

**Concours : CAPES INTERNE et CAER-CAPES**

**Section : Allemand**

**Session 2017**

Rapport de jury présenté par :

Fabienne PAULIN-MOULARD  
Présidente du jury

## SOMMAIRE

Avant-propos .....	p.2
Rappel des épreuves .....	p.3
Rapport sur l'épreuve d'admissibilité (dossier RAEP) .....	p.4
Rapport sur l'épreuve orale sur dossier .....	p.9
Rapport sur l'épreuve orale de compréhension et d'expression .....	p.23
Rapport sur l'épreuve orale d'alsacien .....	p.27
Annexes : Exemples de sujets (épreuve orale sur dossier) .....	p.33

## AVANT-PROPOS

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

	Capes interne	CAER	TOTAL
Nombre de postes	31	30	61
Nombre d'inscrits	141	123	264
Nombre de dossiers RAEP évalués par le jury	82	81	163
Nombre de candidats admissibles	65	71	136
Nombre de candidats présents à l'oral	51	60	111
Nombre de candidats admis	31	30	61
Liste complémentaire		1	1

Comme l'an dernier, le jury a eu le plaisir cette année encore de pourvoir tous les postes offerts aux deux concours. Visiblement, les candidats s'étaient bien préparés aux différentes épreuves du concours et ont su tirer le meilleur parti d'une lecture attentive des rapports des années précédentes.

Le sérieux de cette promotion s'est également ressenti par le taux de présence à l'oral dont les chiffres ci-dessus ne rendent du reste pas vraiment compte. En effet, parmi les 136 admissibles, 21 avaient été admis au Capes réservé. Ces candidats, en toute logique, ne se sont pas présentés aux oraux, ce qui porte seulement au nombre de quatre les admissibles absents à l'oral. Nous remercions sincèrement la quasi-totalité de ces candidats qui nous ont informés de leurs intentions, ce qui a grandement facilité l'organisation du concours et témoigne d'un sens louable de l'intérêt commun. Là encore, nous constatons avec plaisir que les recommandations exprimées dans les précédents rapports ont été entendues.

Nous ne saurions trop recommander aux candidats malheureux d'examiner avec soin les conseils prodigués dans les pages qui suivent dont l'objet, rappelons-le, est avant tout pédagogique. Il s'agit pour nous d'indiquer aux futurs candidats comment se préparer au mieux et comment se mettre sur la voie de la réussite.

Nous attirons de nouveau l'attention des futurs impétrants sur l'importance que revêtent pour nos élèves les stratégies de compréhension, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Or, force est de constater que l'entraînement aux compétences de réception est encore trop souvent le parent pauvre des prestations des candidats. Certains donnent même parfois l'impression de tout faire pour éviter la confrontation avec un texte, s'exonérant d'une réflexion de fond pour élaborer la mise en œuvre d'un entraînement à la compréhension par des formules floues du type : « Je demande aux élèves de comprendre », comme si la chose allait de soi. Nous espérons que les futurs candidats s'efforceront de mettre en pratique dans leurs classes des démarches qui permettront aux élèves non seulement de comprendre le document proposé mais aussi d'acquérir des stratégies transférables à d'autres documents. Forts de ces expériences, nourris de diverses lectures (celle du présent rapport, des précédents mais aussi, entre autres, des nombreux documents que l'on peut trouver sur Eduscol), nul doute que les futurs candidats sauront aborder les épreuves avec davantage d'aisance.

Nous félicitons bien sincèrement les lauréats de cette année pour la qualité de leurs prestations et souhaitons une bonne préparation aux futurs candidats.

Ludger Herzig  
Vice-président

Fabienne Paulin-Moulard  
Présidente

## RAPPEL DES EPREUVES

### **Epreuve d'admissibilité**

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

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

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

Coefficient 1

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

Epreuve professionnelle en deux parties.

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

Préparation : 2 heures

Exposé : 30 mn maximum

Entretien : 25 mn maximum

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

Coefficient 2

Chacune des parties entre pour moitié dans la notation.

### **Option : épreuve facultative d'alsacien (épreuve orale)**

Cette épreuve se compose de deux parties :

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

2°) Un entretien avec le jury.

Préparation : 2 h

Explication de texte et commentaire : 30 mn maximum

Entretien : 15 mn maximum.

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

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

# ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

## ÉTUDE DU DOSSIER RAEP

Rapport présenté par  
madame Barbara VENET et messieurs Cyril BUDZYNSKI et Peter STECK

### Répartition du nombre de dossiers selon les notes obtenues :

	Capes interne	CAER	TOTAL
entre 12 et 13	17	10	27
entre 11 et 11,9	18	33	51
entre 10 et 10,9	15	15	30
entre 9 et 9,9	15	13	28
entre 7 et 8,9	14	5	19
entre 4 et 6,9	2	3	5
Dossiers hors norme	1	3	4

### 1. Présentation du dossier

Le dossier RAEP se décompose en deux parties. Dans la première (d'un maximum de deux pages), le candidat rend compte de son parcours professionnel et peut mettre en évidence son engagement dans un établissement scolaire et/ou pour l'enseignement de l'allemand.

La seconde partie (d'un maximum de six pages), dans laquelle le candidat décrit et analyse une séquence pédagogique réellement mise en œuvre, est assortie d'annexes permettant de mieux illustrer la démarche et sa cohérence. Les annexes ne doivent pas comporter plus de dix pages.

Force est de constater que les candidats ont lu avec attention les derniers rapports de jury pour éviter certains écueils régulièrement relevés. Cependant, plusieurs points méritent encore d'être soulignés. D'un point de vue formel, certains dossiers ne sont pas assez aérés et n'aident pas à la lecture. Il s'agit de structurer davantage le dossier, afin de permettre une meilleure visibilité et surtout une meilleure cohérence. Plusieurs dossiers présentés sont encore hors-normes et contiennent trop d'annexes.

Le jury est en droit d'attendre de la part d'un enseignant une présentation rigoureuse qui reflète la clarté de son exposé et de sa réflexion. Cela veut dire en premier lieu que le texte présenté permet au lecteur de se faire une image précise des compétences du candidat et de la démarche pédagogique qu'il a proposée à ses élèves dans la séquence mise en œuvre. Des règles simples comme « un paragraphe – une idée » et une articulation précise entre les différentes parties peuvent aider lors de la rédaction. Des phrases à rallonge sont à éviter. D'une manière générale, il convient de faciliter le travail du lecteur. La concision et la précision sont de bon aloi.

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

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

La qualité de la langue retient évidemment l'attention du jury. Une expression et une syntaxe soignées servent la clarté du propos. Il convient également de respecter l'orthographe, parfois fort indigente, tant en français qu'en allemand. Un niveau de langue relâché, voire familier, n'a pas lieu d'être dans le cadre d'un

concours de recrutement de professeurs. Chez certains candidats, trop d'erreurs de grammaire sont à déplorer dans les consignes données aux élèves en allemand dans les fiches d'activités proposées en annexe.

Le jury conseille aux candidats de faire relire leur dossier par plusieurs personnes et de se détacher de leur version initiale suite aux remarques des relecteurs. Certaines coquilles auraient pu être évitées par la simple utilisation du correcteur d'orthographe présent dans les logiciels de traitement de texte.

Le jury met en garde les candidats sur le mélange des langues dans les dossiers. Il s'agit de les distinguer par exemple par l'utilisation de l'italique ou des guillemets lorsque des mots allemands apparaissent dans le texte français.

## **2. Le parcours professionnel.**

Le sens général de cette partie est que le jury puisse se faire une idée du parcours universitaire et professionnel du candidat. Il ne s'agit pas dans cette partie de faire seulement un « catalogue » des diplômes acquis et des postes occupés, mais de mettre en valeur le parcours professionnel en mettant l'accent par exemple sur les projets menés au sein des différents établissements. Il s'agit de démontrer dans quelle mesure telle ou telle expérience a permis de développer des compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant.

Cela inclut également la capacité de s'adapter en permanence, car enseigner est un métier qui s'apprend tout au long de la vie. Pour faire le choix des expériences à relater, les candidats peuvent s'appuyer sur le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation tout en le complétant par ce qui caractérise la spécificité de l'action des professeurs de langue vivante (mobilité des élèves, projets dans le domaine culturel et artistique, éducation aux médias et à l'information...). Un paragraphe sur les expériences dans le domaine du numérique éducatif est également important.

Le jury encourage par ailleurs les candidats à évoquer leurs expériences de formation. Si toutes les académies ne peuvent en assurer, les tutorats, accompagnements par l'inspection et les opportunités informelles en établissement existent. L'observation de cours de langue, les échanges entre pairs ou encore la participation aux réunions d'équipes pédagogiques, d'équipes disciplinaires ou du conseil pédagogique contribuent à questionner sa pratique, à alimenter sa réflexion et ainsi à construire des savoir-faire professionnels. Des exemples concrets, des conseils reçus méritent d'être évoqués s'ils sont mis en perspective avec une prise de conscience, une évolution significative de ses pratiques pédagogiques, un aspect du quotidien de la salle de classe, et s'ils ont permis d'accroître l'efficacité des démarches et de mieux tenir compte des processus d'apprentissage.

## **3. Description et analyse d'une séquence**

Le jury insiste sur l'objectif central de cette partie du dossier. A la lecture, l'examineur doit pouvoir se représenter concrètement le travail en classe afin de se faire une idée plus précise du candidat et de ses aptitudes à enseigner. Le candidat doit présenter les supports utilisés et les traces écrites élaborées. C'est ainsi que l'examineur peut construire une représentation mentale de l'activité en classe. Cela ne veut pas dire qu'il faille faire un compte-rendu de ce qui s'est passé en classe et des enchaînements du type « C'est alors que j'ai donné aux élèves une compréhension orale. Ils ont écouté. Puis je leur ai demandé ce qu'ils avaient compris et ils m'ont répondu avec des éléments qu'ils ont entendus dans l'enregistrement » sont à éviter. De même, des observations du type « Je fais l'appel à chaque début de séance » ne présentent pas un intérêt particulier et ne reflètent en rien une réelle réflexion didactique. Les candidats peuvent, éventuellement relater les rituels en début d'heure pour en expliquer leur sens.

L'examinateur doit bien comprendre le fil directeur de la séquence. Le candidat doit montrer en quoi l'élève a progressé en allemand et grâce à quelles activités ce progrès a pu être réalisé. Il s'agit donc de décrire les objectifs d'apprentissage et les activités mises en œuvre pour y parvenir.

Par ailleurs, le jury a constaté que de nombreuses séquences pédagogiques n'étaient pas problématisées aussi bien au niveau collège que lycée. La problématique naît d'une analyse du potentiel didactique des documents en fonction des objectifs d'apprentissage. Il est également à souligner que l'ancrage culturel dès les débuts de l'apprentissage revêt une importance particulière. C'est le point d'entrée dans l'apprentissage de l'allemand qui permet de développer un grand nombre de compétences décrites dans le socle.

Enfin, quelques candidats juxtaposent des tableaux didactiques pour présenter leur mise en œuvre sans un réel fil directeur. Si ce travail doit être fait par les membres du jury, ce dernier aura du mal à entrevoir si la cohérence est réellement inhérente à la démarche proposée par le candidat ou si elle est du fait de l'interprétation du lecteur. Néanmoins, un tableau synthétique en annexe constitue un repère pour suivre la démarche décrite dans le dossier.

La description des objectifs a été souvent assez laborieuse. Il n'est pas nécessaire de citer les descripteurs de compétence du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Si le candidat s'appuie, lors de la conception de la séquence, sur les programmes et le *Socle commun des connaissances, compétences et de culture*, la référence à ces documents se révèle principalement pertinente par les choix opérés par le candidat et moins par une citation de ces textes. Encore une fois, le candidat peut partir du principe que les membres du jury connaissent les textes réglementaires.

L'utilisation des concepts didactiques et grammaticaux doit être bien réfléchi. On peut raisonnablement attendre d'un candidat qu'il ait une idée claire sur des notions comme « compétence » ou « activité langagière » et qu'il sache les utiliser avec pertinence pour décrire une démarche pédagogique. Il n'est en revanche pas nécessaire d'avoir constamment recours à ces notions et d'en inventer pour donner une valeur « scientifique » au récit. Sans être prescriptif, le glossaire présenté sur le site Eduscol<sup>1</sup> peut aider les candidats à préciser leur maîtrise des concepts didactiques. Mieux vaut manipuler les termes et concepts que l'on maîtrise véritablement sans penser que leur occurrence serait nécessairement valorisée. Même si les candidats s'adressent à des professionnels, il peut être utile de se demander si une personne qui ne travaille pas dans notre système scolaire peut comprendre la description livrée.

De même, le jury a également trouvé un bon nombre de références aux textes officiels dans certains dossiers. Il faut rappeler ici encore que les membres du jury connaissent les textes officiels. Il ne s'agit pas d'exposer la visée des programmes de l'enseignement des langues vivantes ou même des objectifs que la nation a assignés à l'école en citant largement la loi de la refondation ou les programmes. C'est par la démarche présentée que le candidat montre qu'il a compris ces objectifs et qu'il permet aux élèves de les atteindre.

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

La grande majorité des candidats a bien décrit le groupe d'élèves à qui la séquence a été destinée. Cette description peut tout à fait se faire en expliquant son profil avec les difficultés et les acquis. C'est un point important surtout lorsqu'il y a une réelle cohérence entre l'analyse des besoins des élèves qui en découle et les activités mises en place.

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

---

<sup>1</sup>[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues\\_vivantes/31/4/RA16\\_langues\\_vivantes\\_glossaire\\_560314.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/31/4/RA16_langues_vivantes_glossaire_560314.pdf)

Premièrement, il est indispensable de décrire en quoi consiste exactement l'activité des élèves et en quoi cette activité représente un entraînement pour atteindre les objectifs de la séquence. Que fait l'élève, qu'apprend-il ? Dans quelle mesure l'élève fait-il des progrès ? Pour une compréhension auditive par exemple, en quoi les activités proposées par le professeur ne permettent-elles pas seulement de comprendre un texte, mais aussi d'améliorer la capacité des élèves à mieux comprendre des textes à l'avenir ? Le jury a encore trop souvent dû constater une confusion entre « entraînement » et « évaluation ». Dans le premier cas, les élèves apprennent à mieux accomplir une tâche, à développer leur autonomie intellectuelle, dans le deuxième cas, le professeur ne fait que constater un état de fait sans apporter des aides aux élèves pour progresser.

Deuxièmement, il est nécessaire d'inscrire chaque activité dans la logique de la séquence et de démontrer comment ces différents éléments de la séquence contribuent progressivement à atteindre les objectifs visés. Par ailleurs, le jury met en garde les candidats qui substitueraient à l'explicitation de leur projet un tableau indiquant par colonnes lesdits objectifs sans qu'apparaisse l'articulation des différentes situations d'apprentissage. C'est dans cette articulation que se révèle la cohérence du projet et que les apprentissages trouvent leur pertinence. Puis, il est nécessaire de présenter le projet final de manière claire et d'analyser dans quelle mesure les objectifs ont été atteints, ce qui inclut la description et l'analyse des évaluations proposées. Il convient de rappeler les critères d'évaluation qui doivent être en cohérence avec les objectifs de la séquence. Le jury attire également l'attention sur la cohérence entre les entraînements et l'évaluation. Proposer une évaluation à l'écrit lorsque la plupart des entraînements visaient des compétences à l'oral n'est en effet pas pertinent.

Concernant l'analyse de l'activité mise en place, le candidat doit être capable d'apporter une réflexion sur ses propres pratiques. Le constat lors de la mise en œuvre de la séquence doit déboucher sur une réelle réflexion pédagogique, aux changements à mettre en place, aux questions que le candidat se pose. Comme indiqué plus haut, le jury cherche à identifier la capacité à faire un pas de côté, à s'interroger sur sa pratique et à s'adapter à des situations nouvelles.

Certaines séquences présentées semblaient irréalistes dans la mesure où la mise en œuvre n'était pas en adéquation avec ce que l'on peut attendre des élèves d'un niveau donné. Le candidat doit présenter une séquence réellement mise en œuvre. L'examineur dispose du recul nécessaire pour repérer les propositions artificielles et non réalisées en classe. Il ne sert à rien d'enjoliver. Le dossier doit refléter une mise en œuvre réelle et non un cours idéal. C'est ainsi que le candidat peut démontrer sa capacité à analyser sa pratique et à mettre cette analyse au service des progrès des élèves.

D'une manière générale, le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur le fait que l'une des premières qualités de l'enseignant est de faire montre d'une éthique irréprochable. C'est ainsi qu'il faut penser à ne pas heurter la sensibilité des élèves, à veiller au traitement respectueux des personnes et à respecter la charte de la laïcité à l'école. Ce dernier point n'exclut bien entendu pas d'expliquer comment la séquence présentée s'inscrit dans le projet pastoral des établissements privés sous contrat.

Les annexes doivent éclairer les propos. Les documents sur lesquels le candidat s'appuie doivent apparaître après la description du déroulement de la séquence. L'ensemble des annexes doit démontrer ce qui a été réellement produit par les élèves, les textes dont ils ont pris connaissance et les productions qu'ils ont faites. Présenter des productions plus ou moins réussies permet également au professeur de démontrer son analyse de l'activité des élèves et des remédiations mises en place.

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

Comme indiqué ci-dessus, les productions d'élèves ont toute leur place dans les annexes, en veillant à garder l'anonymat de ces exemples. Il est intéressant de voir les fiches de travail remplies par les élèves ou des travaux corrigés par exemple. Certains candidats ont également eu l'heureuse idée de capturer et de joindre la trace écrite au tableau à l'aide de photos ou d'autres reproductions ce qui a permis au jury de mieux

comprendre l'activité en classe. Il est important de numéroter les documents en annexe et de faire des renvois clairs à ces documents dans le descriptif de la séance.

Le jury déconseille, en outre, comme les années précédentes, de limiter les annexes à des pages de manuels photocopées, dont le nombre risque de dépasser celui du cadre imposé et pourrait entraîner la non-conformité du dossier et dont l'intérêt n'est pas toujours justifié.

# ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION

## EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DE DOCUMENTS EN ALLEMAND

Rapport présenté par mesdames Emmanuelle COSTE et Françoise NOBLET,  
monsieur Philippe MAUGÉ

### Répartition des candidats admissibles selon les options :

Option collège	80
Option lycée	35

### Répartition du nombre de candidats selon les notes obtenues à cette partie de l'épreuve :

	CAPES interne	CAER	TOTAL
entre 8 et 10	5	10	15
entre 5 et 7,75	12	10	22
entre 3 et 4,75	3	3	6
moins de 3	31	37	68
absents	4	0	4

## I. Remarques générales

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

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

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

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

Toute proposition d'exploitation prendra d'autant plus de sens qu'elle s'appuiera sur une analyse suffisamment fine des différents supports. On ne saurait réduire cette analyse aux contenus des documents. Ce sont bien les éléments facilitateurs et les entraves – qui, rappelons-le, ne sont pas exclusivement d'ordre lexical – qu'il convient d'identifier afin d'envisager un parcours d'apprentissage qui permette aux élèves

d'accéder progressivement au sens d'un document, du plus global au plus détaillé, de l'explicite à l'implicite, en fonction des objectifs retenus et des choix opérés par le professeur.

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

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

La clarté du propos, la qualité de la langue (en français comme en allemand), la capacité à maintenir l'intérêt de la commission et à adopter une posture appropriée à la situation sont autant de critères pris en compte lors de l'évaluation. Tout comme pour la rédaction du RAEP, le jury met les candidats en garde contre le recours à une terminologie mal maîtrisée ou un registre de langue relâché voire familier sous prétexte qu'il s'agit d'une épreuve orale. Il s'agit avant tout d'un concours de recrutement de professeurs dont le jury veut pouvoir penser que la posture du candidat face aux élèves sera elle aussi appropriée.

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

## **2. Analyse des trois documents**

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

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

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

Il est arrivé à quelques candidats de négliger l'analyse des documents au profit d'un travail chronophage visant une contextualisation exhaustive. À travers une 'leçon de civilisation', ils se substitueraient alors d'une certaine façon au professeur d'histoire, par exemple en apportant à leurs élèves quantité de connaissances sur l'Allemagne depuis 1945, mais en perdant de vue la spécificité des documents, leurs potentialités et l'entraînement à mettre en œuvre dans les différentes activités langagières. S'il est évidemment nécessaire de lever des entraves du contexte externe, c'est à travers les supports eux-mêmes et la problématique retenue que s'étofferont les connaissances et les savoir-faire des élèves. De façon générale, il convient d'être vigilant sur le repérage des éléments facilitateurs et des entraves. Ni les uns ni les autres ne sont exclusivement d'ordre linguistique. Ils sont tout autant liés à la nature du support, au registre de langue, à la situation d'énonciation, et se situent à différents niveaux de compréhension qui vont de l'explicite à l'implicite. En donner quelques exemples permet de mentionner la façon dont il serait possible de prendre les uns comme points d'appui ou de lever les autres. Les candidats, germanophones notamment, seront particulièrement vigilants quant à l'identification des difficultés, à l'écrit comme à l'oral, pour des élèves qui eux ne sont pas germanophones. N'oublions pas que le délestage lexical ne se réduit évidemment pas à la traduction de termes identifiés. L'agencement réfléchi des différents supports peut remplir de fait cette fonction. Il ne relève, lui non plus, pas du hasard : une fois les objectifs culturels et linguistiques fixés, le candidat, en s'interrogeant d'une part sur les fonctions langagières, d'autre part sur l'objectif linguistique, sera invité à anticiper le document suivant. Le professeur doit avoir la parfaite maîtrise des documents 2 et 3 en travaillant sur le document par lequel il va commencer. Une question doit toujours l'animer : en quoi les activités sur le premier document retenu préparent-elles les élèves au document suivant voire au dernier ?

Ainsi, le sujet EP 145 dont la thématique porte sur l'impact de l'acte de lecture sur la jeunesse, donne l'occasion de commencer par le document iconographique avant de traiter avec les élèves le long document textuel dont beaucoup d'implicite peut être travaillé à partir du document iconographique.

Le document iconographique est un flyer à l'initiative du *Regierungspräsidium* Stuttgart. Cette initiative a pour dessein de motiver les adolescents pour la lecture. On y voit trois jeunes sur le dos desquels est écrit « Lire, c'est cool ». Ils sont au bord d'un lac, c'est l'été. Le thème de la chaleur est repris dans la bulle en haut à droite sur laquelle on peut lire « *Heiß auf Lesen* » (polysémie de l'adjectif « *heiß* » : *es ist heiß und man hat große Lust auf ein Buch*).

Ce document peut constituer un support à l'expression orale discursive en classe où les élèves seraient invités, après la description en plénière, à évoquer leurs lectures préférées. Le professeur profitera de ce moment pour greffer le lexique indispensable à l'exploitation du document 1, tel que « *Faszination, fasziniert sein* », « *eine wunderbare Geschichte lesen* », « *ein Abenteuer erleben* », « *einen Held bewundern, sich in eine Figur projizieren* », « *eine richtige Erfahrung machen* », « *träumen von* ».

D'après le niveau de la classe et à partir des productions orales des élèves, le professeur greffera certains éléments linguistiques indispensables à la compréhension profonde de l'extrait de Michael Ende. Ce faisant, il aura levé certaines entraves de compréhension du document textuel. Pourront être greffés les moyens linguistiques suivants : « *unwiderstehlich sein* », « *etwas fieberhaft bewundern* », « *sogar süchtig werden* », « *abhängig werden* », « *leidenschaftlich lesen* », « *in eine andere Welt flüchten* », « *die Realität vergessen* », « *immer auf der Suche sein* », « *die Lektüre als Katharsis erleben* ».

De cette manière, on aura facilité l'accès au sens, non seulement du document textuel mais aussi du support sonore où la jeune Liesel va trouver dans la lecture un véritable refuge, même dans les pires conditions. Les trois documents de ce dossier ont pour thème celui de la fuite et du refuge dans la lecture, illustrant ainsi les mots de François Mauriac « La lecture, une porte ouverte sur le monde enchanté ».

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

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

#### 4. Comment les aider à accéder à l'explicite ?

Il n'aura pas échappé aux lecteurs que l'ordre des questions cible des objectifs 'à rebours', du maximum vers le minimum, ou plus justement du point d'arrivée vers le point de départ. C'est en effet toujours en identifiant les objectifs d'apprentissage 'ultimes' de la séquence que le professeur pourra déterminer les objectifs intermédiaires et assurer ainsi une meilleure efficacité au parcours et aux activités proposées au fil des étapes.

En aucune manière, la seule nature du support ne suffira à justifier une mise en œuvre si ses caractéristiques intrinsèques restent ignorées.

#### **Le texte**

Bon nombre de candidats identifient les entraves lexicales, voire grammaticales, sans en tenir compte dans la mise en œuvre élaborée. Or, le repérage et le listage de ces entraves doivent être mis en perspective avec les objectifs de compréhension voire d'expression définis par le professeur.

La nature et la forme du texte, la présence d'un titre, de paratextes, constituent tout autant d'éléments à prendre en compte dans le processus de compréhension. Qu'il soit narratif, descriptif, informatif ou dialogué, pour ne citer que les types les plus fréquents en cours de langue, l'analyse du texte, support de compréhension, requiert une vigilance sur différents aspects et aux différents niveaux de la compréhension (globale, sélective, détaillée, explicite/ implicite). Citons prioritairement ceux-ci :

1. Qui raconte/écrit ? Les passages dialogués sont-ils matérialisés ? Comment un élève comprend-il qui se 'cache' derrière les pronoms personnels, le pronom 'ich' qui serait par exemple le premier mot d'un texte ?
2. Est-il question d'autres personnages, sont-ils présents ou seulement évoqués ? Quels sont leurs liens ? Comment sont-ils nommés (noms, propres et communs, prénoms, surnoms) ? Qu'en est-il encore de la coréférence, une entrave de taille presque toujours ignorée ?
3. La cohérence (structure et progression dans le contenu) et la cohésion du texte (système de temps/modes, anaphores/cataphores, connecteurs, ponctuation) constituent également des points de vigilance essentiels pour anticiper et organiser au mieux le travail de compréhension.
4. La charge lexicale ainsi que le registre et le style auront une incidence sur la compréhension de l'explicite et sur celle de l'implicite. À quelle sélection et à quelles activités le professeur procèdera-t-il pour favoriser la mémorisation et le transfert en phase de production ?

Rappelons que c'est la compréhension du sens du texte par l'élève qui est l'objectif premier. Il arrive malheureusement encore que certains candidats se servent du texte comme d'un prétexte pour aborder des faits de langue sans que le sens n'ait été suffisamment élucidé en amont. Le jury déplore que l'entraînement à la compréhension envisagé avec la classe soit souvent superficiel voire inexistant dans la démarche exposée alors que le travail dédié à la production s'appuie nécessairement sur lui si l'on veut que l'élève dispose de contenus signifiants et suffisants.

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

#### **Le document iconographique**

Le document iconographique est souvent qualifié, à tort, de plus facilement accessible. C'est faire abstraction de l'implicite et des références culturelles qu'il 'cache' aux élèves, pour qui la lecture reste de

surface alors que l'image demande à être décodée. À ce titre, il n'est pas nécessairement 'déclencheur de parole'. Et si l'objectif visé est la description par la classe, la question de l'enjeu de communication se pose irrémédiablement. Il s'agit de développer chez nos élèves des 'savoir-réagir'. En effet, dans quelle situation de la vraie vie quelqu'un serait-il amené à décrire à quelqu'un d'autre ce que chacun voit ? De la même façon, le candidat se gardera de décrire le document que la commission a elle-même également sous les yeux. Là encore, ce sont les messages, les implicites, qu'il faut identifier et qu'il sera stimulant de faire émerger chez les élèves.

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

L'image comme support d'expression, permet certes d'apporter et de réactiver du lexique, mais il est nécessaire d'ancrer ces actes dans la dynamique de la découverte, du questionnement, de l'échange. Énumérer les vêtements et accessoires des personnages représentés sur un tableau n'aurait guère de sens dans cette perspective. En revanche, amener les élèves à situer l'œuvre dans le temps pourra les amener à évoquer les tenues des uns et des autres comme signes d'une époque, d'une classe sociale. C'est ainsi que la description, au lieu d'être, comme trop souvent encore en cours de langue vivante, une fin en soi, occupe au contraire la place qui lui revient, à savoir un moyen de justifier ce que l'on pense, ce que l'on comprend, ce que l'on éprouve face à une 'image'.

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

### **Le document sonore**

Si l'analyse formelle du document sonore est généralement acceptable, son exploitation au sein de la séquence l'est souvent nettement moins. Afin de mieux assurer la reconstruction du sens, souvent négligée, comme dans le travail sur le document textuel, le professeur devra envisager des aides à la compréhension qui tiennent compte de la spécificité du support, des difficultés inhérentes à la compréhension de l'oral. Il lui appartient donc d'identifier en tout premier lieu les éléments que ses élèves devront avoir compris avant de déterminer ce dont ils auront besoin pour y accéder, en fonction des acquis sur lesquels ils pourront s'appuyer. Comment graduer le parcours afin d'assurer la compréhension des différents niveaux du support ? Quel repérage pourra servir à l'identification d'une thématique générale ? Quelle exploitation en faire pour permettre à l'élève d'anticiper, de mettre en réseau, de classer et/ou hiérarchiser des éléments ? Ce ne sont en effet pas les écoutes multiples qui assurent une meilleure compréhension mais bien la pertinence et la progressivité des projets d'écoute successifs. Rappelons que les aides lexicales permettant la compréhension de mots isolés ne garantissent en rien la compréhension d'un message. De la même façon, un script lacunaire à compléter ne permet pas d'entraîner à la compréhension de l'oral ni même de l'évaluer. Ce sont les stratégies d'écoute qu'il appartient au professeur de développer chez ses élèves. À titre d'exemple, la compréhension de nombres dans un document informatif n'a pas de sens en tant que telle. En revanche, le contexte lui en donne un, et c'est à partir de cela que l'élève pourra aller plus loin.

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

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

Les problématiques identifiées dépassent largement le niveau de la seule compréhension et visent à faire s'interroger le groupe, à explorer une réalité présente, passée ou imaginaire spécifique du monde germanophone. Que souhaite-t-on donner à penser aux élèves pour les ouvrir à cette réalité, les décentrer

et leur donner ainsi à dire, à échanger ? De façon générale, le jury souhaiterait que davantage de candidats soient plus sensibles aux contenus culturels, qu'ils ne se limitent pas aux contenus linguistiques dans l'élaboration de leur projet pédagogique. Il déplore la pauvreté voire la défaillance des projets culturels comme linguistiques dans de trop nombreuses prestations.

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

Enfin le jury attire l'attention des candidats sur la nécessité absolue de veiller à une cohérence générale de la séquence imaginée. En effet, ce n'est pas le seul thème fédérateur qui peut la lui donner. Il faut porter un regard large sur le parcours dans son ensemble et mettre les supports davantage en lien, en écho les uns avec les autres, les envisager comme étant au service les uns des autres, sur le plan linguistique comme sur le plan des contenus et des éclairages apportés à une thématique, mais aussi sur le plan de la construction des savoir-faire des élèves dans la langue cible. À titre d'exemple, comment ne pas s'étonner du choix d'un candidat de donner la traduction du terme *Kopftuch* en note de bas de page alors que le travail préalable sur le document iconographique, présentant une jeune femme voilée, aura nécessairement fait émerger le besoin lexical (EP 143). Il convient donc de se demander quelles sont les étapes nécessaires et dans quelle mesure celles-ci permettront véritablement aux élèves d'atteindre les objectifs fixés à travers la réalisation de la tâche finale. Rappelons qu'une vigilance accrue est demandée quant à l'activité langagière visée à travers la tâche finale : il est en effet des propositions qui ciblent une activité langagière pour laquelle aucun entraînement n'a été proposé au cours de la séquence.

Il est ici également important de rappeler que la tâche finale n'est pas une fin en soi mais bien un moyen de donner du sens aux apprentissages et également de vérifier les acquisitions et les progrès à travers le développement de compétences identifiées. Elle se doit d'être réaliste et, si possible, ancrée culturellement dans le projet pédagogique. Il est tout aussi primordial de clore une séquence pédagogique par des supports qui soient positifs pour les élèves.

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

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

De la même façon, trop de candidats relèvent la charge lexicale des documents mais ne proposent aucune activité d'entraînement à l'expression en classe alors qu'ils demandent à leurs élèves une tâche d'expression. Le jury est en attente de projets modestes et concrets, pour lesquels les candidats proposeront quelques activités, dont les traces écrites constituent un moment essentiel de la progression car elles balisent les contenus des échanges et assurent à chaque élève un 'point d'étape', aide à la compréhension et à l'expression. Aussi peut-il être intéressant de communiquer au jury des exemples de traces écrites révélatrices de la séquence. Elles permettent d'apporter un éclairage sur la frontière entre la phase de compréhension et d'expression. La transition n'étant pas spontanée, il convient d'étayer la compétence à s'exprimer, à travers des temps de mémorisation et de réactivation, dans des activités de classe et hors de la classe qui amènent les élèves à mobiliser leurs acquis pour dire, agir, réagir, questionner, nuancer... Les traces écrites ne sont pas le résultat d'un quelconque rite de la pédagogie de la communication.

Ce sont souvent les éléments nécessaires à l'expression qui vont constituer l'objectif linguistique ; ce dernier sera construit en fonction des besoins langagiers et des moyens linguistiques présents dans le support.

L'élaboration du projet linguistique, qui est à construire par le professeur, est de grande importance. Certains candidats réduisent leur projet au recensement de faits de langue présents dans les textes et n'anticipent pas les besoins langagiers que la dynamique sémantique des documents suscite pourtant.

Certains candidats confondent projet linguistique et enchaînement rituel, artificiel d'un entraînement aux cinq activités langagières. L'approche communicative se fonde sur une cohérence entre la situation d'énonciation, les actes de parole et les besoins langagiers. En partant des potentialités des supports, de leur dynamique, il est possible de montrer en quoi par exemple le travail sur le premier document facilite l'accès au deuxième ou enrichit le travail sur le troisième. Ces « passerelles linguistiques » structurent le projet du candidat et lui donnent progressivité et cohérence.

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

En termes d'activités d'élèves, et puisque l'approche actionnelle vise à stimuler, dynamiser et impliquer un groupe dans son apprentissage en l'amenant à faire pour apprendre comme il apprend pour faire, voici ici quelques pistes : tout professeur est libre d'aménager un document, de le présenter de façon partielle afin de susciter l'interrogation entre différents élèves ou groupes d'élèves, de le tronquer de son titre, de la légende, d'un autre élément (personnage, slogan...) afin, là encore, de susciter l'interrogation, l'hypothèse, la réaction, l'interaction. Quoi qu'il en soit, au-delà de l'enjeu que comporte l'activité, il faut veiller à la disponibilité des outils linguistiques nécessaires aux élèves pour réussir ce qui est attendu d'eux. Il faut aussi veiller à l'articulation, au-delà de la seule thématique, des différentes phases d'entraînement les unes avec les autres afin de permettre la construction progressive de la compétence langagière.

#### **4. L'entretien**

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

## **II. Exploitation pédagogique de deux sujets**

### **1. Dossier collègue EP 147**

#### **1.1. Présentation du dossier et niveau de classe retenu**

Les documents de ce dossier ont pour thème commun le harcèlement et les conflits à l'école. La thématique est abordée sous divers aspects : les violences subies par une enfant pendant la période du national-socialisme en Allemagne et les solutions mises en place de nos jours dans un établissement scolaire allemand pour régler les conflits. Le texte et le document sonore sont ancrés culturellement en Allemagne, le document iconographique n'est directement lié à l'espace germanophone que par les quelques mots allemands que l'on peut y lire.

Le texte est un extrait du roman autobiographique de Natascha Würzbach, *Das grüne Sofa*, paru en 2007, dans lequel l'auteure raconte son enfance particulière au sein d'une famille peu conventionnelle dans l'Allemagne hitlérienne.

Le document iconographique se compose de deux images provenant d'internet et illustrant de façon explicite le thème de l'exclusion et de la différence pour l'une, l'autre montrant un personnage nageant au milieu de requins et auquel s'offrent des échappatoires sous la forme d'échelles.

Le document sonore est extrait du site *audio-lingua*, il s'agit du témoignage d'un adulte à propos d'un projet de médiation conduit dans un établissement scolaire.

Ces documents s'inscrivent dans les programmes du cycle 4 : essentiellement école et société, mais un lien avec les langages est également possible. On travaillera en vue du niveau B1 avec une classe de troisième.

### Document 1

On pourra noter les éléments facilitateurs suivants :

- La structure du texte en paragraphes distincts ayant chacun un axe sémantique propre ;
- la thématique et le lexique de l'environnement habituel d'un enfant (*der Schultag, die Schule, die Lehrerin, der Vater, die Mutter, die Eltern, die Mitschülerinnen, die Freundin...*) ;
- le lexique du corps et de l'apparence (*das Haar, der Kopf, die Kleidung, der Strumpf, die Kappe, die Mütze...*) ;
- quelques mots transparents : *die Meute, Grimassen*.

Toutefois le texte n'est pas facile d'accès pour un élève de troisième et l'on pourra relever les entraves suivantes :

- la période durant laquelle l'histoire se déroule n'est pas explicitement citée, un élève de troisième ne percevra pas d'emblée le lien entre l'exclusion professionnelle du père et les lois antisémites du régime nazi ;
- les codes sociaux en vigueur dans les années trente (le père chef de famille travaille à l'extérieur, la mère est au foyer, l'habillement et la coiffure des écolières est particulière, la réputation des artistes est sulfureuse) sont très éloignés des références culturelles des collégiens ;
- le lexique complexe est abondant ;
- l'emploi du passif (prétérit et plus-que-parfait) est une difficulté potentielle.

### Document 2

Les documents iconographiques sont simples et compréhensibles d'emblée. Pour le premier, la situation d'exclusion est symbolisée de façon univoque et peut être liée à la situation du personnage du texte. Pour le second, la situation mise en scène est également immédiatement accessible et peut être reliée au contexte du document sonore.

### Document 3

Ce document sonore est un témoignage extrait d'une ressource proposée par le site *audio-lingua*. Un adulte raconte ce qui est mis en place dans son établissement scolaire pour aider à la résolution des conflits entre élèves. Des élèves volontaires reçoivent une formation spécifique qui leur confère le titre de médiateurs de conflits (*Streitschlichter*). Ils sont ensuite à même de régler les différends sans passer par l'intermédiaire d'un adulte.

On pourra noter que la thématique du document est proche des préoccupations des collégiens. Le lexique relatif à l'école est abondant et répétitif (*Schule, Pause, Schulalltag, Lehrer, Schüler...*). Le point spécifique des conflits est annoncé par le mot *streiten*, repris par des mots transparents tels que *Konflikt* ou *Problem*.

Le débit n'est pas particulièrement rapide et la diction est normale. La difficulté peut résider dans la syntaxe, pas toujours académique, propre à la langue parlée.

#### 1.2. Agencement des documents dans la mise en œuvre

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

- Le harcèlement à l'école est-il un phénomène nouveau ?

- Qu'est-ce qui rend différent ? (les critères d'acceptation au sein d'un groupe sont-ils les mêmes aujourd'hui et hier ?)
- Quelles solutions mettre en place pour lutter contre l'exclusion ?

On pourrait ainsi proposer la tâche finale suivante en expression écrite : rédiger un numéro du journal de l'école consacré au harcèlement. Les productions des élèves pourraient prendre la forme de témoignages sur une situation de conflit, auxquels les « *Streitschlichter* » proposeraient des solutions adaptées ; il pourrait également y avoir des articles traitant de la question en général et au cours de différentes époques.

C'est dans la perspective de cette tâche que nous proposons la mise en œuvre suivante.

## Document 2

Nous projetons aux élèves la première image et leur demandons de s'exprimer sur la situation présentée de façon à faire émerger les expressions telles que : *allein sein, nicht zur Gruppe gehören, anders sein*. On pourra donner le cas échéant : *ausgeschlossen sein, jdn ausgrenzen*. On pourrait profiter de cette phase pour greffer les termes de *verdächtig, auslachen* puis *kichern*, utiles pour le travail sur le texte.

Il serait intéressant de faire réfléchir les élèves à la notion de différence (*In welchen Situationen kann man sich anders fühlen?*) de manière à amener les idées suivantes : *die Kleider, das Aussehen, die Herkunft, die Religion, der Ausländer, arm sein...* qui pourront aider à aborder ensuite le travail sur le texte.

On pourrait terminer cette première approche en proposant aux élèves de réfléchir aux codes en vigueur de nos jours et s'ils pensent qu'ils étaient semblables pour la génération de leurs grands-parents : *Warum ist man „anders“ ?* On pourrait lister les éléments de la façon suivante :

heutzutage	vor 70 Jahren / im dritten Reich
keine Markenkleider tragen	arm sein, alte Kleider tragen
aus einem anderen Land kommen	Ausländer sein
eine andere Religion haben	Jude sein
...	...

On pourrait ainsi réactiver le prétérit, dont on aura besoin pour le texte, lors d'une restitution écrite de quelques lignes.

## Document 1

La problématique étant posée, on pourrait s'arrêter un instant sur le titre du texte : *Natascha*, afin de faire formuler des hypothèses quant à la particularité du personnage principal, de façon à souligner ses origines étrangères et à faire entrevoir la situation dans laquelle elle va se trouver.

On demandera ensuite aux élèves de lire le texte dans son intégralité, de façon silencieuse en repérant le lexique connu permettant de comprendre dans quel environnement se déroule l'action (le lexique de l'école), et celui ayant trait à l'apparence physique. On pourra ainsi, lors de la mise en commun, guider les élèves vers une première approche très globale de la situation du personnage principal.

La charge lexicale du texte étant importante, on pourrait ensuite faire repérer le plus de mots composés possibles dans le texte (ils sont très nombreux : *Schultag, Kaminfegemeister, Zahnarzt, Postbeamter, Malermeister, Abteilungsleiter, Klingelzeichen, Gesteinsarten, Schulschürze, Mitschülerinnen, Renttierfellkappe, Großonkel, Heimweg, Fluchtweg, Schneeresten, schmutzverklebt...*). Il s'agirait là d'apprendre aux élèves à repérer un élément connu dans un mot composé pour en inférer le sens. On rappellera le fonctionnement particulier de l'allemand dans ce domaine de façon à rendre les élèves plus autonomes en lecture.

Il s'agira ensuite de passer à une compréhension plus fine du document. Afin de ne pas consacrer un temps trop long à l'étude du texte, on pourrait profiter de sa structure en paragraphes distincts pour partager le travail au sein de la classe : un groupe travaillera sur le premier paragraphe qui évoque la situation familiale de la jeune fille, un autre groupe s'intéressera au second paragraphe qui souligne les particularités de son apparence, et enfin un dernier groupe travaillera sur le troisième paragraphe où la narratrice relate l'agression dont elle a été victime. Les deux dernières lignes du texte seront exploitées ultérieurement. La phase de travail en groupe sera bien sûr suivie d'une mise en commun afin que tous les élèves aient connaissance de l'ensemble des informations.

A l'issue de cette étape, les élèves seront invités à lire le texte dans son intégralité.

On pourra s'appuyer dans cette phase sur certains éléments explicites qui permettront d'accéder à l'implicite du texte.

### Éléments explicites et implicites

Éléments explicites	Éléments implicites
<i>Kaminfegermeister... Spediteur, ertönte es nacheinander und selbstbewusst. (Z.2.3) „Das ist doch kein Beruf!“ – „Wieso darf dein Vater zu Hause bleiben?“ ( Z. 8-9)</i>	Ein Vater soll einen „ordentlichen“ Beruf ausüben.
<i>Das mit dem „Abteilungsleiter im Rundfunk“ stimmte ja nicht mehr. (Z. 4) „der ihr Vater is' g'wiss a Jud'.“ ( Z. 9-10)</i>	Der Vater hat seine Stelle verloren, weil er Jude ist.
<i>Und außerdem ist meine Mutter Tänzerin. Das alles machte mich aber nur noch verdächtiger, da nach dem Beruf der Mütter überhaupt nicht gefragt worden war. (Z. 12-14)</i>	Die Mütter sind Hausfrauen.
<i>Besonderes Aufsehen erregte meine weiße Rentierfellklappe... reichte über die Ohren. (Z. 18-20)</i>	Natascha wird wegen ihrer Kleidung ausgelacht.
<i>„Anadatschi, Anadatschi!“ verhöhnten die Mädchen meinen Namen und schnitten Grimassen. (Z. 23)</i>	Natascha war damals kein üblicher Vorname.

Les deux dernières lignes du texte seront travaillées avec l'ensemble des élèves pour amorcer une réflexion sur les sentiments de la jeune fille (on pourrait aussi faire repérer ensuite dans tout le texte le lexique relatif aux sentiments afin de le réinvestir dans la tâche finale) et sur le rôle de son père.

On pourrait utiliser maintenant le deuxième document iconographique comme « tremplin » vers une expression écrite qui viendrait clore le travail sur le texte, par exemple : *Natascha schreibt in ihr Tagebuch. Sie erzählt, was sie in der Schule erlebt hat, und beschreibt ihre Gefühle. Sie fragt sich, was sie machen könnte* (réactivation du subjonctif 2).

On veillera bien sûr à ce que les élèves perçoivent bien la spécificité de la situation de cette jeune élève, fondamentalement liée à la période du IIIe Reich, afin qu'ils fassent la différence entre harcèlement et persécution.

### **Document 3**

La réception du document sonore a été préparée par le travail sur les deux premiers documents et elle est facilitée par les éléments lexicaux relevés précédemment.

On pourrait proposer trois écoutes aux élèves. La première écoute serait suivie d'une pause de trois ou quatre minutes que les élèves mettraient à profit pour noter les éléments compris (correspondant aux *W-Fragen*) sous forme de carte heuristique. Cette carte sera complétée au fil des écoutes suivantes. Le but étant d'aider les élèves à mettre les informations repérées en réseau pour accéder au sens du document.

On pourra s'appuyer sur ce travail pour mettre les élèves dans la situation de *Streitschlichter* qui donneraient des conseils à des camarades en difficulté (reprise du subjonctif II, *an deiner Stelle würde ich, du solltest, könntest...*). Ce dernier point est utile pour la réalisation de la tâche finale.

## **2. Dossier lycée EP 146**

### **2.1. Thèmes et liens avec le programme et le niveau d'enseignement**

N'oublions pas ici que le travail sur le mythe, tel que nous vous le proposons, n'est pas un parcours obligé. Ainsi, la connaissance des intentions du librettiste Michael Kunze dans l'analyse qui vous est proposée, est à

considérer comme une aide, un apport supplémentaire, pour alimenter la réflexion. Les activités proposées aux élèves autour du mythe dépendront de leur potentialité et des choix opérés par l'enseignant. Quant à l'ancrage culturel et civilisationnel de ce dossier, la connaissance approfondie du tournant du siècle ne peut en soi constituer le seul objectif d'enseignement. En revanche, une frise sur les moments clefs de la vie d'Élisabeth, qui montre aussi l'empire des Habsbourg, la chute de la monarchie, la naissance de la démocratie (qu'elle ne connaîtra pas), le statut de la femme à cette époque très différente d'aujourd'hui, le devenir héroïque et mythique de ce personnage historique, peuvent constituer une priorité.

**Thème :**

Notion dominante : mythes et héros et notion sous-jacente : lieux et formes du pouvoir

L'unité s'adresse au cycle terminal.

Mutation du mythe d'Élisabeth d'Autriche : de la Sissi édulcorée à la femme Élisabeth, libre mais esseulée.

**Ancrage culturel :**

Sensibilisation à l'histoire de l'Autriche par le biais du personnage mythique d'Élisabeth.

Travail sur le mythe fondateur, civilisationnel : l'image de la femme à travers les temps, sous une monarchie et sous une république. On pourrait aussi lier cette étude à un travail, notamment interdisciplinaire, sur d'autres figures de femmes héroïques, Rosa Luxemburg par exemple. Un travail interlangue pourrait également être envisagé avec le professeur d'anglais pour évoquer un parallèle entre Élisabeth d'Autriche et Lady Diana.

**Lien avec les thématiques culturelles des programmes :**

*Gestes fondateurs et mondes en mouvement* décliné sous la notion de mythes et héros

## 2.2. Présentation et exploitation des documents

Les documents sont présentés dans l'ordre de leur numérotation. Pour autant, l'agencement retenu pour leur exploitation en classe est le suivant :

- Document 3 : enregistrement
- Document 2 : les deux photos
- Documents 1 : texte, en alternance avec le 2<sup>ème</sup> document iconographique

### Document 1 : entre mythe et histoire

Il s'agit d'un extrait clef du livret de la comédie musicale *Elisabeth* de 1992, rédigé par Michael Kunze, dont le cœur « *Ich gehör nur mir* » constitue un véritable « Ohrwurm ». Le document commence par une partie dialoguée au moment où la belle-mère d'Élisabeth, Sophie (qui représente un pouvoir maléfique) lui demande de lui montrer ses dents. Une seule réplique de François Joseph (ligne 19) qui montre la faiblesse du personnage, lui aussi victime de sa mère. Élisabeth est prise dans un étau et va réagir dans son monologue, une grande tirade dans laquelle elle exprime son besoin de liberté absolue (deuxième grand mouvement du texte).

L'extrait est symptomatique de tout le livret. Élisabeth (1837-1898) est représentée comme une femme en avance sur son temps. Cette modernité la met en conflit avec le monde dans lequel elle vit et la transporte dans un isolement sans issue. Le livret oscille entre histoire et mythe. L'impératrice est en état de choc et le mythe est ébranlé (mythe de la décadence, fin-de-siècle). Le monologue est ici l'expression d'un moi convulsionné. « *Ich gehör nur mir* » indique la personnalité divisée qui se définit par ses contradictions : prétendre, à l'époque, n'appartenir qu'à soi et ne devoir de compte à personne est non seulement extravagant mais surtout irresponsable. Elle s'aime et se hait, elle est fragile et sûre de son charme. Ce déchirement entre des sentiments extrêmes est le résultat d'un enjeu trop lourd pour Élisabeth. Dans ce tournant du siècle, Élisabeth est en fin de compte très proche du personnage de Mademoiselle Else dans la nouvelle d'A. Schnitzler. Même si le candidat n'exploite pas cette piste dans la mise en œuvre, il s'agit ici pour nous d'ouvrir des perspectives qui alimentent la réflexion et ancrent le travail didactique dans la culture et la civilisation des pays de langue allemande.

### Problématique du mythe

La femme Élisabeth du livret, dupée par le principe de liberté, s'est isolée, exclue de la réalité de la vie, dans une soif inassouvie d'échapper au principe de réalité. Aveugle à l'inéluctable isolement causé par le

rejet de toute responsabilité, elle agit certes au niveau de la liberté personnelle, mais va entraîner les autres, ses enfants, dans son malheur.

La nouvelle icône : Élisabeth n'est plus cette figure mythique pure, typique du récit fabuleux. En revanche, elle peut correspondre aux attentes actuelles par sa rupture avec les normes imposées par la société, les « zigzags » de sa personnalité à la limite de la rupture de ban.

Une nouvelle icône, une image moderne se profile en véhiculant des valeurs auxquelles des franges de la société peuvent s'identifier. Kunze a donc déconstruit le mythe de Sissi et tenté une reformulation de ce dernier, moderne et critique. Avec ce regard neuf porté sur l'histoire, son livret se fait médiateur d'une icône au service d'un mythe reformulé.

### Les éléments explicites qui permettent d'accéder à l'implicite

Une des tâches possibles est de demander aux élèves, afin qu'ils accèdent au sens de la longue tirade de Sissi, de relever des expressions du texte en les encourageant à chercher, derrière ces affirmations, son caractère, ses désirs irrésistibles et ce qu'elle refuse et ne peut plus supporter.

#### Portrait et caractère d'Élisabeth

explicite	implicite
<i>Ich will</i> (l.9), <i>Ich möchte...</i> (l.11), <i>Ich will nicht gehorsam... sein</i> (l. 23).	Elisabeth ist sehr entschlossen, weiß genau, was sie will. Verhält sie sich egozentrisch, narzisstisch?
Expression de la liberté jusqu'au-boutiste : <i>Ich gehör nur mir</i> (l. 25), <i>Ich bleibe doch wie ich bin</i> (l. 32), <i>Ich geb meine Freiheit nicht her</i> (l. 36)	Eine grenzenlose Freiheit genießen wollen.
<i>Ich warte auf Freunde und suche Geborgenheit, ich teile die Freude, ich teile die Traurigkeit</i> (l. 39-40), <i>Ich will nicht mit Fragen und Wünschen belastet sein...</i> , <i>mit Blicken betastet sein</i> (l. 34-35), <i>Ich flieh, wenn ich fremde Augen spür</i> (l. 36)	<i>Une personnalité contradictoire : widersprüchlich wirken ; behaupten, von niemandem abhängig zu sein und niemandem Rechenschaft geben zu müssen ; Anfang der Isolierung ; eine Identitätskrise durchmachen</i>
<i>Was geht es dich an, was ich riskier</i> (l. 28), <i>Willst du mich belehren, dann zwingst du mich bloß zu fliehen vor der lästigen Pflicht</i> (l. 29), <i>Willst du mich bekehren, dann reiße ich mich los</i> (l.30), <i>Ich wehr mich, bevor ich mich verlier</i> (l. 33).	Une affirmation du moi réfléchi et calculée : un narcissisme rampant? Sie möchte keine Verantwortung als Prinzessin/Kaiserin übernehmen; auch als Mensch flieht sie vor jeder Verantwortung und isoliert sich; eine Art dekadente Erscheinung, die der Krise der Jahrhundertwende entspricht.

#### Le rôle de Sophie, l'incarnation de la cour, avec son influence auprès d'Élisabeth

explicite	implicite
L'empire des Habsbourg incarné par Sophie <i>Eine Kaiserin muss glänzen im Bewusstsein ihrer Pflichten</i> (l. 15)	<i>An die Pflicht denken, seine Pflicht erfüllen ; Disziplin halten ; asketisch leben ; ein Vorbild sein</i>
<i>Zeig mir deine Zähne her</i> (l. 1), <i>Du bist nicht gezähmt und gezogen</i> (l. 5)	Personnage dur, manipulateur Elisabeth wird wie ein Tier behandelt, soll erzogen werden, damit sie ‚funktioniert‘.
Elle traite Élisabeth comme un animal, voire une chose : <i>Überlass sie mir, mein Sohn, ich erziehe sie schon</i> (l. 17)	Expression de l'obéissance, du conseil, incarnés par François Joseph = <i>gehorsam sein, einem Rat folgen</i>
Elle tourmente, oppresse, interdit : <i>Sie quält mich, sie sperrt mich ein</i> (l.18), <i>Was ich auch will, ist verboten</i> (l. 6)	Sie verbietet Elisabeth alles und quält sie.

### L'abandon par François Joseph

- Le seul recours pour Élisabeth : *Hilf mir, lass mich nicht allein* (l. 18), *Also lässt du mich im Stich* (l. 22).
- Se révèle trop faible pour sauver son épouse : *Ich stünde gern an deiner Seite... wäre besser für uns beide, wenn du dem Rat meiner Mutter folgst* (l. 19).

A l'issue de ce travail, un bilan lexical peut être réalisé par les élèves autour des champs suivants :

- Obligation / interdiction
- Liberté / contraintes

Il fut surprenant d'entendre des candidats qui ont fait totalement fi de la spécificité de ce document. Le texte fut souvent considéré comme support à la recherche d'informations tel un document journalistique, alors qu'il eût été habile, et surtout souhaitable, d'en proposer une écoute et une exploitation plus approfondie.

### **Document 2**

Ce document peut être proposé en deuxième place : le contraste entre les deux images pourrait être utilisé pour préparer la réception du texte. D'une part, le souhait de Sophie (image figée de la monarque qui n'a qu'à être la belle épouse de François-Joseph), d'autre part la femme seule, libre, très loin du mythe traditionnel d'Élisabeth, ébauche d'une reformulation d'un mythe revisité et actualisé.

Dans une perspective contrastive, le document 2 permet d'opposer deux visions d'Élisabeth d'Autriche : (1) extrait du film avec Romy Schneider, (2) extrait de la mise en scène pendant qu'elle chante « *Ich gehör nur mir* ». Il oppose très nettement Sissi édulcorée à la femme, à l'individu au sein d'une nature certes intacte, mais peut-être peu rassurante.

<b>Das süße Sissi-Bild</b>	<b>Die Frau Elisabeth</b>
Tradition: strahlende Figur	Modernität: ein freies Wesen auf Reisen
Sissi als Prinzessin, später Kaiserin	Elisabeth als Frau
Eine schöne Frau, heile Welt	Ein Naturmensch
Reichtum, „ein schönes Leben führen“	Schlichtes Auftreten haben
Einfügen in ein Protokoll am Hofe	Niemandem gehorchen
Eine Kunstfigur darstellen	Eine moderne Frau sein, leben wie viele andere Frauen heute
Modell von Künstlern sein (Maler, Dichter, Fotografen)	
Streben nach Anerkennung bei den Menschen in Österreich und Ungarn	Sich nach Freiheit sehnen, sie selbst sein, selber entscheiden, von niemandem abhängig sein, unauffällig, persönlich erscheinen, das wahre Gesicht zeigen
Oberflächlich, „künstlich“ auftreten, nur das schöne Gesicht zeigen	
➤ <b>Kitsch</b>	➤ <b>Ein neues Bild, näher an der Wahrheit (?)</b>

Les deux documents iconographiques sont de nature radicalement opposée. Ils sont, pour le candidat, le moment privilégié de sensibiliser les élèves à deux représentations de l'image d'Élisabeth d'Autriche : l'une très « fleur bleue », idéalisée, édulcorée, figure historique, l'autre, une photographie de scène de la nouvelle icône de l'opéra musical « Élisabeth », dont le document textuel fournit à la lettre le script du chant « *Ich gehör nur mir* ». Ce document précisément peut constituer une aide précieuse à l'élucidation du travail de compréhension de l'écrit. Il est donc l'occasion idéale de travailler en alternance, comme un va-et-vient entre le texte et l'image, en écho au monologue. Projetés simultanément, ils mettent en relief les éléments-clés autour de la notion de liberté, de souhait, de désir irrésistible (voir tableau ci-dessus). On attirera toutefois l'attention des élèves que les deux documents relèvent non pas de la biographie mais de la création artistique, et que, à ce titre, leur véracité serait à vérifier si l'on voulait dresser un portrait le plus fidèle possible de « Sissi ».

### Document 3

Le document sonore est assez peu authentique car lu lentement. Il a le mérite de pouvoir poser les jalons de l'unité : *Held, Figur, Legende, Mythos, einen Kult geben, vorbildlich sein, das Streben nach Positivem, Idole*. De ce fait, il constitue une excellente entrée en matière de cette unité thématique et lexicale sur la notion *Mythes et héros*.

On pourrait profiter de cette phase de travail pour demander aux élèves de s'interroger également sur ce qu'est pour eux un héros et réactiver les structures permettant de donner son avis et / ou d'exprimer son accord ou désaccord (cf. la tâche éventuellement proposée en interaction orale).

#### Les problématiques qui sous-tendent le dossier

- Peut-on s'identifier à ce mythe moderne reformulé ?
- Quelles évolutions dans le rôle de la femme ce dossier révèle-t-il ?
- Quelles sont les limites à la liberté ?
- La liberté sans responsabilité conduit-elle à l'isolement ? (enjeux éducatifs)

#### Les enjeux didactiques du dossier

- Nourrir la réflexion des élèves sur la transformation du mythe à travers les âges
- Sensibiliser les élèves au destin des femmes devenues mythiques et à l'évolution de la place de la femme dans la société
- Enseignement de la civilisation autrichienne de l'empire des Habsbourg et de sa chute (monarchie versus démocratie). Il convient de préciser que le travail de ce dossier n'est pas une étude de l'empire des Habsbourg, comparée à d'autres dynasties.

#### Potentielles tâches finales

Sont proposées ici des tâches argumentatives. Il en existe bien d'autres. Elles ont le mérite de faire retravailler les liens logiques et notamment l'opposition avec *trotzdem* ou *obwohl*.

##### Expression écrite

On a choisi de travailler cette séquence en cycle terminal. L'expression écrite argumentative est un exercice que l'on retrouve dans les épreuves du baccalauréat LV1, il est intéressant de familiariser les élèves avec les exigences de ce type d'écrit.

*Kann für Sie solch eine Figur wie im Musical ein Vorbild sein? Warum? Wir haben uns jetzt mit zwei Mythen anhand der Figur Elisabeth vertraut gemacht. Welcher Person fühlen Sie sich am nächsten? Erklären Sie warum.*

##### Expression orale en trinôme

Sie nehmen für eine Radiosendung an einer Debatte zum Thema „moderne Mythen“ teil.

*Ein Schüler vertritt die Position des Helden in der alten mythologischen Form. Ein zweiter Schüler hat eher eine moderne Auffassung des Helden. Ein Dritter spielt die Rolle des Interviewers und versucht, sich durch Fragen ein Bild der zwei Auffassungen zu machen.*

Ce travail pourrait être fait en salle informatique et enregistré par chaque groupe en vue d'une évaluation.

# ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION COMPRÉHENSION ET EXPRESSION EN ALLEMAND

Rapport présenté par mesdames Annette LÉPORI et Sybille RENONCÉ

**Répartition du nombre de candidats selon les notes obtenues à cette partie de l'épreuve :**

	CAPE interne	CAER	TOTAL
entre 8 et 10	25	25	50
entre 5 et 7,75	7	10	17
entre 3 et 4,75	4	7	11
moins de 3	15	18	33
absents	4	0	4

## I. Description de l'épreuve

### 1. L'écoute du document

A l'issue de l'entretien de la partie pédagogique, un document audio inconnu d'une durée maximale de 2mn30 est soumis au candidat. La préparation, qui se fait dans la salle d'interrogation, dure 10 minutes. Pendant ce temps de préparation, le candidat peut écouter le document autant de fois qu'il le souhaite, fractionner l'écoute, revenir en arrière. Cependant, les lecteurs MP3 mis à disposition ne permettent qu'un retour au début de l'enregistrement. Le jury présent dans la salle durant cette phase d'écoute se tient évidemment à la disposition des candidats qui rencontreraient des difficultés de manipulation ou d'ordre technique.

La difficulté de cette épreuve de compréhension et expression est notamment liée à sa rapidité : le candidat dispose d'un temps limité pour prendre connaissance du document proposé, le comprendre, l'analyser, organiser son compte rendu et sa réflexion personnelle. Le jury n'attend donc pas du candidat qu'il produise un exposé complexe et extrêmement exhaustif.

Il est néanmoins rappelé que le temps consacré à l'écoute et à la préparation de l'entretien doit permettre de dégager la thématique du document en la problématisant ainsi que les idées principales développées. C'est la raison pour laquelle il convient de s'entraîner à la prise de notes rapide, organisée et surtout aérée qui facilitera le compte rendu d'écoute.

### 2. Le compte-rendu et l'entretien

#### Le compte rendu

Au cours de cette phase, le jury n'intervient pas. Il attend du candidat une restitution fluide, claire et cohérente en langue allemande. L'exposé ne doit donc pas se limiter à une accumulation d'informations relevées plus ou moins rapidement, sans réel lien entre elles et restituées sans conviction. Ainsi, le candidat ne se contentera pas d'une simple paraphrase ou d'une restitution partielle du document et évitera la simple progression linéaire et/ou chronologique.

#### L'entretien

L'épreuve se poursuit par un entretien, toujours en langue allemande. Le jury apprécie bien sûr les expériences personnelles apportées par les candidats, elles ne doivent néanmoins pas servir de prétexte à

une prise de parole qui se ferait au détriment d'un véritable échange auquel il convient de laisser toute sa place.

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

## **II. Les connaissances**

### **1. Les faits civilisationnels et culturels**

Les sujets proposés relèvent de l'actualité culturelle, politique, économique et sociale, de l'histoire ou de la civilisation des pays de langue allemande. Les thèmes retenus cette année ont été notamment le recul des contrats de formation en alternance, les chaînes de solidarité ("Lichterketten") destinées à lutter contre la xénophobie et la violence qui en résulte, ainsi que le film de Maria Schrader sur l'exil de Stefan Zweig au Brésil.

Si le jury n'attend nullement des candidats des savoirs pointus dans tous les domaines évoqués, il a toutefois pu s'étonner du peu de connaissances en matière de littérature de la part de certains candidats ou encore du fait qu'une candidate puisse ne pas connaître la STASI, le service de police politique de la RDA destiné entre autres à réprimer toute velléité de dissidence, et la confonde avec la Gestapo, la police politique de l'Allemagne nazie.

Le candidat n'hésitera pas à enrichir l'exposé avec tout élément susceptible d'attester une véritable curiosité culturelle et intellectuelle. La thématique des chaînes de solidarité contre la xénophobie permet en effet de faire le lien avec la situation actuelle en matière de migration, le débat sur le statut de réfugié politique, d'exilé, de demandeur d'asile politique et de montrer sa connaissance des différentes politiques mises en œuvre au cours des dernières années d'une part, d'exposer la montée des populismes d'autre part.

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

### **2. La langue**

Car s'il est vrai que le stress, la tension et la fatigue provoqués par la nature de l'épreuve amènent à des maladresses et quelques erreurs, le jury est en droit de s'attendre à une correction de la langue et une richesse lexicale adaptées au niveau visé : des fautes de genre, de pluriel ou de conjugaison n'ont pas leur place ici. On s'attend également à une certaine aisance et une fluidité de l'expression orale de la part des candidats qui n'auront pas toujours le temps de chercher leurs mots lors de leurs cours.

Bon nombre de prestations, reflet d'un travail rigoureux, se sont révélées d'une qualité remarquable à tous points de vue.

## Exemples de scripts

- **Script n°1**

Gauck verzichtet auf zweite Amtszeit.

Im Rentenalter ist der 76-Jährige längst. Trotzdem : Die Frage stand im Raum, ob er noch einmal antritt. Gegen den Rat von Freunden und Familie. "Schon als ich angefangen habe, haben Geschwister oder Freunde gesagt: "Als Bürgerin wünsche ich mir, dass du es machst, als Schwester oder als Freundin eher nicht".

Er hat auf sie gehört. Schon heute ist Gauck Deutschlands ältestes Staatsoberhaupt, wäre bei einer zweiten Amtszeit mit 82 Jahren noch Präsident gewesen. Die Rolle gefällt ihm, sie schmeichelt seiner Eitelkeit.

Die hält sein langjähriger Pressesprecher bei der Stasi-Unterlagenbehörde, Johann Legner, für seine größte Schwäche, wie er es einst formuliert hat : "Ich glaube, es gibt eine Menge Leute, die sich das zutrauen, aber er hat sein Märchen wahrgemacht, er hat im Laufe seines schwierigen Lebens sehr gut gelernt, das, was er will, auch zu kriegen".

Gekriegt hätte er die zweite Amtszeit, die Kanzlerin nämlich wollte es persönlich so.

Für die Kanzlerin kommt Gaucks "Nein" für eine zweite Amtszeit denkbar ungelegen, denn Gauck steht in der Blüte seines Ansehens : Von links bis rechts hat sich fast das gesamte politische Berlin für eine Wiederwahl ausgesprochen. Nun muss ein Nachfolger gefunden werden. Zu Amtsantritt war alles anders : Da hat Angela Merkel lange gezögert, den Pastor aus Rostock zum Präsidenten zu machen.

Als er es vor vier Jahren doch wurde, ging alles ganz schnell: " Ich komme aus dem Flieger und war im Taxi, als die Frau Bundeskanzlerin mich erreicht hat; es schadet auch nichts, dass sie sehen, dass ich überwältigt und ein auch wenig verwirrt bin."

Verwirrt waren zu Beginn einige über Gaucks unpräsidiale Haltung : Er mischte sich ein in die Tagespolitik, sein Lebensthema Freiheit wollte er sich von den Zwängen des Amtes nicht wegnehmen lassen.

Doch ein Thema ist für einen Präsidenten zu wenig, meint sein Biograf Johann Legner: " Das war ganz gut für sein Leben, als Vortragsreisender aber nicht als aktiver Mann im politischen Gefüge und deswegen hat er davon doch zunehmend Abstand genommen".

Und sich dem Thema Verantwortung genähert, in der Flüchtlingsfrage aktueller denn je geworden. Aus Gaucks Umfeld heißt es : Er hätte Merkels anfänglichen Optimismus in deem Satz "Wir schaffen das" gerne übernommen. Doch er wiederholt ihn nicht, sondern gibt sich zweifelnder: "Unser Herz ist weit, aber unsere Möglichkeiten sind endlich".

Auch Gaucks Möglichkeiten sind endlich: Er hat nur das Wort, um zu überzeugen. Dabei muss er abwägen, jede Kleinigkeit ist ein Kompromiss im komplizierten Umfeld des Amtes. Gauck ist zuletzt vorsichtiger geworden in seiner Wortwahl, hat sich eingefügt.

Aus: [www.tagesschau.de](http://www.tagesschau.de), ARD/MDR, 06.06.2016

- **Script n°2**

Stasi-Akten sollen künftigen Generationen zur Verfügung stehen.

Die wichtigste Botschaft heute lautet: Die Stasi-Akten bleiben erhalten und sie werden weiter den Opfern zur Verfügung stehen. Auch wer sich in zehn Jahren erst dazu entschließt, herauszufinden, wer ihn damals bespitzelt hat und mit welchen Folgen, der wird dies uneingeschränkt tun können. Und die Erfahrung zeigt, dass sich viele erst im Rentenalter in die Abgründe der eigenen Biographie hinab wagen. Das klare Bekenntnis der Kommission zur Fortführung der Aufarbeitung der Stasi-Vergangenheit scheint selbstverständlich, doch noch vor wenigen Jahren sprach sich der SPD-Politiker Egon Bahr für die baldige Schließung der Behörde aus, sie vertiefe die mentale Spaltung der Deutschen, so sein Argument; nach 20 Jahren müsse es auch mal gut sein.

Die Überführung der Akten in die Verwaltung des Bundesarchivs ist also keine Zerschlagung, sondern eine Existenzgarantie für die Zukunft. Das ist durchaus auch wörtlich zu verstehen. Denn die Spitzelberichte müssen konserviert und gegen Verfall und Säure geschützt werden, die Digitalisierung, mit der im Stasi-Archiv begonnen wurde, muss fortgeführt werden. All diese Dienste kann das Bundesarchiv mit seinem technischen Know-How besser leisten als die Stasi-Unterlagenbehörde – und sie sind Voraussetzung dafür, dass die Akten künftigen Generationen weiter zur Verfügung stehen.

Doch ebenso gibt es die Stimmen, die in jeder strukturellen Veränderung gleich das Aus für die DDR-Aufarbeitung sehen. Ohne Zweifel: Die Stasi-Unterlagenbehörde ist mehr als der Hort der Stasi-Akten. Die Behörde und das direkt seit der Wende erlassene und seitdem mehrfach novellierte Stasi-Unterlagengesetz sind einzigartig in der Welt. Wo sonst ist es einer friedlichen Revolutionsbewegung gelungen, die Geheimdienstzentrale einer Diktatur, Symbol der Unterdrückung und staatlicher Allmacht, zu besetzen und zu erzwingen, dass die Akten offengelegt werden?

Bis heute sind regelmäßig Vertreter junger Demokratien bei Roland Jahn zu Gast, die sich abgucken wollen, wie so was funktioniert. Und auch das Amt des Bundesbeauftragten selbst hat politisches und symbolisches Gewicht. Doch 25 Jahre nach der Wende haben die Dinge sich verändert. Die Anträge auf persönliche Akteneinsicht werden absehbar weniger werden. Und das Stasi-Unterlagengesetz, das ausdrücklich den Fokus auf die Aufarbeitung des Mielke-Apparates und die Stasi-Opfer festlegt, hat sich als zu eng erwiesen. Im Laufe der Zeit sind in der gesellschaftlichen Debatte um die DDR-Hinterlassenschaften neue Themen aufgetaucht – auch neue Opfergruppen wie die Heimkinder.

Aus: [www.deutschlandfunk.de](http://www.deutschlandfunk.de), 12.04.2016

# ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION 2017

## OPTION : ÉPREUVE FACULTATIVE D'ALSACIEN

Rapport présenté par madame Christine OTT-DOLLINGER et monsieur Maurice KAUFFER

Nombre de candidats admissibles inscrits à l'épreuve : 2

Nombre de candidats admissibles ayant passé l'épreuve : 2

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

« Cette épreuve se compose de deux parties :

- a) Une explication de texte en alsacien suivie d'un commentaire portant sur la grammaire ou sur les aspects culturels de la région ;
  - b) Un entretien avec le jury.
- Durée de préparation : deux heures ;
  - Durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum ;
  - Explication de texte et commentaire : trente minutes maximum ;
  - Entretien : quinze minutes maximum. »

Nombre de candidats admissibles à l'épreuve : 2

Note maximale obtenue : 18

Note minimale obtenue : 09

Moyenne globale : 13,5

### Explication de texte

Deux supports ont été proposés à la réflexion des candidates et candidats durant cette session : *Min Elsassland* (1980) de Henri Mertz et *S'Elsass unser Land !* (2009) de Michèle Ernst. Il s'agissait d'effectuer une analyse comparative de ces textes, en mettant en lumière leurs convergences et leurs divergences.

Si la thématique abordée est commune aux deux textes, chacun des auteurs témoigne à sa manière de son attachement viscéral à sa région. Henri Mertz emploie un ton résolument optimiste pour aborder différents aspects qui fondent l'identité alsacienne, en enjoignant le lecteur à les préserver. Michèle Ernst dépeint une région en perte d'identité et de repères, et interroge le lecteur sur sa responsabilité en employant un ton délibérément provocateur. Les deux supports présentés sont donc indéniablement des poèmes engagés, qui invitent à la réflexion et à la réaction.

### Commentaire linguistique

De par le nombre réduit des candidats, deux en tout et pour tout, ce rapport sera relativement bref et présentera aussi bien les problèmes et difficultés qu'ils ont rencontrés que des conseils à l'intention de ceux qui veulent se préparer efficacement à cette épreuve. Les candidats liront également avec profit les rapports du jury des années précédentes.

Il est tout d'abord essentiel que les candidats, en tant que futurs professeurs d'allemand, puissent identifier le *soulignement* dans son ensemble : s'agit-il d'un ou de plusieurs groupes ? Est-il homogène ou non ? Quelle fonction a-t-il ? Mais il faut également savoir analyser les *groupes syntaxiques* constituant le soulignement, et tout d'abord identifier leur nature : est-ce un groupe nominal : *d'Scheenheit* (soulignement. 3), *d'Wisse* (soul. 2), un groupe prépositionnel : *in dem* (soul. 4), un groupe verbal : *d'Scheenheit ich nure nor e Schien* (soul. 3), un groupe adjectival etc. ? La fonction des groupes est également importante : par exemple le

groupe verbal a des membres qui sont soit sujet, soit objet, soit circonstant etc. Toujours au niveau morpho-syntaxique, il ne fallait pas non plus rater le groupe verbal relatif (*in dem wo mer sich als gfielt het so wohl*, soul. 4) où la dépendance du groupe verbal est marquée par *wo* (« indice de dépendance ») combiné avec le pronom relatif *dem*, ce qui est très différent de l'allemand standard qui n'emploie dans ce cas qu'un pronom relatif.

L'analyse de la *position* des groupes dans la phrase laisse souvent à désirer chez les candidats. Heureusement, ils ne parlent plus d'*inversion* ou de *rejet*, qui ne sont effectivement pas des termes appropriés pour décrire les « champs » de la phrase allemande. Mais ils ont du mal à trouver quelle position occupent les groupes fonctionnels. Il était ainsi particulièrement intéressant d'analyser le fait que *wie d'Wändele* (soul.1) n'est pas en dernière position, car c'est la forme verbale *duckt* qui l'est : le groupe verbal dont elle est la base est membre du groupe conjonctionnel de base *solang*. En fait, *wie d'Wändele* est en après-dernière position (*Nachfeld*), de même que *so wohl* (soul. 4) mais pas pour les mêmes raisons, seul *so wohl* l'est pour des raisons pragmatiques.

D'autre part, une analyse *lexicale* contrastive alsacien/allemand suppose une bonne connaissance préalable de l'allemand, ce qui n'a pas toujours été le cas. Par exemple, il est nécessaire de faire le rapprochement entre *Wändele* (soul. 1) et *Wanze(n)* en allemand, entre *Wisse* (soul. 2) et *Wiese(n)*, entre *Schien* (soul. 3) et *Schein*, entre *sich... duckt* (soul. 1) et *sich ducken*, à ne pas confondre avec *drucken*, voire *drücken*... Les problèmes et confusions dus à des problèmes de compréhension montrent que les candidats doivent prendre l'habitude de lire régulièrement des textes littéraires en alsacien pour s'y habituer et bien les comprendre.

Pour ce qui est de la *morphologie* du GN, le 3<sup>e</sup> soulignement était spécialement intéressant à cause des types de pluriel employés pour les substantifs *Wisse*, *Baïm* : ajout de *-e* ou inflexion. Il fallait les comparer avec d'autres pluriels (par exemple en *-er*), d'autres variétés dialectales et bien sûr l'allemand qui fonctionne ici différemment. L'article défini au féminin dans *d'Scheenheit* (soul. 3) permettait également de comparer les articles définis aux différents genres en alsacien et en allemand. *Baïm* et *Litt* étaient d'ailleurs une bonne occasion de revenir sur les diphtongues en allemand et en alsacien, qui diffèrent sensiblement. Les connaissances en phonétique des candidats sont hélas souvent limitées, nous le répétons depuis plusieurs années.

Le texte de Michèle Ernst était également fort intéressant pour ce qui est de la graphie de l'alsacien, en particulier celle de *ich*, de *nure* et de *nor* (soul. 3), ici assez peu orthodoxe et très différente de l'allemand. Les candidats doivent en effet savoir détecter les hésitations et problèmes de graphie des auteurs des textes, en se basant sur les tentatives existantes de normalisation de l'orthographe de l'alsacien.

Remarquons enfin que les « mots du discours » posent également souvent problème, en particulier *nure noch* (soul. 3) a désarmé les candidats qui ont vu là des adverbes. Il leur faut s'entraîner pour identifier les particules illocutoires, les particules de mise en relief, les modalisateurs etc., à l'aide des critères les plus rigoureux possibles.

## BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

### I. OUVRAGES GENERAUX

#### 1. Cadre historique, sociologique et socio-culturel (fin XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles)

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

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

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

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

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

#### 2. Sur les débats culturels et identitaires

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

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

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

La revue trimestrielle *Saisons d'Alsace*.

### II. LITTERATURE

#### 1. Aperçu général de la littérature en Alsace

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.

#### 2. Anthologies

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

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

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

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

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

### III. LANGUE

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

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

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

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

## 2. Dictionnaires

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

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

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

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

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

## 3. Aperçus généraux sur les dialectes

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

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

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

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

## 4. Aspects particuliers et monographies

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

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

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

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

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

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

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

**CAPES interne d'allemand**  
**Session 2017**  
**Epreuve facultative d'alsacien**

**Min Elsassland**

- Vum Schwizerländel bis zuem Lauterstrand,  
Vum Donon driwe bis zuem Rhin,  
Fiehl ich mit alle Mensche mich verwandt,  
5 Un do isch alles, alles min !  
Solang noch's Minschter in de Himmel ditt  
Mit sinre rote Sandsteinhand,  
So lang verstoss ich mini Heimet nit,  
So lang g'hoer ich zuem Elsassland !
- 10 Solang e Burri uf'em Berri steht,  
Solang noch d'ill durch d'Matte schlicht,  
Solang e Bue mit sinem Maidel geht  
Un z'nachts ihm sini Sehnsucht bicht,  
Solang noch's Minschter in de Himmel ditt...
- 15 Solang e Strässel sich durch d'Rewe wind't,  
Vun Dorf zue Dorf, vun Hang zue Hang,  
Solang noch Hoffnung üs'em Fläschel rinnt,  
Solang noch Hopfe kraddelt an de Stang,  
Solang noch's Minschter in de Himmel ditt...
- 20 Solang noch einer frej un offe redd,  
Solang e Wort noch ehrlich klingt,  
Solang min Ländel noch e Sänger het,  
Wo sini alte Lieder singt,  
Solang noch's Minschter in de Himmel ditt...
- 25 Solang noch einer stolz un ufrecht lauft  
Un sich nit duckt wie d'Wändele,  
Solang nit jeder sini Seel verkauft  
Fer Plätzle, Geld un Bändele,  
Solang noch's Minschter in de Himmel ditt...

Henri MERTZ [1919-1993]  
*De Roraff – Lieder, Versle un Satire, 1980, Oberlin, p.14.*

## S'Elsass unser Land !

S'Elsass unser Land  
Gar ich's nimmi scheen !  
Sie han's yo ganz ferschand  
5 Mit Acker foller Maïs schdeen  
D'Wisse sin alli ewag, es gibt keni meh  
S' wasser fliest ze schnall ab  
Es gibt kenn Wurtzle fer d'Zükunft meh  
Ken Apfelbaum schdeht me drüsse  
10 Nure nor Grundschole Drag  
Un ken Nusse gibts meh, fer d'Feiel  
Alles ferliert siner Zwack  
  
15 Wie bliet dann nure de Stoltz ?  
Fun de Elsasser  
15 Oder danke se nure nor alli  
Was soltz !  
Un maïne so ich's besser !  
S'Elsass unser Land  
Es leiet in unsere Hand !  
Wie mer's behandle so wortz  
20 D'Wisse, d'Baïm un d'Litt im Dorf

S'Elsass unser Land  
Schun hanses nimmi am Band  
D'Scheenheit ich nure nor e Schien  
S'Wasser in unsere Barre  
25 Nure nor e Brië  
Iwerral Strosse Kritz un Kwer  
Ruie gibts a keni meh, am platz ich Krar  
Un fiel Gchdang, es ich aller Dehand

Wald gibts a ball kener meh  
30 Un in dem bissel wie mer nor han  
Soll mer sich nit rickle  
Schunsh haïst's, mer fersheie d'Reebekle  
Uf de Schtrosse hets ken Litt meh  
Derfer han ken Seel meh  
35 D'Litt han ken Ferschdant meh  
Un kener brücht de Ander meh  
  
Wo bliet dann unser scheenes Elsass  
In dem wo mer sich als gfielt het so wohl  
In dem wie mer als ket het, so fiel Gchbass  
40 Wo ich des Elsass ?

Michèle ERNST [1955-...]

*Met offenem Harz*, 2009, L'III Editions, pp.28-29.

### Indications pour les candidats

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

## **ANNEXES**

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

## **CAPES INTERNE D'ALLEMAND**

**Session 2017**

### **Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère**

#### **Option Lycée**

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

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

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

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

## DOCUMENT 1

Eine Stunde später sprach Hülya beim Schuldirektor vor. Erst wusste er nicht, ob er ihr zur Begrüßung die Hand geben sollte beziehungsweise durfte oder nicht. So wirkten seine Bewegungen linkisch. Er fragte Hülya nach ihrer bisherigen Schullaufbahn, nach ihren Lieblingsfächern und ihrem Herrn Vater.

5 Sie solle in die 10c. Ein Mädchen war in den Sommerferien mit ihrer Familie weggezogen, außerdem passe sie gut von der Mischung her hinein, meinte der Direktor.

„Das ist für Sie vielleicht anders als in der Türkei, mit vielen Jungen in einer Klasse?“, fragte der Direktor unsicher.

10 „Keine Sorge, ich hatte auch in meiner alten Klasse einige Prachtexemplare“, sagte Hülya ernst, so ernst, dass der Direktor vollends durcheinandergeriet und abrupt aufstand, um Hülya in ihre Klasse zu führen. Sie zupelte noch einmal ihr Kopftuch zurecht. Der Direktor stellte sie nicht als Hülya, sondern als Tochter des neuen Hodschas vom Moscheeverein Gabrielstraße vor.

„Von dem haben Sie ja vielleicht schon gehört. Das ist der mit dem Moscheebau.“

15 Der Lehrer nahm sie freundlich in Empfang. Hülya blickte neugierig in die Gesichter ihrer neuen Mitschüler. Ein Junge sah sie provokant an und sagte zu seinem Nachbarn: „Geiler Helm.“ Sie zuckte innerlich zusammen und bemerkte erst jetzt, dass sie das einzige Mädchen mit Kopftuch sein würde. Umso mehr beeilte sich Hülya, die Sätze aufzusagen, die sie vorbereitet hatte, um gleich einen guten Eindruck zu machen:

„Hallo, ich bin Hülya. Ich freue mich, Mitglied in eurer Klasse zu werden.“

20 Die beiden Lästermäuler brüllten vor Lachen und klopfen auf die Tische – und alle anderen stimmten ein. Bis auf einen Jungen in der letzten Reihe, der sie, wie Hülya fand, komisch ansah. Das beunruhigte sie fast noch mehr als das Gelächter. Sie senkte den Kopf, bis der Lehrer intervenierte und die Klasse mühsam zum Schweigen brachte.

Der Junge, der nicht gelacht hatte, war Patrick. Das war zum ersten Mal seit einer Ewigkeit passiert.

25 Seine nordsee grauen Augen fixierten die neue Mitschülerin. Sein starkes und ein wenig spitzes Kinn hatte er in beide Hände gestützt. Die lässigen Klamotten betonten seine Sportlichkeit. Normalerweise war er hier der unangefochtene Wortführer. Normalerweise hätte er auf den Spruch seines Kumpels Ben noch einen draufgesetzt. Normalerweise.

30 Doch plötzlich war alles anders. Seit diese Hülya in den Raum getreten war, war Patrick von ihr fasziniert. Er fand sie irgendwie geheimnisvoll. Genauer konnte er es nicht formulieren. Geheimnisvoll

Nach: BIRAND B., *Der Hodscha und die Piepenkötter*

DOCUMENT 2



 Bundesamt  
für Migration  
und Flüchtlinge

## Blickpunkt *Integration*

Aktueller Informationsdienst zur Integrationsarbeit in Deutschland 2014

**Thema im Fokus**  
Anerkennungskultur

**Aktuelles aus dem Bundesamt**  
Pilotprojekt führt Asylbewerber an den  
Arbeitsmarkt heran

**Integrationslandschaft Deutschland**  
Zukunft der Deutschen Islam Konferenz



**Wir sind das Wir**

www.migration.de

**DOCUMENT 3****Script du document sonore**

Sie sind erst seit wenigen Monaten in Deutschland, doch für die drei Teenager aus Libyen und Syrien hat der Schulalltag begonnen. In einer Realschule im Berliner Stadtteil Pankow lernen sie in einer Willkommensklasse Deutsch. Den Kindern soll dadurch der Start in Deutschland ein bisschen erleichtert werden. Vokabeln, Grammatik lernen und Bücher lesen, es ist fast ein normaler Schulalltag. Dabei werden sie auch von anderen Schülern unterstützt, obwohl es noch Sprachbarrieren zwischen ihnen gibt. So haben die neuen Schüler auch Lernpaten an ihrer Seite: Zum Beispiel helfen Mia, Ole und Steven ihnen, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Gemeinsam gehen sie auf den Sportplatz, lachen und haben auch schon gemeinsame Interessen gefunden, zum Beispiel Rap-Musik. Der 15-jährige Modi spielt auch besonders gerne Fußball und Basketball, gemeinsam mit Ole und Steven. Noch schreiben die neuen Schüler einfache Sätze, aber sie haben Spaß dabei. In der Bibliothek suchen sie nach Büchern, so wie andere in ihrem Alter auch.

*Sternonline, 13.10.2015*

## **CAPES INTERNE D'ALLEMAND**

**Session 2017**

### **Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère**

#### **Option Collège**

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

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

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

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

## DOCUMENT 1

**ANTIQUARIAT: Inhaber Karl Konrad Koreander (in Spiegelschrift)**

1 ... Bastian wurde sich bewusst, dass er die ganze Zeit schon auf das Buch starrte, das Herr  
Koreander vorher in den Händen gehalten hatte und das nun auf dem Ledersessel lag. Er konnte  
einfach seine Augen nicht abwenden davon. Es war ihm, als ginge eine Art Magnetkraft davon  
aus, die ihn unwiderstehlich anzog.

5 Er näherte sich dem Sessel, er streckte langsam die Hand aus, er berührte das Buch – und im  
gleichen Augenblick machte etwas in seinem Inneren „klick!“, so als habe sich eine Falle  
geschlossen. Bastian hatte das dunkle Gefühl, dass mit dieser Berührung etwas Unwiderrufliches  
begonnen hatte und nun seinen Lauf nehmen würde.

10 Er hob das Buch hoch und betrachtete es von allen Seiten. Der Einband war aus kupferfarbener  
Seide und schimmerte, wenn er es hin und her drehte. Bei flüchtigem Durchblättern sah er, dass  
die Schrift in zwei verschiedenen Farben gedruckt war. Bilder schien es keine zu geben, aber  
wunderschöne, große Anfangsbuchstaben. Als er den Einband noch einmal genauer betrachtete,  
entdeckte er darauf zwei Schlangen, eine helle und eine dunkle, die sich gegenseitig in den  
Schwanz bissen und so ein Oval bildeten. Und in diesem Oval stand in eigentümlich  
verschlungenen Buchstaben der Titel:

15 *Die unendliche Geschichte*

... Es gibt Menschen, die setzen ihr Leben aufs Spiel, um einen Berggipfel zu bezwingen. Niemand,  
nicht einmal sie selbst, könnten wirklich erklären warum. Andere ruinieren sich, um das Herz  
einer bestimmten Person zu erobern, die nichts von ihnen wissen will. Wieder andere richten sich  
zugrunde, weil die den Genüssen des Gaumens nicht widerstehen können – oder denen der  
Flasche ...

20 Für Bastian Baltasar Bux waren es die Bücher.

Wer niemals ganze Nachmittage lang mit glühenden Ohren und verstrubbeltem Haar über  
einem Buch saß und las und las und die Welt um sich her vergaß, nicht mehr merkte, dass er  
hungrig wurde und fror –

25 Wer niemals heimlich beim Schein einer Taschenlampe unter der Bettdecke gesessen hat, weil  
Vater oder Mutter oder sonst irgendeine besorgte Person einem das Licht ausknipste mit der  
gutgemeinten Begründung, man müsse jetzt schlafen, da man doch morgen so früh aus den  
Federn sollte –

30 Wer niemals offen oder im geheimen bitterliche Tränen vergossen hat, weil eine wunderbare  
Geschichte zu Ende ging und man Abschied nehmen musste von den Gestalten, mit denen man  
gemeinsam so viele Abenteuer erlebt hatte, die man liebte und bewunderte, um die man gebangt  
und für die man gehofft hatte, und ohne deren Gesellschaft einem das Leben leer und sinnlos  
schien –

Wer nichts von alledem aus eigener Erfahrung kennt, nun, der wird wahrscheinlich nicht  
begreifen können, was Bastian jetzt tat.

35 Er starrte auf den Titel des Buches, und ihm wurde abwechselnd heiß und kalt. Das, genau das  
war es, wovon er schon oft geträumt und was er sich, seit er von seiner Leidenschaft befallen  
war, gewünscht hatte: Eine Geschichte, die niemals zu Ende ging!

Das Buch aller Bücher!

Er musste dieses Buch haben, koste es, was es wolle! ...

40 Nach: M. ENDE, *Die unendliche Geschichte*, 1979

DOCUMENT 2



*Heiss auf Lesen, Die Leseclubaktion im  
Regierungsbezirk Stuttgart 2012  
([www.heissauflesen.wordpress.com](http://www.heissauflesen.wordpress.com))*

**DOCUMENT 3****Script du document sonore**

Daniela: *Die Bücherdiebin*, mein Lieblingsbuch

Ich bin Daniela. Mein Lieblingsbuch heißt *Die Bücherdiebin* von Markus Zusak. Die Geschichte handelt von einem kleinen Mädchen namens Liesel. Sie wird während des zweiten Weltkrieges von einer Familie adoptiert. Auf dem Weg zur Familie stiehlt sie ihr erstes Buch. Es lag im Schnee und sie hat es einfach mitgenommen. Bücher üben auf Liesel eine sehr große Faszination aus. Sie liebt es zu lesen und sie kann ohne Bücher überhaupt nicht sein. Sie hat immer ein Buch bei sich, auch wenn sie mit ihren Eltern während der Bombardierung in den Keller ihres Hauses flüchten musste. Dort liest sie immer noch ihren Nachbarn und allen anderen aus ihren Büchern vor. Ich mag dieses Buch besonders: weil – die Geschichte wird vom Tod selber erzählt. Der Tod tritt als Person auf und erzählt eben die Geschichte von Liesel.

*GEP Langues de l'académie de Versailles, Audio-lingua 2011,  
[www.audio-lingua.eu/spip.php?article1452](http://www.audio-lingua.eu/spip.php?article1452)*

## **CAPES INTERNE D'ALLEMAND**

**Session 2017**

### **Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère**

#### **Option Lycée**

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

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

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

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

## DOCUMENT 1

## ICH GEHÖR NUR MIR

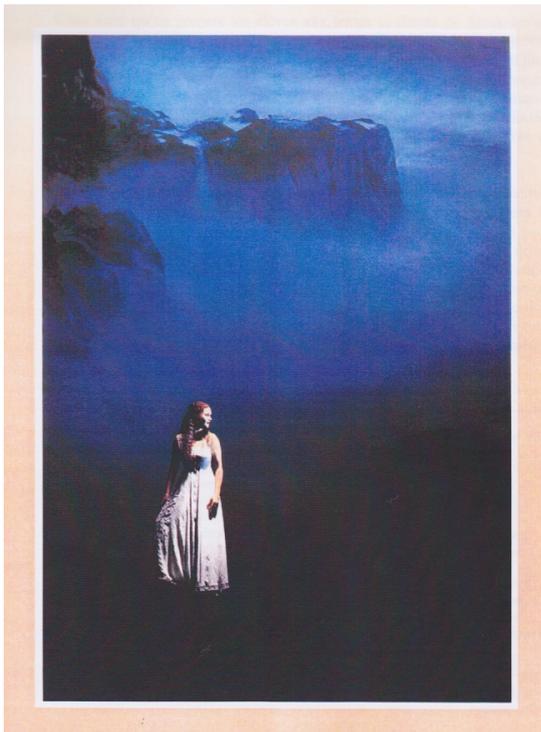
- 1 ERZHERZOGIN SOPHIE: Zeig mir mal deine Zähne her!  
 ELISABETH: Die Zähne?  
 ERZHERZOGIN SOPHIE: Ja! Ist das so schwer?  
 ELISABETH: Bin ich ein Pferd?
- 5 ERZHERZOGIN SOPHIE: O nein! Jedoch ein Vorbild --  
 ELISABETH: Sie kritisier'n an mir nur herum. Was ich auch will, ist verboten --  
 ERZHERZOGIN SOPHIE: Ich will, dass du zur Kaiserin wirst. Du bist noch nicht gezähmt und gezogen!  
 ELISABETH: Ich will . . .--
- 10 ERZHERZOGIN SOPHIE: Lern' erst mal bescheiden zu sein.  
 ELISABETH: Ich möchte . . . --  
 ERZHERZOGIN SOPHIE: Nein!  
 ELISABETH: Hilf mir, Franz Joseph! Sieh, wie deine Mutter mich quält!  
 HOFDAME & GRÄFIN ESTERHAZY-LIECHTENSTEIN:
- 15 Eine Kaiserin muss glänzen im Bewusstsein ihrer Pflichten.  
 Muss die Dynastie ergänzen und verzichten.  
 ERZHERZOGIN SOPHIE: Überlass sie mir, mein Sohn! Ich erziehe sie schon.  
 ELISABETH: Sie quält mich, sie sperrt mich ein! Hilf mir, lass mich nicht allein!  
 FRANZ JOSEPH: Ich stünde gern an deiner Seite . . . Doch es wär' besser für uns beide,
- 20 wenn du dem Rat von meiner Mutter folgst . . .  
 ERZHERZOGIN SOPHIE: Sei streng! Sei stark!  
 ELISABETH: Also, lässt du mich im Stich . . . *(Sie dreht sich abrupt um. Lichtwechsel)*  
 ELISABETH: Ich will nicht gehorsam, gezähmt und gezogen sein.  
 Ich will nicht bescheiden, beliebt und betrogen sein.
- 25 Ich bin nicht das Eigentum von dir, denn ich gehör nur mir.  
 Ich möchte vom Drahtseil herabsehn auf diese Welt.  
 Ich möchte auf's Eis gehen und selbst sehn, wie lang's mich hält.  
 Was geht es dich an, was ich riskier!?! Ich gehör nur mir.  
 Willst du mich belehren, dann zwingst du mich bloß, zu fliehn vor der lästigen Pflicht.
- 30 Willst du mich bekehren, dann reiß ich mich los und flieg wie ein Vogel ins Licht.  
 Und will ich die Sterne, dann finde ich selbst dorthin.  
 Ich wachse und lerne und bleibe doch wie ich bin.  
 Ich wehr mich, bevor ich mich verlier! Denn ich gehör nur mir.  
 Ich will nicht mit Fragen und Wünschen belastet sein,
- 35 vom Saum bis zum Kragen mit Blicken betastet sein.  
 Ich flieh', wenn ich fremde Augen spür'; denn ich gehör nur mir.  
 Und willst du mich finden, dann halt mich nicht fest. Ich geb meine Freiheit nicht her.  
 Und willst du mich binden, verlass ich dein Nest. Und tauch wie ein Vogel ins Meer.  
 Ich warte auf Freunde und suche Geborgenheit.
- 40 Ich teile die Freude, ich teile die Traurigkeit.  
 Doch verlang nicht mein Leben, das kann ich dir nicht geben.  
 Denn ich gehör nur mir.

Nach : M. KUNZE, MUSICAL *ELISABETH*, Akt 1, Szene 8, 1992

DOCUMENT 2



*Auszug aus dem Film „Sissi“  
(Romy Schneider in der Rolle  
der Prinzessin Elisabeth)  
Ernst Marischka, 1955*



*Szenenfoto „Ich gehör nur mir“  
Musical ELISABETH, 1992*

## DOCUMENT 3

### Script du document sonore

Was ist ein Held für mich?

Ein Held ist eine Figur aus einer Legende oder einem Mythos, aus alten Geschichten. Ein Held ist für mich jemand, der . . . um den es einen Kult gibt, der in die Geschichte eingeht, der wichtig ist. Ich denke, dass Helden wichtig sind. Sie sind oft Vorbilder und helfen uns, Positivem entgegen zu gehen, an Positives zu glauben und danach zu streben. Heutzutage gibt es nicht mehr so viele Helden. Es gibt viele Alltagshelden. Es gibt Idole. Für mich ist meine Mutter eine Heldin. Jeder Lebensbereich hat seine Helden. Helden sind zum Beispiel Leute, die freiwillig etwas machen, die also ohne Benefiz ihre Hilfe anbieten, und einfach im Leisen, also im Stillen agieren . . .

*YouTube: CO 6 Term – Mythen und Helden, Frau Saliou am 03.01.2015*

## **CAPES INTERNE D'ALLEMAND**

### **Session 2017**

### **Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère**

#### **Option Collège**

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

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

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

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

## Natascha

Am ersten Schultag fragte die Lehrerin jeden nach dem Beruf seines Vaters. „Kaminfegermeister, Zahnarzt, Postbeamter, Leutnant der Luftwaffe, Malermeister, Spediteur“, ertönte es nacheinander und selbstbewusst. Als die Reihe an mich kam, zögerte ich. Das mit dem „Abteilungsleiter im Rundfunk“ stimmte ja nicht mehr. Also murmelte ich „Schriftsteller“. Gekicher um mich herum. „Kannst du uns das erklären?“ fragte die Lehrerin freundlich. „Mein Vater schreibt Bücher.“ „Und wo tut er das?“ „Zu Hause.“ Die Lehrerin nickte übertrieben beifällig. Nach dem Klingelzeichen umringte mich die Meute: „Das ist doch kein Beruf!“ „Wieso darf dein Vater zu Hause bleiben?“ Ein besonders altkluges Mädchen flüsterte ihrer Freundin zu: „der ihr Vater is' g'wiss a Jud'.“ Ich raffte mein bisschen Mut zusammen: „Das ist er nicht. Und er kann Gesteinsarten bestimmen und Geschichten erzählen. Und außerdem ist meine Mutter Tänzerin.“ Das alles machte mich aber nur noch verdächtiger, da nach dem Beruf der Mütter überhaupt nicht gefragt worden war.

Mein Aussehen und meine Kleidung trugen auch nicht gerade dazu bei, mir die anderen Schüler besonders gewogen zu machen. Mein Haar war offen und nicht zu properen Zöpfen geflochten. Schulschürzen, über welche die meisten anderen Mädchen verfügten, wurden von meinen Eltern abgelehnt. Dafür traf mich die Verachtung der Mitschülerinnen. Besonderes Aufsehen erregte meine weiße Rentierfellkappe, die ich im Winter trug. Der Großonkel aus Lappland hatte sie geschickt. Sie war mit bunten Filzläppchen verziert und reichte über die Ohren. Der Heimweg von der Schule wurde zur Verfolgungsjagd. Ich versuchte so schnell wie möglich wegzulaufen. Aber die Meute war mir auf den Fersen. „Anadatschi, Anadatschi!“ verhöhnten die Mädchen meinen Namen und schnitten Grimassen.

Die Jungen suchten sich Haselgerten, stellten mich. Sie peitschten die Luft mit ihren Gerten, und rissen mir die Mütze vom Kopf. Sie landete im Schmutz. Ein Passant blieb neugierig stehen. Da ließen sie mich laufen. Ich sah nur noch den Fluchtweg, rannte zum Park hinunter, rutschte auf Schneeresten und fiel: ein Loch im Wollstrumpf, ein blutiges Knie darunter. Ich konnte nicht auch noch ohne Mütze nach Hause kommen und war froh, das schmutzverklebte Ding auf der anderen Seite der Straße zu finden.

Ich schämte mich entsetzlich, aber es gelang mir nicht, diesen Vorfall vor meinem Vater zu vertuschen. Er versprach einzuschreiten.

Nach: Natascha WÜRZBACH, *Das grüne Sofa*, 2007



So möchte ich jetzt ein bisschen über zwei spezielle Projekte erzählen, die es bei uns an der Schule gibt. Das eine sind die Streitschlichter. Zunächst zu den Streitschlichtern. Es ist ja so, dass in der Pause oder auch während dem Schulalltag es immer wieder dazu kommt, dass die Schüler streiten, und meistens rennt man dann zum Lehrer und versucht das zu klären. Aber die Streitschlichter, das ist ja ein Versuch, dass die Schüler selbst die Konflikte regeln. Das heißt, man kann sich freiwillig melden, bekommt dann ein sogenanntes Seminar, eine kleine Ausbildung, und wenn man dann Streitschlichter geworden ist, kann man..., ist man sozusagen in der Lage, die Konflikte der Schüler selbst zu klären. Das sieht dann so aus, dass, wenn zwei Schüler sich streiten, können die selbständig zu den Streitschlichtern gehen. Es gibt dann Termine, in den Pausen meistens, oder es gibt ein Büro, wo man die Schüler trifft. Man kann also zu denen kommen und sagen, wir haben ein Problem, wir haben einen Streit. Und dann geht man in einen Raum und dann sind diese Schüler entsprechend ausgebildet, mit den streitenden Schülern ein Gespräch zu führen, und dann vielleicht dafür zu sorgen, dass der Konflikt erstmal beseitigt wird.

Aus audiolingua, [http://www.audio-lingua.eu/spip.php? article 5129](http://www.audio-lingua.eu/spip.php?article 5129)