

Seit dem Jahre 1989 organisiert das DFJW den individuellen Schüleraustausch zwischen Deutschland und Frankreich.

Die Schüler in der **9. oder 10. Klasse** nehmen einen deutschen Austauschschüler bei sich auf und fahren anschließend für sechs Monate nach Deutschland! So sieht das Voltaire-Programm aus. Die deutschen Schüler nehmen zuerst ihren französischen Austauschpartner für 6 Monate auf (von März bis August) und fahren anschließend nach Frankreich, wo sie von September bis Februar in der Familie ihres Austauschpartners wohnen. Die Schüler gehen ein Jahr lang gemeinsam zur Schule. Ziel des Voltaire-Programms ist es vor allem, solide Sprachkenntnisse im Deutschen zu erwerben und die Kultur unseres bedeutendsten wirtschaftlichen und politischen Partners näher kennen zu lernen.

Das Brigitte-Sauzay-Programm betrifft Schüler der 8. bis 11. Klasse, die seit mindestens zwei Jahren Deutsch lernen und einen individuellen Aufenthalt in Deutschland absolvieren wollen. Die französischen Schüler bleiben drei Monate in Deutschland. Während ihres Aufenthaltes wohnen sie in der Familie ihres Austauschpartners und besuchen mindestens sechs Wochen lang die deutsche Schule. Im Gegenzug nehmen die französischen Schüler ihren deutschen Partner in ihrer Familie auf und besuchen gemeinsam mit ihm die Schule in Frankreich.

Quelle : <http://www.dfjw.org/>

## **CAPES EXTERNE ET CAFEP 2011**

### **LEÇON PORTANT SUR LES PROGRAMMES DES CLASSES DE COLLEGE ET DE LYCEE**

Cette épreuve prend appui sur un dossier composé de 3 documents.

#### **Première partie : en langue allemande**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- Vous présenterez le dossier en mettant en évidence une thématique et son lien avec le contenu culturel du programme de troisième.
- Vous expliquerez en quoi le contenu abordé est constitutif de la culture des pays de langue allemande et montrerez en quoi chaque document, de manière explicite ou implicite, fait référence à la notion mise en évidence.
- Vous préciserez, parmi les connaissances que vous mobilisez, celles que vous communiquerez aux élèves.

#### **Deuxième partie : en langue française**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- En prenant appui sur une analyse qui fasse ressortir les potentialités et les limites de ces documents pris en tant que supports pour les entraînements, les acquisitions ou la consolidation des connaissances et compétences visées au niveau concerné, vous exposerez les pistes d'exploitation et de mise en œuvre possibles avec des élèves de ce niveau.
- Si les choix d'exploitation retenus conduisaient à écarter un des documents, il conviendrait de le justifier.

## Document A



**Faszination Rattenfänger**

**Der Rattenfänger für Sie persönlich!**  
Was wäre ein Hameln-Besuch ohne die Begegnung mit dem Wahrzeichen der Stadt?

Man sagt, die historische Rattenfängersage sei die weitverbreitetste Sage in der ganzen Welt. Mag sein, dem Charme des Flötenspielers können sich jedenfalls auch heutige Generationen nicht entziehen.

Unsere Empfehlung lautet daher: Für eine "sagenhafte" Begrüßung steht der Rattenfänger zu Ihrer Verfügung; wenn Sie wünschen auch mit "Rattenkindern".

**Stadtführung mit dem Rattenfänger**  
Diese Stadtführung gehört sicher zu den Höhepunkten einer Hameln-Reise.

Wandeln Sie auf den Spuren des Rattenfängers, mit ihm ganz persönlich. Zu einer bewegenden Zeitreise ins Jahr 1284 nimmt Sie der bunte Spielmann mit. Mancher Gast fühlte sich schon in seine Kindheit zurück versetzt.

Größeren Gruppen empfehlen wir einen weiteren Gästeführer. Im Wechsel werden die Gäste dann vom Rattenfänger und dem Stadtführer begleitet.

Rattenfänger-Begrüßung  
Dauer: ca. 10 Minuten  
Treffpunkt: Tourist Information  
Preis: € 55,- (€ 75,- nach 20.00 Uhr)

Rattenfänger-Begrüßung mit "Rattenkindern"  
Preis: € 85,- (nur nachmittags möglich)

Dauer: 60 Minuten  
Treffpunkt: Tourist Information  
Preis: € 120,- pro Gruppe (max. 30 Pers.)

9

Aus: <http://www.hameln.de>

## Document B

MP3-Datei: rapunzel.mp3

Aus: <http://librivox.org>

### *Script de l'enregistrement*

Rapunzel wurde das schönste Kind unter der Sonne. Als es zwölf Jahre alt war, schloß es die Zauberin in einen Thurm, der in einem Walde lag, und weder Treppe noch Thüre hatte, nur ganz oben war ein kleines Fensterchen. Wenn die Zauberin hinein wollte, so stellte sie sich unten hin, und rief:

5 „Rapunzel, Rapunzel,  
laß mir dein Haar herunter.“

Rapunzel hatte lange prächtige Haare, fein wie gesponnenes Gold. Wenn sie nun die Stimme der Zauberin vernahm, so band sie ihre Zöpfe los, wickelte sie oben um einen Fensterhaken, und dann fielen die Haare zwanzig Ellen tief herunter, und die  
10 Zauberin stieg daran hinauf.

Nach ein paar Jahren trug es sich zu, daß der Sohn des Königs durch den Wald ritt, und an dem Thurm vorüber kam. Da hörte er einen Gesang, der war so lieblich, daß er still hielt, und horchte. Das war Rapunzel.



Sujet n°7

Aus: Brüder Grimm: *Kinder- und Hausmärchen*

Document C



## CAPES EXTERNE ET CAFEP 2011

### LEÇON PORTANT SUR LES PROGRAMMES DES CLASSES DE COLLEGE ET DE LYCEE

Cette épreuve prend appui sur un dossier composé de 3 documents.

#### **Première partie : en langue allemande**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- Vous présenterez le dossier en mettant en évidence une thématique et son lien avec le contenu culturel du programme de **Seconde**.
- Vous expliquerez en quoi le contenu abordé est constitutif de la culture des pays de langue allemande et montrerez en quoi chaque document, de manière explicite ou implicite, fait référence à la notion mise en évidence.
- Vous préciserez, parmi les connaissances que vous mobilisez, celles que vous communiquerez aux élèves.

#### **Deuxième partie : en langue française**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- En prenant appui sur une analyse qui fasse ressortir les potentialités et les limites de ces documents pris en tant que supports pour les entraînements, les acquisitions ou la consolidation des connaissances et compétences visées au niveau concerné, vous exposerez les pistes d'exploitation et de mise en œuvre possibles avec des élèves de ce niveau.
- Si les choix d'exploitation retenus conduisaient à écarter un des documents, il conviendrait de le justifier.

**Document A**

**Metropolis**

Science fiction aus dem Jahre 1925-1926

Deutsche Erstaufführung: 10.01.1927

Land: Deutschland

Regie: Fritz Lang

5 Drehbuch: Thea von Harbou

Kamera: Karl Freund, Günther Rittau

Musik: Gottfried Huppertz

Bauten: Otto Hunte, Erich Kettelhut, Karl Vollbrecht

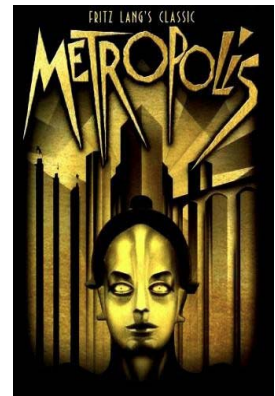
Hauptdarsteller:

10 Alfred Abel als *Johann Fredersen*, Fritz Alberti, Grete Berger, Erwin Biswanger als *Nr. 11811*

Produktion: Universum-Film AG Berlin (Ufa)

**Kurzzinhalt:**

15 Im Mittelpunkt dieses Stummfilmklassikers steht die futuristische, titelgebende Stadt „Metropolis“. Ihr Erbauer, Joh. Fredersen, hat als das „Hirn“ der Stadt von seinem „Neuen Turm Babel“ aus sämtliche Fäden in der Hand, die absolute Kontrolle. Für Fredersen sind Menschen nur noch Teil der Arbeitsmaschine, nur noch „Hände“, die sein Werk zur Perfektion bringen und aufrechterhalten sollen. Die Bevölkerung von Metropolis lebt in einer streng getrennten Klassengesellschaft: die Arbeiter schuften unter der eigentlichen Stadt und wohnen in unterirdischen Massenunterkünften, wo es keine Sonne gibt und keine Freude. Die Reichen und Mächtigen residieren hoch über dem Boden von Metropolis, ihre Söhne leben ebenfalls in einer Art eigenen Stadt mit dem „Haus der Söhne“, den Universitäten, einem gigantischen Stadion und den paradiesischen „Ewigen Gärten“, wo die schönsten Mädchen „gezüchtet“ werden wie kostbare Blumen. Im „Haus der Söhne“ lebt auch Freder, Joh. Fredersens einziger Sohn. Doch eines Tages beschließt Freder, in die Arbeiterstadt hinabzusteigen, um dort die engelsgleiche Maria zu suchen, die den Arbeitern mit ihren Predigten von Liebe und Klassenlosigkeit Hoffnung schenkt. Als Freder die Lebensverhältnisse der Arbeiter sieht und Marias Predigt hört, ist er derart erschüttert, dass er sich entschließt, einer der ihnen zu werden. Um Maria auszuschalten, beauftragt Joh. Fredersen den Erfinder Rotwang. Dieser erschafft einen künstlichen Menschen, der die Züge Marias trägt, um zu Kampf und Zerstörung aufzurufen. Gleichzeitig erhofft sich Rotwang, der Freder hasst, dass seines Todfeindes Sohn an der Liebe zu Marias künstlicher Doppelgängerin zugrunde gehen werde. Zunächst gelingt der Plan, von der lasziven Roboter-Maria aufgestachelt, revoltieren die Arbeiter und verwüsten die Arbeiterstadt. Als sie aber erkennen, dass durch ihre Taten die Arbeiterstadt überschwemmt wird und damit ihre Kinder in Gefahr bringen, machen sie sich wutentbrannt auf die Suche nach Maria. Gefasst wird aber nicht Maria, sondern ihre unheilbringende Doppelgängerin. Die Arbeiter verbrennen die Maschine, während Maria gemeinsam mit Freder die Kinder des Volkes rettet. Bei einem brutalen Kampf zwischen Freder und Rotwang wird der Erfinder getötet. Durch die Geschehnisse sind die Bewohner von Metropolis zunächst geeint, der Weg scheint frei für eine Welt ohne Klassenunterschiede.



Quelle : *Murnau-stiftung*

Document B



Ernst Ludwig Kirchner – *Potsdamer Platz, Berlin* –1914

**Document C**

**Besuch vom Lande**

Sie stehen verstört am Potsdamer Platz.  
Und finden Berlin zu laut.  
Die Nacht glüht auf in Kilowatts.  
Ein Fräulein sagt heiser: "Komm mit, mein Schatz!"  
5 Und zeigt entsetzlich viel Haut.  
Sie wissen vor Staunen nicht aus und nicht ein.  
Sie stehen und wundern sich bloß.  
Die Bahnen rasseln. Die Autos schrein.  
Sie möchten am liebsten zu Hause sein.  
10 Und finden Berlin zu groß.  
Es klingt, als ob die Großstadt stöhnt,  
weil irgendwer sie schilt.  
Die Häuser funkeln. Die U-Bahn dröhnt.  
Sie sind alles so gar nicht gewöhnt.  
15 Und finden Berlin zu wild.  
Sie machen vor Angst die Beine krumm.  
Sie machen alles verkehrt.  
Sie lächeln bestürzt. Und sie warten dumm.  
Und stehn auf dem Potsdamer Platz herum,  
20 bis man sie überfährt.

**Erich Kästner (1929)**

## **CAPES EXTERNE ET CAFEP 2011**

### **LEÇON PORTANT SUR LES PROGRAMMES DES CLASSES DE COLLEGE ET DE LYCEE**

Cette épreuve prend appui sur un dossier composé de 3 documents.

#### **Première partie : en langue allemande**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- Vous présenterez le dossier en mettant en évidence une thématique et son lien avec le contenu culturel du programme du cycle terminal (classe de première).
- Vous expliquerez en quoi le contenu abordé est constitutif de la culture des pays de langue allemande et montrerez en quoi chaque document, de manière explicite ou implicite, fait référence à la notion mise en évidence.
- Vous préciserez, parmi les connaissances que vous mobilisez, celles que vous communiquerez aux élèves.

#### **Deuxième partie : en langue française**

Exposé de 20 minutes, suivi d'un entretien de 10 minutes

- En prenant appui sur une analyse qui fasse ressortir les potentialités et les limites de ces documents pris en tant que supports pour les entraînements, les acquisitions ou la consolidation des connaissances et compétences visées au niveau concerné, vous exposerez les pistes d'exploitation et de mise en œuvre possibles avec des élèves de ce niveau.
- Si les choix d'exploitation retenus conduisaient à écarter un des documents, il conviendrait de le justifier.

**Document A**



**Bildungs-Diskussion :** Schüler-Demonstration in Berlin nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Ereignisse Ende 2001 (Die PISA-Studie testete das Niveau der Schüler in Europa. Deutschland wies dabei ein schlechtes Ereignis auf).

## Document B

### **Pisa 2000 bis 2009 - Bilanz eines Schock-Jahrzehnts**

#### **Was hat sich in den Schulen verändert?**

Die im Jahr 2009 bei PISA untersuchten Schülerinnen und Schüler gehören einer Alterskohorte an, die im Regelfall im Jahr 2000 eingeschult wurde, während die PISA-Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Jahres 2000 überwiegend 1991 eingeschult wurden. Zwischen diesen beiden Kohorten hat sich zwar nicht die relative Häufigkeit, wohl aber die durchschnittliche Dauer des Kindergartenbesuchs erhöht. Der Anteil der vorzeitigen Einschulungen (mit weniger als sechs Jahren) hat sich von 1991 bis zum Jahr 2000 mehr als verdoppelt, und der Anteil der Zurückstellungen bei der Einschulung ist kontinuierlich gesunken. Insgesamt konnten die PISA-Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Jahres 2009 also mit besseren Ausgangsbedingungen in ihre Schullaufbahn starten als die bei der ersten PISA-Erhebung untersuchten Jugendlichen.

(...)

Die sichtbarsten strukturellen Veränderungen im Schulsystem waren im vergangenen Jahrzehnt die Umstellung des Gymnasiums von neun auf acht Jahre und der massive Ausbau der Ganztagsbetreuung. Die PISA-Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der neunten Jahrgangsstufe des Gymnasiums hatten im Jahr 2000 zumeist noch vier Schuljahre vor sich (Ausnahmen: Sachsen und Thüringen), während die in PISA 2009 untersuchten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten fast überall bereits nach Klasse 12 von der Schule abgehen werden (Ausnahmen: Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein). Die Zahl der ganztägig arbeitenden Schulen hat sich zwischen den Jahren 2002 und 2008 in allen Schularten des Sekundarbereichs mehr als verdoppelt. Eine Ausnahme sind die Integrierten Gesamtschulen sowie die Sonder- und Förderschulen, wo schon vor zehn Jahren der Anteil der Ganztagschulen sehr hoch war. Diese Strukturmaßnahmen haben den Alltag vieler Schülerinnen und Schüler im letzten Jahrzehnt verändert, auch wenn relative Häufigkeit und Intensität der Teilnahme an Ganztagsangeboten im Alter von 15 Jahren schwächer ausfallen als bei Jüngeren.

aus Spiegel on-line, PISA-Studien



## Document C

### Ein Interview mit Heike

Document sonore extrait de *Projekt Deutsch Neu* Premières, Nathan 2007 - CD de l'élève, piste 12

#### Script de l'enregistrement

Interview mit Heike

Heike, 10. Klasse, ist mit ihrer Familie umgezogen und besucht seit drei Monaten ein Ganztagsgymnasium. Ein Journalist der Lokalpresse, der über das Thema *Ganztagschule – Halbtagschule* schreibt, interviewt sie.

- Heike, vermisst du deine Halbtagschule?
- Nein, gar nicht. Zuerst hatte ich gedacht, meine Freiheit würde mir fehlen. Ich meine, die Freiheit am Nachmittag, aber letzten Endes ist es gar nicht der Fall. Ich habe an der Ganztagschule viele Vorteile entdeckt.
- Kannst du uns das erklären?
- Ja. Erstens einmal ist der Vormittagsunterricht kürzer. Um halb eins beginnt die Mittagspause. In meiner früheren Schule, da waren die 6. und 7. Stunden schrecklich. Wie soll man sich da noch konzentrieren?
- Hier, an deiner neuen Schule hast du ein richtiges Nachmittagsprogramm. Was denkst du darüber?
- Das gefällt mir. Also, schon in der Mittagspause hat man die Wahl zwischen verschiedenen Aktivitäten. Man kann zum Beispiel seine Hausaufgaben machen, entweder vor dem Essen oder nach dem Essen. Andere Möglichkeit: Nachhilfe in den Fächern Deutsch, Mathe, Englisch, oder im Gegenteil Förderkurse für sehr gute Schüler: zum Beispiel „junge Physiker“, „junge Chemiker“... und in der Mittagspause gibt es auch schon AGs und die Auswahl ist groß: Tanzgruppe, Chor, Schulband, Theater, und Basteln, Zeichnen, Kochen, dann Matheklub, Informatik, und dann noch Volleyball, Fußball, Tischtennis, Erste Hilfe...
- Kann man diese Arbeitsgemeinschaften wechseln, wie man will?
- Nein. Nach einer Schnupperphase muss man sich für ein halbes Jahr engagieren.
- Also ist dein Gesamteindruck positiv?
- Ja, wirklich, für mich ist es ideal, aber das kommt sicher auf das Temperament an. Also, sagen wir mal, für Individualisten ist es nicht so gut. Mir persönlich gefällt es, in der Gruppe zu arbeiten. Ja, da lernt man auch Schüler aus anderen Klassen kennen. Meinen Freund zum Beispiel, den habe ich in der Theatergruppe kennen gelernt. Er geht in die 12. Und ich glaube, ich bin durch diese Arbeitsform selbstbewusster geworden, und irgendwie selbständiger. Und noch was: In einer AG sieht man die Lehrer von einer anderen Seite. Herr Siebert ist im Matheklub viel cooler als im Unterricht...
- Danke, Heike