

Concours du second degré – Rapport de jury

**Session 2010
Epreuves d'admission**

CAPES EXTERNE (allemand)

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

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

Sommaire

Avant-propos	page 3
Epreuves orales d'admission de la session 2010 :	
Rappel de la nature des épreuves orales de la session 2010	page 4
Epreuve en langue étrangère	page 5
Exemples de sujets donnés à traiter	
- exemple 1 : dossier ELE 71	page 8
- exemple 2 : dossier ELE 3	page 15
- exemple 3 : dossier ELE 32	page 19
- exemple 4 : dossier ELE 1	page 23
Epreuve préprofessionnelle sur dossier	page 26
Exemples de sujets donnés à traiter	
- exemple 1 : documents à caractère informatif	page 29
- exemple 2 : document littéraire	page 33
- exemple 3 : document iconographique	page 38
Epreuve facultative d'alsacien	page 42
Epreuves orales d'admission de la session 2011 :	
Définition et programme des épreuves d'admission	page 46
Commentaire des épreuves orales d'admission	page 48
Recommandations pour la préparation des épreuves orales 2011	page 49
Les dix compétences professionnelles	page 51

AVANT-PROPOS

Cette seconde partie du rapport consacré à la session 2010 du Capes externe d'allemand ne concerne que les épreuves orales d'admission.

Dans la mesure où ces épreuves ont été profondément modifiées pour la session 2011, il comprend deux sections distinctes :

- un compte rendu des épreuves orales passées, insistant sur les conseils dont le jury estime qu'ils gardent toute leur pertinence pour les futures épreuves
- des indications et recommandations signées par le président du jury de la session 2011 concernant les épreuves d'admission à venir.

Francis Goullier
Président du jury
pour la session 2010

Norbert Biscons
Vice-président du jury

Raymond Nicodeme
Président du jury
pour la session 2011

RAPPEL DE LA NATURE DES ÉPREUVES DE LA SESSION 2010

Epreuves orales d'admission	Préparation	Epreuve	Coeff.
1°) <u>Epreuve en langue étrangère</u>	3 h	1 h max (présent. : 30 mn max. entretien : 30 mn max)	3
2°) <u>Epreuve préprofessionnelle sur dossier.</u>	2 h	1 h max (exposé : 30 mn max. entretien : 30 mn max.)	3

Une épreuve facultative d'ALSACIEN est offerte aux candidats (épreuve orale)

	Préparation	Epreuve
<p>Cette épreuve se compose de deux parties:</p> <p>a) Une explication de texte en alsacien suivi d'un commentaire portant sur la grammaire ou sur les aspects culturels de la région;</p> <p>b) un entretien avec le jury.</p>	2 h	45 mn max. (Explication de texte et commentaire : 30 mn max.; Entretien : 15 mn max.)
<p>Cette épreuve n'est pas prise en compte pour l'admission au concours.</p> <p>Cependant, les candidats déclarés admis au concours et qui ont obtenu à cette épreuve une note au moins égale à 10 sur 20 reçoivent une attestation leur spécifiant l'obtention de la mention Alsacien. Ils peuvent se voir confier un service partiel d'enseignement dans cette langue.</p>		

EPREUVE EN LANGUE ETRANGERE

Résultats obtenus par les candidats :

	CAPES	CAFEP
<i>Présents</i>	250	14
<i>Moyenne des candidats présents</i>	9,97	9,36

Rapport présenté par Madame Nathalie-Anne ARNAUD

Lors de la prochaine session du Capes, l'épreuve actuelle sera modifiée et prendra appui sur deux questions de programme ; c'est là l'unique bouleversement à prévoir. Le présent rapport, tout en permettant aux candidats admissibles à la session 2010 de comprendre les raisons du succès ou de l'échec à l'épreuve, se propose avant tout de fournir des repères précis aux futurs préparatoires du Capes dans sa nouvelle version. Ce qui a été salué ou sanctionné par les différents jurys cette année reste donc valable.

Rappelons-le en préliminaire, cette épreuve est éminemment technique et exigeante, elle ne s'aurait s'improviser à la dernière minute. Quelques rares candidats semblaient tout ignorer de la nature même de l'épreuve et de la nécessité qu'elle impose de faire jouer les différents documents proposés entre eux. Il est exclu de procéder à un commentaire séparé des documents, il est indispensable et productif de trouver entre eux un dénominateur commun mais aussi des oppositions, des dissonances, voire des fractures voulues par les décalages chronologiques ou les oppositions conceptuelles. C'est de transversalité dont il est question. Mais il ne suffit pas d'annoncer en introduction une thématique fédératrice pour faire un bon commentaire. Le dossier ELE 71 (présenté en exemple) n'était pas un dossier sur la figure de la Lorelei exclusivement. A trop vouloir trouver l'unité, on gomme les spécificités de chaque document et l'on voit, par exemple, des Lorelei partout, quelles soient Filles du Rhin („Rheintöchter“) chez Wagner ou femme humide („feuchtes Weib“) chez Goethe...

Un autre défaut d'analyse consiste à plaquer sur tous les documents restant un sens dicté par un seul texte ou tableau auquel on donne prééminence. Tous les documents du dossier doivent recueillir une égale attention et un traitement proportionné dans le commentaire. On note à cet égard que bon nombre de candidats s'appesantissent davantage sur les textes et ne réservent que quelques remarques furtives à l'iconographie. Ce qui nous amène à évoquer les déficits constatés souvent dans la maîtrise des outils d'analyse de l'image, qu'il s'agisse de tableaux, de documents informatifs ou publicitaires, de plans de films. On se prive de bien des leviers d'analyse lorsque l'on omet d'étudier dans un tableau ou un plan cinématographique la composition de l'image, les jeux d'ombre et de lumière, les couleurs – ou leur absence –, les contrastes entre avant- et arrière-plan. On perd de vue ce que l'artiste donne à voir ou à deviner ou bien encore à ne pas voir. Il n'est parfois pas saugrenu de se poser la question de ce qui n'est pas représenté, à dessein, sur une image... Tel ce portrait de mère par Albrecht Dürer dans le dossier ELE 3 (présenté en exemple) où la représentation conventionnelle de la maternité – formes rondes et généreuses, nourrisson sous la protection du sein nourricier – est balayée par les lignes anguleuses de cette vieille femme desséchée, au regard détourné, hors du cadre, déjà dans un dialogue avec l'au-delà. Le fils qui la peint ainsi en dit long sur la distance et la perte, l'impossibilité pour un fils de rester au giron de sa mère...

Nous ne pouvons que recommander aux futurs candidats d'aiguiser leur sens esthétique en fréquentant des œuvres picturales et cinématographiques qui font, elles aussi partie du bagage d'un germaniste digne de ce nom. Qu'ils n'oublient pas non plus la musique, classique s'entend. Trop d'aveux d'ignorance sur des noms tels que ceux de Jean-Sébastien Bach, Ludwig van Beethoven, Franz Schubert, Robert Schumann, Richard Wagner et autres « phares » de la culture musicale élémentaire.

Il faut entraîner le regard esthétique pour éviter l'écueil fatal d'un commentaire plat, souvent paraphrastique et naïvement psychologisant. Prenons, en guise d'illustration, le dossier ELE 32 (présenté en exemple) sur le rapport de l'homme à la nature. La diversité des formes, des contenus et des époques proposés ici à l'analyse invitait à

beaucoup de discernement et de souplesse dans l'analyse. Il s'agissait de faire la part des choses entre un tableau de l'époque classique donnant à voir une nature « sublime » telle qu'elle peut être vue chez d'autres Maîtres de la peinture européenne tels que Poussin, Claude Lorrain ou Piranesi. Un tableau qui déborde de références picturales et culturelles, la « polis » grecque sous l'arc-en-ciel, la scène pastorale au premier plan et au milieu, le gué, ce lieu domestiqué, point de passage entre la civilisation et la vie primitive. Ces trois plans mettant en scène le rapport de l'homme à la nature dans un monde harmonieux où les violences et les arraisonnements ne sont pas encore de mise. L'extrait de la pièce de Wolfgang Hildesheimer, daté de 1958, donnait à entendre et voir les dissonances installées au premier plan dans la forme, les divorces entre l'homme et la nature, le viol de cette dernière par un Président harnaché de son appareil de scrutation violente („setzt den Feldstecher an und blickt damit auf den Boden“). Comment ne pas commenter l'écart entre la musique harmonieuse jouée au chalumeau par le pâtre sur le tableau de Koch et la partition saccadée („eins zwei drei vier, eins zwei drei vier,...“) des temps modernes où les notes ne se ressemblent plus („Das Ge von Gefühl wird nicht auf Ge gesungen sondern auf Gis“)? Dans le paysage moderne et sa perception frelatée, c'est le « Gisgefühl » qui donne le la...

Le lexique de description des figures et effets de style, de la prosodie doit être affiné, mieux maîtrisé. Non, on ne peut dire „Stiftung“ pour „Bild“, „Roman“ pour „Gedicht“ ! Dans le dossier ELE 1 (dernier exemple présenté), il était indispensable de distinguer entre la forme lyrique de Georg Heym et la prose dénuée de tout affect poétique d'un Döblin, aux relevés de lignes, de surfaces, de périmètres et de données chiffrées à glacer le sang, celui du lecteur voyant ces bêtes livrées à l'abattoir comme ces hommes qui le seront quelques années plus tard, en Allemagne et dans les camps de la mort d'Europe. „Denn es geht dem Menschen wie dem Vieh; wie dies stirbt, so stirbt er auch“. Que les candidats lisent bien tout des textes qui leur sont confiés pour en dire quelque chose au plus près de ce que l'auteur y a mis en tension et en charge...

Les deux questions au programme l'an prochain inciteront sûrement les candidats à parfaire leurs connaissances historiques. Mais il conviendra de se persuader qu'un cadre vaste, jalonné des dates-clé de l'histoire allemande et de l'espace germanique est nécessaire pour réussir à l'épreuve orale. Trop de candidats omettent de replacer les documents dans leur contexte historique, faute, précisément, de ces repères. La date de production, toujours indiquée par les concepteurs de sujets, constitue une indication essentielle et peut, dans la plupart des cas, être judicieusement exploitée dans le commentaire. Il suffit aux candidats de chercher dans l'encyclopédie qui est mise à leur disposition des jalons supplémentaires.

La dernière partie de ce rapport sera consacrée à la forme même de cette épreuve orale et à l'attitude attendue de la part des candidats par les jurys qui les entendent. C'est la clarté qu'il faut privilégier en tout, dans l'annonce du plan en introduction, durant son exécution qui doit trouver sa coda dans une conclusion rassemblant tous les fils du développement. Dans toute la mesure du possible, il faut éviter de se faire rappeler à l'ordre car le temps imparti est déjà dépassé et se voir alors contraint de rassembler son propos à la hâte, quitte à laisser en plan le plan de départ. L'oral passé devant le jury doit d'être passé avec une concentration qui ne doit pas nuire au naturel, mais un souci constant des effets que l'on produit sur son auditoire. Le jury, et peut-être encore plus les élèves, attendent clarté et fermeté dans la conduite, dynamisme et intérêt dans les exposés, réactivité et ouverture dans l'échange. La familiarité, une forme de connivence ironique sont tout à fait déplacées, tout comme le port d'une tenue inadéquate au contexte, quelle soit faussement négligée ou provocatrice, ou bien encore inutilement apprêtée.

Terminons sur l'aspect linguistique puisqu'il s'agit ici d'un Capes de langue. Il n'est certainement pas superflu de le rappeler tant le jury a parfois été stupéfait du manque de maîtrise lexico-grammaticale de quelques candidats. Les fautes répétées, presque martelées, d'accentuation, d'intonation, de prononciation, de syntaxe et de morphologie constituent disons-le tout net une raison suffisante de disqualification immédiate de certains candidats, sans considération des contenus. Les jurys remplissent des grilles d'évaluation très précises qui permettent de fixer un seuil du tolérable au-delà duquel il n'est pas concevable de recevoir un candidat au Capes d'allemand.

En revanche, nous tenons à féliciter les nombreux candidats qui ont su nous éblouir par leur niveau de maîtrise linguistique et analytique, leur grâce à transmettre, aussi.

Ce rapport se termine par une bibliographie non exhaustive qui permettra aux futurs candidats de se parfaire dans les domaines qui ont été indiqués plus haut.

Bibliographie :

- Deutsche Geschichte in Schlaglichtern, F.A. Brockhaus
- Hans Georg Lehmann, Deutschland Chronik 1945-2000, Bouvier
- Hélène Belletto-Sussel, Jacques Duvernet , Jean-Philippe Mathieu ,
Précis alphabétique de civilisation germanique, PUF Major
- Hervé Dupas, Uwe Bennert, Lexique de civilisation germanique, PUF Major
- Kultur-Mosaik, Repères de culture générale en langue allemande, ouvrage collectif, ellipses
- Jean-Pierre Lefebvre, Anthologie bilingue de la poésie allemande, Gallimard La Pl  iade
- Francis Vanoye, Précis d'analyse filmique, Les cahiers 128
- www.ac-nice.fr/artsap/.../techniquimage.html

Document n°1



Die Rheintöchter Wellgunde, Woglinde und Flosshilde
aus Richard WAGNERS Oper „Das Rheingold“
(Uraufführung 1869)

Bild von Arthur Rackham, 1910

1/8

Der Fischer (1779)

- Das Wasser rauscht', das Wasser schwoll,
Ein Fischer saß daran,
Sah nach dem Angel ruhevoll,
Kühl bis ans Herz hinan.
- 5 Und wie er sitzt und wie er lauscht,
Teilt sich die Flut empor:
Aus dem bewegten Wasser rauscht
Ein feuchtes Weib hervor.
- 10 Sie sang zu ihm, sie sprach zu ihm:
"Was lockst du meine Brut
Mit Menschenwitz und Menschenlist
Hinauf in Todesglut?
Ach wüßtest du, wie's Fischlein ist
- 15 So wohlig auf dem Grund,
Du stiegst herunter, wie du bist,
Und würdest erst gesund.
- Labt sich die liebe Sonne nicht,
20 Der Mond sich nicht im Meer?
Kehrt wellenatmend ihr Gesicht
Nicht doppelt schöner her?
Lockt dich der tiefe Himmel nicht.
Das feuchtverklärte Blau?
- 25 Lockt dich dein eigen Angesicht
Nicht her in ew'gen Tau?"
- Das Wasser rauscht', das Wasser schwoll,
Netz' ihm den nackten Fuß;
30 Sein Herz wuchs ihm so sehnsuchtsvoll
Wie bei der Liebsten Gruß.
Sie sprach zu ihm, sie sang zu ihm;
Da war's um ihn gesehn;
Halb zog sie ihn, halb sank er hin
- 35 Und ward nicht mehr gesehn.

Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832)

[Zu Bacharach am Rheine]

- 5 Zu Bacharach am Rheine
Wohnt eine Zauberin,
Sie war so schön und feine
Und riß viel Herzen hin.
- 10 Und brachte viel zu schanden
Der Männer rings umher,
Aus ihren Liebesbanden
War keine Rettung mehr.
- 15 Der Bischof ließ sie laden
Vor geistliche Gewalt –
Und mußte sie begnaden,
So schön war ihr' Gestalt.
- 20 Er sprach zu ihr gerühret:
„Du arme Lore Lay!
Wer hat dich denn verführet
Zu böser Zauberei?“
- 25 „Herr Bischof laßt mich sterben,
Ich bin des Lebens müd,
Weil jeder muß verderben,
Der meine Augen sieht.
- 30 Die Augen sind zwei Flammen,
Mein Arm ein Zauberstab –
O legt mich in die Flammen!
O brechet mir den Stab!“
- 35 „Ich kann dich nicht verdammen,
Bis du mir erst bekennt,
Warum in diesen Flammen
Mein eigen Herz schon brennt.
- 40 Den Stab kann ich nicht brechen,

- Du schöne Lore Lay!
 Ich müßte dann zerbrechen
 Mein eigen Herz entzwei.“
- 45 „Herr Bischof mit mir Armen
 Treibt nicht so bösen Spott,
 Und bittet um Erbarmen,
 Für mich den lieben Gott.
- 50 Ich darf nicht länger leben,
 Ich liebe keinen mehr –
 Den Tod sollt Ihr mir geben,
 Drum kam ich zu Euch her. –
- 55 Mein Schatz hat mich betrogen,
 Hat sich von mir gewandt,
 Ist fort von hier gezogen,
 Fort in ein fremdes Land.
- 60 Die Augen sanft und wilde,
 Die Wangen rot und weiß,
 Die Worte still und milde
 Das ist mein Zauberkreis.
- 65 Ich selbst muß drin verderben,
 Das Herz tut mir so weh,
 Vor Schmerzen möcht' ich sterben,
 Wenn ich mein Bildnis seh'.
- 70 Drum laßt mein Recht mich finden,
 Mich sterben, wie ein Christ,
 Denn alles muß verschwinden,
 Weil er nicht bei mir ist.“
- 75 Drei Ritter läßt er holen:
 „Bringt sie ins Kloster hin,
 Geh Lore! – Gott befohlen
 Sei dein berückter Sinn.
- 80 Du sollst ein Nönnchen werden,

- Ein Nönnchen schwarz und weiß,
 Bereite dich auf Erden
 Zu deines Todes Reis!.“
- 85 Zum Kloster sie nun ritten,
 Die Ritter alle drei,
 Und traurig in der Mitten
 Die schöne Lore Lay.
- 90 „O Ritter laßt mich gehen,
 Auf diesen Felsen groß,
 Ich will noch einmal sehen
 Nach meines Lieben Schloß.
- 95 Ich will noch einmal sehen
 Wohl in den tiefen Rhein,
 Und dann ins Kloster gehen
 Und Gottes Jungfrau sein.“
- 100 Der Felsen ist so jähe,
 So steil ist seine Wand,
 Doch klimmt sie in die Höhe,
 Bis daß sie oben stand.
- 105 Es binden die drei Ritter,
 Die Rosse unten an,
 Und klettern immer weiter,
 Zum Felsen auch hinan.
- 110 Die Jungfrau sprach: „da gehet
 Ein Schifflin auf dem Rhein,
 Der in dem Schifflin stehet,
 Der soll mein Liebster sein.
- 115 Mein Herz wird mir so munter,
 Er muß mein Liebster sein! –,
 Da lehnt sie sich hinunter
 Und stürzet in den Rhein.
- 120 Die Ritter mußten sterben,

Sie konnten nicht hinab,
 Sie mußten all verderben,
 Ohn' Priester und ohn' Grab.

125 Wer hat dies Lied gesungen?
 Ein Schiffer auf dem Rhein,
 Und immer hat's geklungen
 Von dem drei Ritterstein: *

130 Lore Lay
 Lore Lay
 Lore Lay

Als wären es meiner drei.

135

Clemens Brentano (1778-1842), *Godwi*, (1801)

* Bei Bacharach steht dieser Felsen, Lore Lay genannt, alle vorbeifahrende Schiffer rufen ihn
 140 an, und freuen sich des vielfachen Echos.

Die Nixe im Teich

Es war einmal ein Müller, der führte mit seiner Frau ein vergnügtes Leben. Sie hatten Geld und Gut, und ihr Wohlstand nahm von Jahr zu Jahr noch zu. Aber Unglück kommt über Nacht; wie ihr Reichtum gewachsen war, so schwand er von Jahr zu Jahr wieder hin, und zuletzt konnte der Müller kaum noch die Mühle, in der er saß, sein Eigentum nennen. Er war voll Kummer, und wenn er sich nach der Arbeit des Tages niederlegte, so fand er keine Ruhe, sondern wälzte sich voll Sorgen in seinem Bett. Eines Morgens stand er schon vor Tagesanbruch auf, ging hinaus ins Freie und dachte, es sollte ihm leichter ums Herz werden. Als er über den Mühlendammschritt dahinschritt, brach eben der erste Sonnenstrahl hervor, und er hörte in dem Weiher etwas rauschen. Er wendete sich um und erblickte ein schönes Weib, das sich langsam aus dem Wasser erhob. Ihre langen Haare, die sie über den Schultern mit ihren zarten Händen gefasst hatte, flossen an beiden Seiten herab und bedeckten ihren weißen Leib. Er sah wohl, dass es die Nixe des Teiches war und wusste vor Furcht nicht, ob er davongehen oder stehen bleiben sollte. Aber die Nixe ließ ihre sanfte Stimme hören, nannte ihn bei Namen und fragte, warum er so traurig wäre. Der Müller war anfangs verstummt; als er sie aber so freundlich sprechen hörte, fasste er sich ein Herz und erzählte ihr, dass er sonst in Glück und Reichtum gelebt hätte, aber jetzt so arm wäre, dass er sich nicht zu raten wüsste. „Sei ruhig“, antwortete die Nixe, „ich will dich reicher und glücklicher machen, als du je gewesen bist; nur musst du mir versprechen, dass du mir geben willst, was eben in deinem Hause jung geworden ist.“ - Was kann das anders sein, dachte der Müller, als ein junger Hund oder ein junges Kätzchen, und sagte ihr zu, was sie verlangte. Die Nixe stieg wieder in das Wasser hinab, und er eilte getröstet und guten Mutes nach seiner Mühle. Noch hatte er sie nicht erreicht, da trat die Magd aus der Haustür und rief ihm zu, er sollte sich freuen, seine Frau hätte ihm einen kleinen Knaben geboren. Der Müller stand wie vom Blitz gerührt; er sah wohl, dass die tückische Nixe das gewusst und ihn betrogen hatte. Mit gesenktem Haupt trat er zu dem Bett seiner Frau, und als sie ihn fragte: „Warum freust du dich nicht über den schönen Knaben?“, so erzählte er ihr, was ihm begegnet war und was für ein Versprechen er der Nixe gegeben hatte. „Was hilft mir Glück und Reichtum“, fügte er hinzu, „wenn ich mein Kind verlieren soll? Aber was kann ich tun?“ Auch die Verwandten, die herbeigekommen waren, Glück zu wünschen, wussten keinen Rat. Indessen kehrte das Glück in das Haus des Müllers wieder ein. Was er unternahm, gelang; es war, als ob Kisten und Kisten sich von selbst füllten und das Geld im Schrank in der Nacht sich mehrte. Es dauerte nicht lange, so war sein Reichtum größer als je zuvor. Aber er konnte sich nicht ungestört darüber freuen: die Zusage, die er der Nixe getan hatte, quälte sein Herz.

(...)

35

Jakob und Wilhelm GRIMM, Kinder- und Hausmärchen (1812)

ELE 3

L'ordre dans lequel se présentent les documents est aléatoire

Document n°1

Im Garten der Mutter

Im Garten der Mutter
sammelt mein Rechen die Sterne,
die herabgefallen sind, während ich fort war.
Die Nacht ist warm und meine Glieder
strömen die grüne Herkunft aus,
Blumen und Blätter,
den Amschruf und das Klatschen des Webstuhls.
Im Garten der Mutter
trete ich barfuß auf die Schlangenköpfe,
die durch das rostige Tor hereinschaun
mit feurigen Zungen.

Thomas Bernhard

116



Albrecht Dürer, Bildnis der Mutter, 1514

Das Kind war in seiner intellektuellen Entwicklung keineswegs voreilig, es sprach mit 1½ Jahren erst wenige verständliche Worte und verfügte außerdem über mehrere bedeutungsvolle Laute, die von der Umgebung verstanden wurden. Aber es war in gutem Rapport mit den Eltern und dem einzigen Dienstmädchen und wurde wegen seines »anständigen« Charakters gelobt. Es störte die Eltern nicht zur Nachtzeit, befolgte gewissenhaft die Verbote, manche Gegenstände zu berühren und in gewisse Räume zu gehen, und vor allem anderen, es weinte nie, wenn die Mutter es für Stunden verließ, obwohl es dieser Mutter zärtlich anhing, die das Kind nicht nur selbst genährt, sondern auch ohne jede fremde Beihilfe gepflegt und betreut hatte. Dieses brave Kind zeigte nun die gelegentlich störende Gewohnheit, alle kleinen Gegenstände, deren es habhaft wurde, weit weg von sich in eine Zimmerecke, unter ein Bett usw. zu schleudern, so daß das Zusammensuchen seines Spielzeugs oft keine leichte Arbeit war. Dabei brachte es mit dem Ausdruck von Interesse und Befriedigung ein lautes, langezogenes o-o-o-o hervor, das nach dem übereinstimmenden Urteil der Mutter und des Beobachters keine Interjektion war, sondern »fort« bedeutete. Ich merkte endlich, daß das ein Spiel sei, und daß das Kind alle seine Spielsachen nur dazu benütze, mit ihnen »fortsein« zu spielen. Eines Tages machte ich dann die Beobachtung, die meine Auffassung bestätigte. Das Kind hatte eine Holzspule, die mit einem Bindfaden umwickelt war. Es fiel ihm nie ein, sie z. B. am Boden hinter sich her zu ziehen, also Wagen mit ihr zu spielen, sondern es warf die am Faden gehaltene Spule mit großem Geschick über den Rand seines verhängten Bettchens, so daß sie darin verschwand, sagte dazu sein bedeutungsvolles o-o-o-o und zog dann die Spule am Faden wieder aus dem Bett heraus, begrüßte aber deren Erscheinen jetzt mit einem freudigen »Da«. Das war also das komplette Spiel, Verschwinden und Wiederkommen, wovon man zumeist nur den ersten Akt zu sehen bekam, und dieser wurde für sich allein unermüdlich als Spiel wiederholt, obwohl die größere Lust unzweifelhaft dem zweiten Akt anhing.

Die Deutung des Spieles lag dann nahe. Es war im Zusammenhang mit der großen kulturellen Leistung des Kindes, mit dem von ihm zustande gebrachten Triebverzicht (Verzicht auf Triebbefriedigung), das Fortgehen der Mutter ohne Sträuben zu gestatten. Es entschädigte sich gleichsam dafür, indem es dasselbe

50 Verschwinden und Wiederkommen mit den ihm
erreichbaren Gegenständen selbst in Szene setzte. Für
die affektive Einschätzung dieses Spieles ist es
natürlich gleichgültig, ob das Kind es selbst erfunden
55 oder sich infolge einer Anregung zu eigen gemacht
hatte. Unser Interesse wird sich einem anderen Punkte
zuwenden. Das Fortgehen der Mutter kann dem Kinde
unmöglich angenehm oder auch nur gleichgültig
gewesen sein. Wie stimmt es also zum Lustprinzip, daß
60 es dieses ihm peinliche Erlebnis als Spiel wiederholt?
Man wird vielleicht antworten wollen, das Fortgehen
müßte als Vorbedingung des erfreulichen
Wiedererscheinens gespielt werden, im letzteren sei die
eigentliche Spielabsicht gelegen. Dem würde die
65 Beobachtung widersprechen, daß der erste Akt, das
Fortgehen, für sich allein als Spiel inszeniert wurde,
und zwar ungleich häufiger als das zum lustvollen Ende
fortgeführte Ganze.

Sigmund Freud, *Jenseits des Lustprinzips* (1920)



Document n°1 Josef Anton KOCH, *Heroische Landschaft mit dem Regenbogen*. Öl auf Leinwand (1805), 118 x 114 cm, Staatliche Kunsthalle Karlsruhe

Document n°2

Aus: Jost HERMAND, „Ganze Tage unter Bäumen. Ökologisches Bewusstsein in den Utopien des ausgehenden 19. Jahrhunderts“, in: J. Hermand, *Orte. Irgendwo. Formen utopischen Denkens*, Königstein/Ts., Athenäum, 1981, S. 34 f.

In den meisten Utopien dieser Jahre werden sogar die Städte und Großkommunen in dieses neue Park- und Gartensystem einbezogen, um so zu einer durchgreifenden Aufhebung des bisherigen Gegensatzes von Stadt und Land beizutragen. Immer wieder wird betont, daß man dem Land ein kultivierteres und der Stadt ein naturhafteres Aussehen geben müsse. Viele stützen sich dabei auf jenes Park- und Gartenstadt-Konzept, das damals auch in der allgemeinen Diskussion eine große Rolle spielte. Man denke an Bücher wie *Die Stadt der Zukunft. Gartenstadt* (1896) von Theodor Fritsch und *The Garden-City of Tomorrow* (1897) von Ebenezer Howard, die dem Konzept der grauen ‚Steinwüste‘ die Idee der grünen ‚Siedlung‘ entgegenstellen. Doch auch sonst melden sich in diesen Jahren allenthalben Stimmen zu Wort, welche den Folgen der rapiden Industrialisierung – nämlich der Verschmutzung der großen Städte durch den ungehemmten Bau von Fabrikanlagen, dem steigenden Verkehr und der damit verbundenen Lärmzunahme, den ungesunden Wohnverhältnissen in Form stinkender und sonnenloser Mietskasernen sowie der immer stickiger werdenden Luft – durch eine wohlgeplante Deurbanisierung entgegenzutreten hofften. Als wirkungsvollste Gegenkonzepte wurden dabei Trabantenstädte, Siedlungsgenossenschaften, die Anlage ausgedehnter Grünanlagen und eine sorgfältige Trennung von Wohn- und Fabrikbezirken vorgeschlagen. Was sich von diesen Plänen in der wirklichen Wirklichkeit um 1900 – aufgrund der kapitalistischen Eigentumsverhältnisse – nur höchst fragmentarisch durchführen ließ, wird dagegen von den erwähnten Utopikern geradezu mühelos in die Realität umgesetzt. In ihren Werken begegnet man ständig jenen geräuschlosen, sauberen und vor allem herrlich ‚begrünten‘ Städten, wo jene Glücklichen wohnen, die sich von den Fesseln des Kapitalismus befreit haben. Diese Städte kennen keine qualmenden Fabrikschornsteine und Kamine mehr: hier werden die misterzeugenden Pferde durch elektrisch angetriebene Transportmittel ersetzt, hier liegen die Fabriken weitgehend unter der Erde, hier ist die Kanalisation bereits zu höchster Perfektion gediehen, hier sind alle Gebäude von blühenden Grünanlagen umgeben und hier befinden sich auf den Dächern üppige Dachgärten, die diesen Städten fast das Aussehen riesiger botanischer Gärten geben.

Document N°3 Aus: Wolfgang HILDESHEIMER, *Pastorale oder Die Zeit für Kakao*.
Spiel in einem Akt (1958).

Die Bühne stellt eine Wiese dar, mit Baumgruppen, bewaldeten Hügeln und Schneegipfeln im Hintergrund, alles geladen vor rustikaler Idylle. Am Anfang des Stückes ist sie voll erleuchtet. Es erklingen sommerliche Geräusche, Grillenzirpen, Vogelzwitschern, Kuhglocken, Hirtenflöte, Schalmel.

PHILIP *tritt auf. Er ist als Hausknecht gekleidet, sehr bunt.*

PRÄSIDENT *hinter der Bühne: Philip!*

PHILIP *ruff: Hier, Herr Präsident! Hier bin ich! Alles ist bereit!*

PRÄSIDENT *tritt auf. Er ist etwa siebzig, würdig, distinguiert, mit grauem Haar und Schnurbart. Er trägt einen schwarzen Culeway. In der einen Hand trägt er Schuhe und Strümpfe, in der anderen einen Violinkasten. Die Wiesen sind naß, Philipp.*

PHILIP *Vom Tau, Herr Präsident!*

PRÄSIDENT *Tau? Setz den Feldstecher an und blickt damit auf den Boden. Es ist kalt.*

PHILIP *Gewiß. Das ist gesund.*

PRÄSIDENT *Aber unangenehm.*

PHILIP *Ein Handtuch zum Abreiben Ihrer Füße habe ich bei mir, Herr Präsident. Zieht ein Handtuch aus der Tasche.*

PRÄSIDENT *setzt sich: Danke. Danke.*

PHILIP *trocknet ihm die Füße: Sowie ein Paar Socken zum Wechseln. Er zieht Socken aus der Tasche.*

PRÄSIDENT *Danke. Danke.*

Während Philip ihm Socken und Schuhe anzieht.

Ein wunderbarer Platz. Er sieht sich mit dem Feldstecher um. Nationalpark. Naturschutzgebiet. Er sieht mit dem Feldstecher nach oben, setzt ihn ab. Ja, dem Menschen wird viel geboten, heutzutage. Er steht auf und setzt sich auf einen anderen Stuhl. Hier ist es beinahe noch schöner.

PHILIP *nückt ihm nach und zieht ihm die Schuhe an: Hier sitzen Sie in der Sonne, Herr Präsident.*

PRÄSIDENT *Ich vertrage Sonne. Ich bin Sonnenmensch, Sonntagskind. Unter guten Tierkreiszeichen geboren.*

PHILIP *steht auf: Aber sie ist nicht gut für Ihr Instrument.*

PRÄSIDENT *Wer? Was?*

PHILIP *Sonne.*

PRÄSIDENT *Für welches Instrument, Philip?*

PHILIP *Die Violine.*

PRÄSIDENT *Im Violinkasten befinden sich ein Käsebrötchen und eine Reiseflasche Absinth.*

PHILIP *Sie sollten nicht trinken, Herr Präsident.*

PRÄSIDENT *Sie enthält Milch und doppelkohlen-saures Natron. – Die Noten, Philip!*

PHILIP *zieht Noten aus der Tasche und stellt sie auf den Ständer: Hier.*

PHILIP *schlägt den Takt: Eins zwei drei vier, eins zwei drei vier, ...*

PRÄSIDENT *singt:*

*Oh holde Kunst! Du reichst vom Morgenrot
Zur Renaissance und weiter. Alles
ist Gefühl...*

PHILIP *unterbricht, deutet in die Noten: Gis!*

PRÄSIDENT *Wie bitte?*

PHILIP *deutet in die Noten: Hier ist ein Kreuz vorgezeichnet. Das Ge von Gefühl wird nicht auf Ge gesungen sondern auf Gis. Singt: Gisfüh!*

PRÄSIDENT *Sie haben Gehör?*

PHILIP *Ich verdanke es, wie so vieles, den Abendkursen.*

PRÄSIDENT *Ja, es wird viel getan, heute. Ich meine, für den Menschen. Nachdenklich: Wie glücklich hresgleichen sein muß! Immer Zeit, Muße ...*

Document n°4

Johann Wolfgang von Goethe, FRÜHZEITIGER FRÜHLING (1801)

- Tage der Wonne,
Kommt ihr so bald?
Schenkt mir die Sonne,
Hügel und Wald?
- 5 Reichlicher fließen
Bächlein zumal.
Sind es die Wiesen,
Ist es das Tal?
- 10 Blauliche Frische!
Himmel und Höh'!
Goldene Fische
Wimmeln im See.
- 15 Buntes Gefieder
Rauschet im Hain;
Himmliche Lieder
Schallen darein.
- 20 Unter des Grünen
Blühender Kraft
Naschen die Bienen
Summend am Saft.
- Leise Bewegung
Bebt in der Luft,
Reizende Regung,
Schläfernder Duft.
- 25 Mächtiger rührt
Bald sich ein Hauch,
Doch er verliert
Gleich sich im Strauch.
- 30 Aber zum Busen
Kehrt er zurück.
Helfet, ihr Musen,
Tragen das Glück!
- 35 Saget, seit gestern,
Wie mir geschah?
Liebliche Schwestern,
Liebchen ist da!

ELE 1

L'ordre dans lequel se présentent les documents est aléatoire

Document n°1

Georg Heym, *Der Gott der Stadt* (1910)

Auf einem Häuserblock sitzt er breit,
Die Winde lagern schwarz um seine Stirn,
Er schaut voll Wut, wo fern in Einsamkeit
Die letzten Häuser in das Land verirren.

5 Vom Abend glänzt der rote Bauch dem Baal,
Die großen Städte knien um ihn her.
Der Kirchenglocken ungeheure Zahl
Wogt auf zu ihm aus schwarzer Türme Meer.

10 Wie Korybanten-Tanz dröhnt die Musik
Der Millionen durch die Straßen laut,
Der Schlote Rauch, die Wolken der Fabrik
Zielen auf zu ihm, wie Duft von Weihrauch blaut.

15 Das Wetter schwelt in seinen Augenbrauen.
Der dunkle Abend wird in der Nacht betäubt.
Die Stürme flattern, die wie Geier schauen
Von seinem Haupthaar, das im Zorne sträubt.

20 Er steckt ins Dunkel seine Fleischerfaust.
Er schüttelt sie. Ein Meer von Feuer jagt
Durch eine Straße. Und der Glutqualm braust
Und frißt sie auf, bis spät der Morgen tagt.

1/4

Daan es geht dem Menschen wie dem Vieh; wie dies stirbt, so stirbt er auch

Der Schlachthof in Berlin. Im Nordosten der Stadt zwischen der Eldenaer Straße über die Theaterstraße weg über die Landsberger Allee bis in die Cotheniusstraße die Ringbahn entlang ziehen sich die Häuser, Hallen und Ställe vom Schlacht- und Viehhof.

5 Er bedeckt eine Fläche von 47,88 ha, gleich 187,50 Morgen, ohne die Bauten hinter der Landsberger Allee hat das 27 083 492 Mark verschluckt, woran der Viehhof mit 7 Millionen 682 844 Mark, der Schlachthof mit 19 Millionen 410 648 Mark beteiligt ist.

Viehhof, Schlachthof und Fleischgroßmarkt bilden ein untrennbares wirtschaftliches Ganzes. Verwaltungsorgan ist die Deputation für den Vieh- und Schlachthof, bestehend aus zwei
10 Magistratsmitgliedern, einem Bezirksamtsmitglied, 11 Stadtverordneten und 3 Bürgerdeputierten. Im Betrieb sind beschäftigt 258 Beamte, darunter Tierärzte, Beschauer, Stampler, Hilfstierärzte, Hilfsbeschauer, Festangestellte, Arbeiter. Verkehrsordnung vom 4. Oktober 1900, Allgemeinbestimmungen, Regelung des Auftriebs, Lieferung des Futters. Gebührentarif: Marktgebühren, Liegegebühren, Schlachtgebühren, Gebühren für die Entfernung von
15 Futtertrögen aus der Schweinemarkthalle.

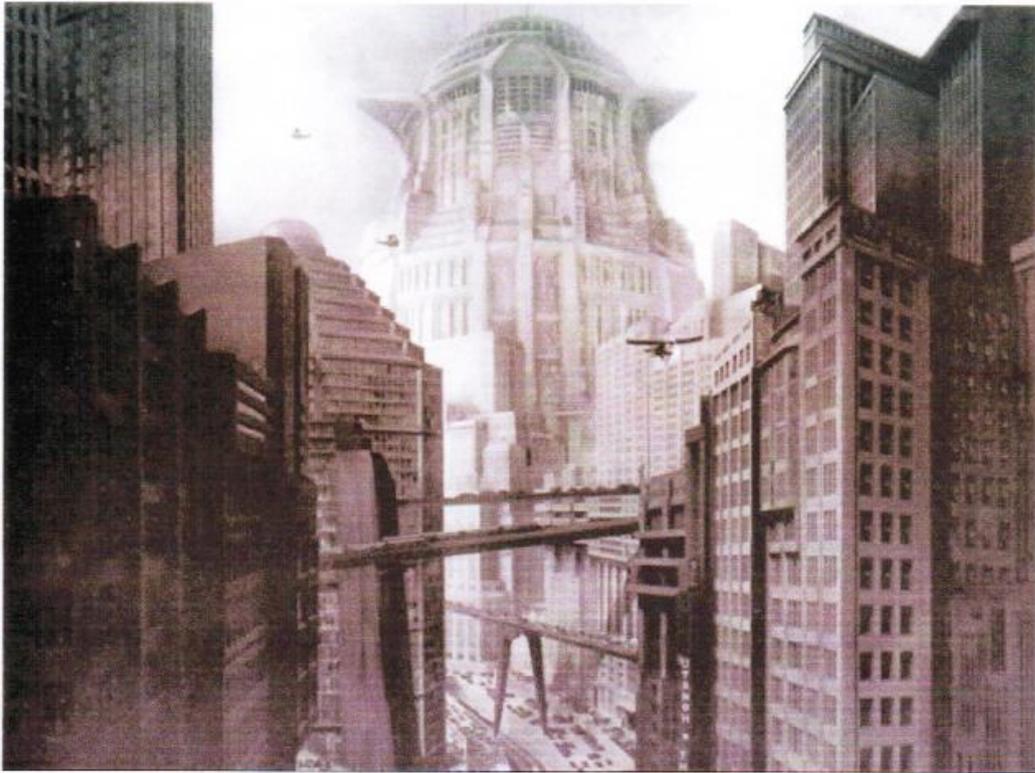
Die Eldenaer Straße entlang ziehen sich die schmutziggrauen Mauern, oben mit Stacheldraht. Die Bäume draußen sind kalt, es ist Winter, die Bäume haben ihren Saft in die Wurzeln geschickt, warten den Frühling ab. Schlächterwagen karriolen an in schlauem Galopp, gelbe und rote Räder, leichte Pferde voranweg. Hinter einem Wagen läuft ein mageres Pferd, vom Trottoir ruft
20 einer hinterher Emil, sie handeln um den Gaul, 50 Mark und eine Lage für uns acht, das Pferd dreht sich, zittert, knabbert an einem Baum, der Kutscher reißt es zurück, 50 Mark und eine Lage, Otto, sonst Abfahrt. Der unten beklatscht das Pferd: gemacht.

Gelbe Verwaltungsgebäude, ein Obelisk für Gefallene aus dem Krieg. Und rechts und links langgestreckte Hallen mit gläsernen Dächern, das sind die Ställe, die Warteräume. Draußen
25 schwarze Tafeln: Eigentum des Interessenverbands der Großschlächtereien von Berlin e.V. Nur mit Genehmigung sind Bekanntmachungen an der Tafel gestattet, der Vorstand.

An den langen Hallen sind Türen, schwarze Öffnungen zum Eintrieb der Tiere, Zahlen dran, 26, 27, 28. Die Rinderhalle, die Schweinehalle, die Schlachträume: Totengerichte für die Tiere, schwingende Beile, du kommst nicht mehr lebend raus. Friedliche Straßen grenzen an,
30 Straßmannstraße, Liebigstraße, Proskauer, Gartenanlagen, in denen Leute spazieren. Sie wohnen warm beieinander, wenn einer erkrankt und Halsschmerzen hat, kommt der Arzt gelaufen.

Aber auf der anderen Seite ziehen sich die Geleise der Ringbahn 15 Kilometer. Aus den Provinzen rollt das Vieh ran, Exemplare der Gattung Schaf, Schwein, Rind, aus Ostpreußen, Pommern, Brandenburg, Westpreußen. Über die Viehrampen mähen, blöken sie herunter. Die
35 Schweine grunzen und schnüffeln am Boden, sie sehen nicht, wo es hingeht, die Treiber mit den Stecken laufen hinterher. In die Ställe, da legen sie sich hin, liegen weiß, feist beieinander, schwärzen, schlafen. Sie sind lange getrieben worden, dann gerüttelt in den Wagen, jetzt vibriert nichts unter ihnen, nur kalt sind die Fliesen, sie wachen auf, drängen an andere. Sie liegen übereinandergeschoben. Da kämpfen zwei, in der Bucht ist Platz, sie wühlen Kopf gegen Kopf,
40 schnappen sich gegen die Nälse, die Ohren, drehen sich im Kreis, röcheln, manchmal sind sie ganz still, beißen bloß. In Furcht klettert eins über die Leiber der andern, das andere klettert hinterher, schnappt, die unten wühlen sich auf, die beiden plumpen herunter, suchen sich.

Alfred Döblin, *Berlin Alexanderplatz*, Viertes Buch, DTV, S.117-119



Fritz Lang, *Metropolis*, 1927

EPREUVE PREPROFESSIONNELLE SUR DOSSIER

Résultats obtenus par les candidats :

	CAPES	CAFEP
<i>Présents</i>	250	14
<i>Moyenne des candidats présents</i>	10,46	10,96

Rapport présenté par Madame Thérèse BEHROUZ

Dans la perspective des modifications apportées aux épreuves du Capes externe à compter de la session 2011, le présent compte rendu est résolument recentré sur des conseils généraux, des remarques et des recommandations fortes, destinées également à guider les futurs candidats dans leur préparation à la nouvelle épreuve d'admission

Analyser des documents

Pour toute épreuve à visée pédagogique et didactique, l'analyse des supports reste et restera indispensable pour penser une mise en œuvre, elle est donc préalable à toute activité d'enseignement. Une analyse pertinente passe tout d'abord par une *lecture attentive* des supports proposés : pagination, références historiques et géographiques, agencement des documents, auteurs et sources, voici quelques détails essentiels et non exhaustifs qui doivent faire du sens. Les prestations médiocres sont souvent le fait d'un survol du dossier, ou, cas extrême, d'une lecture partielle du dossier, comme le jury a pu le constater à quelques reprises. Procéder à une analyse minutieuse signifie ensuite dégager le *fonctionnement interne* du dossier (le lien fonctionnel entre les composantes du dossier et les finalités visées, la progression interne), le potentiel didactique (linguistique, culturel et communicationnel) ainsi que les entraves. La richesse de l'analyse dépend enfin grandement de la capacité du candidat à **mobiliser** ses connaissances et compétences académiques, sa connaissance des programmes, des repères essentiels et du cadre institutionnel de l'enseignement de sa discipline, ainsi que son esprit critique, pour opérer une analyse argumentée du matériel pédagogique proposé, en sachant adopter la perspective d'apprentissage de l'élève à qui est destiné ce matériel d'enseignement.

Ces attentes, développées et explicitées ci-dessous, seront ensuite illustrées à travers trois exemples de supports pédagogiques, extraits de dossiers proposés: un document informatif / journalistique (annexe 1), un document littéraire (annexe 2), et un document iconographique (annexe 3).

Mobiliser ses connaissances pédagogiques et didactiques disciplinaires

D'année en année, le jury se réjouit de constater que le programme culturel et les niveaux du CECRL sont connus d'un nombre croissant de candidats. Reste toutefois à s'y référer à bon escient. Concernant la terminologie, si les principaux termes de la démarche « actionnelle » sont connus par la majeure partie des candidats, ils sont encore parfois utilisés de manière mécanique, « plaqués » sur l'appareil pédagogique. Gardons-nous bien de juger un dossier « conforme au CERCL » car il est extrait d'un manuel paru après 2001, ou « conforme au programme » car paru postérieurement à celui-ci. Ce sera faire preuve de discernement que de confronter les mentions éditoriales aux normes institutionnelles : l'activité indexée niveau A1 par l'éditeur du manuel est-elle réellement conforme aux attentes du CECRL ? Il est donc très important de connaître les concepts clés de la démarche dite « actionnelle » comme ceux d'« évaluation positive » ou de « tâche communicative », d'une part parce que ce sont autant d'outils au service d'une analyse critique et d'une démarche rigoureuse d'enseignement, d'autre part parce qu'ils permettent de mettre les documents proposés en perspective ; mais le jury a parfois mieux apprécié les commentaires de certains candidats auxquels ces outils notionnels faisaient défaut et qui faisaient preuve par ailleurs de bon sens, voire d'une grande qualité de réflexion dans l'analyse des documents et de l'appareil pédagogique, à la prestation de quelques autres, qui forts de leurs connaissances lexicales acquises en didactique, les plaquaient à tout venant sans aucune distance critique. Il est également nécessaire de bien dissocier le CECRL, élaboré par le Conseil de l'Europe, des programmes d'enseignement. Le « Cadre » n'est pas assimilable à une « instruction officielle » - terme du reste

obsolète -, c'est un outil qui propose une conception de l'apprentissage et de l'enseignement des langues ainsi qu'un ensemble de descripteurs de capacités et de performances auxquels sont adossés tous les programmes. Le choix des termes n'est donc pas indifférent et mérite de gagner en précision. Ceci vaut également pour les candidats germanophones qui ne sont pas dispensés de la connaissance du cadre institutionnel au motif qu'ils résident en Allemagne, comme certains ont pu en faire état.

Mobiliser ses connaissances scientifiques

Inversement, le jury note une dégradation des connaissances scientifiques : un handicap majeur qui prive les candidats des pré-requis académiques nécessaires (langue, littérature et civilisation) pour analyser les documents proposés. Ces derniers sont extraits de manuels scolaires et illustrent le programme culturel du niveau considéré, ils peuvent se référer aux acquis des élèves dans d'autres disciplines au niveau considéré (programme d'histoire-géographie par exemple). L'institution est en droit d'attendre du futur professeur d'allemand qu'il puisse d'emblée établir le lien entre le *Watt* et les paysages marins particuliers de la mer du nord, qu'il n'associe pas la FDJ au IIIème Reich ou encore les années vingt au miracle économique allemand. L'absence de repères essentiels est source d'incohérences que l'entretien ne permet pas toujours de redresser dans le temps imparti. Ce constat vaut aussi pour les candidats germanophones que l'on peut s'étonner d'entendre qualifier Heinrich Böll de « célèbre auteur de polars ». L'épreuve n'a pas pour objectif de vérifier les connaissances scientifiques mais elle implique la mobilisation de fondamentaux. Rappelons enfin qu'en cas de doute les candidats peuvent consulter un dictionnaire en langue allemande durant leur préparation.

Témoigner de son bon sens, de son esprit critique et de sa réactivité

L'objectif de l'épreuve est aussi d'évaluer le degré d'autonomie du futur professeur et son jugement critique sur la recevabilité de documents pédagogiques. Les supports scolaires proposés sont-ils conformes aux exigences institutionnelles ? En quoi l'affichage par les éditeurs du niveau B1 est-il ou non justifié ? Autant de questions, à titre indicatif, qui doivent sous-tendre la réflexion didactique et pédagogique. D'autres interrogations portent sur la faisabilité : les supports sont-ils en adéquation avec le public scolaire concerné, quels sont les entraves et les facilitateurs, l'élève dispose-t-il des outils nécessaires ? Pour adopter ce regard distancé, le candidat ne doit pas hésiter à adopter la posture et la perspective de l'élève, avec sa logique d'apprentissage au niveau considéré, en se prêtant à l'activité demandée. Nous recommandons en particulier aux candidats germanophones d'exercer leur regard à repérer la difficulté et les entraves à lever en amont des activités de réception et de production. Cette aptitude à se décentrer, à se mettre à la place de l'élève, qui s'avère être indispensable en situation de classe, est ici évaluée et mérite d'être entraînée de manière systématique. Au futur enseignant de juger si le support et l'appareil pédagogique fournis constituent des outils adaptés ou non à l'objectif d'apprentissage visé. Dans ces conditions l'esprit critique et la critique constructive sont non seulement autorisés mais souhaités, arguments patents à l'appui.

Ce n'est donc pas un hasard en phase d'entretien si le jury demande occasionnellement au candidat d'adopter la perspective de l'élève. L'occasion peut être ainsi donnée au candidat de réviser un jugement exprimé hâtivement au cours de l'exposé, de prendre ses distances par rapport à sa démarche initiale, de la compléter ou de proposer le cas échéant une nouvelle démarche cohérente. Quelques candidats y parviennent seuls, d'autres rebondissent grâce aux indices que fournit l'échange avec le jury. En conséquence nous encourageons vivement à faire preuve de réactivité durant cette phase d'interaction, susceptible de valoriser une prestation de manière significative. Le candidat réactif, capable de se décentrer pour réviser un premier jugement, est et sera bien conseillé.

Faire valoir sa connaissance du système éducatif

Les lignes qui suivent rendent effectivement compte d'une composante de l'épreuve préprofessionnelle passée en 2010 mais les conseils sont en mettre en relation avec les indications portant sur la deuxième partie de la seconde épreuve orale d'admission du concours 2011.

A la fin de l'entretien, les candidats étaient interrogés sur le système éducatif français. La plupart des candidats ont montré qu'ils avaient une bonne connaissance du système et donc de leur futur positionnement de professeur

d'allemand au sein d'une équipe de professeurs, attentes définies par la circulaire de 1997 qui se trouve dans la première partie du rapport. Ils ont montré qu'ils connaissaient les différentes instances représentatives au sein d'un EPLE (depuis le conseil de classe jusqu'au conseil d'administration en passant par le conseil pédagogique), le rôle et la fonction des différents acteurs (parents, professeurs, élèves, AED, CPE, agents, etc.), ainsi que les droits et devoirs des uns et des autres. Des questions plus précises sur les compétences 6 et 7 du socle commun, le CVL ou le conseil d'éducation à la santé et à la citoyenneté leur ont permis de montrer ce que pouvait signifier la construction de compétences sociales et civiques. Certains candidats ignoraient par contre complètement tout ce qui ressortissait à l'accompagnement éducatif au collège, les PPRE, l'accompagnement personnalisé dans la réforme du lycée, sujet central aujourd'hui. Quelques rares germanophones ont eu du mal à comprendre qu'ils allaient enseigner dans un collège ou lycée français et non allemand, qu'il fallait donc connaître le fonctionnement du système français et les droits et devoirs des fonctionnaires français. D'autres candidats avaient bien réfléchi à la question de la violence en milieu scolaire, aux opérations de prévention, à la gestion en classe ou dans le couloir. Les meilleurs ont su montrer qu'ils connaissaient les textes mais aussi qu'ils avaient réfléchi à des questions plus concrètes, comme celle de l'exercice de l'autorité dans la classe, l'utilisation de l'ENT, l'ouverture internationale. Nous ne pouvons qu'inciter les candidats de la session 2011 à bien connaître les textes publiés au BO n°29 du 22 juillet 2010 sur les dix compétences professionnelles du professeur, et à réfléchir à leurs implications. Les stages en responsabilité doivent aussi leur donner l'occasion d'interroger les différents acteurs de l'établissement à ce sujet.

Exemple 1 : Documents à caractère informatif

Nous sommes en présence, avec ce dossier (pages 31 et 32), de documents informatifs destinés à une classe de première pour la compréhension de l'oral. Dans la perspective du CAPES 2011, nous ne commenterons pas en détail l'appareil pédagogique et nous préférons nous concentrer sur les scripts de compréhension auditive.

1 Inscription dans le programme culturel

Le programme de la classe de première met en avant les relations de pouvoir. Les scripts des enregistrements proposés ici font allusion à l'organisation de la vie en communauté dans un établissement scolaire allemand, et à la place qui revient aux élèves, réalités sensiblement différentes de celles que connaissent les élèves français.

2 Niveau visé et entraves à la compréhension

Le sujet proposé est extrait du début d'un manuel de première. Il convient donc d'entraîner les élèves à consolider puis, le cas échéant, à dépasser le niveau B1, visé en fin de seconde.

Au niveau B1+, l'élève « peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant »¹.

Au niveau B2, il « peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites »².

Le sujet relève ici de la vie quotidienne de nos élèves, et l'argumentation est marquée par une opposition *muss / möchte* dans le premier enregistrement et par des connecteurs logiques dans le second (*darüber hinaus, weil, das ist das Wichtigste, wichtig ist natürlich auch, so*).

Les entraves à la compréhension tiennent principalement à deux phénomènes :

- le caractère oral du premier enregistrement ; l'élève interviewée utilise des expressions avec lesquelles les élèves ne seront peut-être pas familiarisés: *das liegt mir nicht so, das ist nicht so mein Ding* et des structures spontanées qu'elle n'emploierait certainement pas à l'écrit (*da es sehr viel Arbeit bedeutet und auch sehr zeitaufwändig ist. Zeit, die man, wenn man das Abitur anstrebt, nicht hat*). Ce n'est pas le cas dans le second enregistrement, dans lequel madame Gutknecht, rompue à l'argumentation, utilise une langue bien plus maîtrisée et structurée.
- L'articulation du linguistique et du culturel (voir point suivant).

3 Articulation linguistique / culturel

Nous évoquons dans le premier point des réalités différentes en France et en Allemagne. Si elles peuvent ponctuellement constituer des entraves à la compréhension pour les élèves français, elles fondent aussi l'intérêt civilisationnel des documents. Deux phénomènes nous semblent ici marquer ces différences :

- Certains termes n'ont pas d'équivalent dans notre système et sont par conséquent difficilement traduisibles en français : *kooperative Gesamtschule, gymnasiale Oberstufe* (notamment en opposition avec *neunte Klasse*), *SV-Lehrerin, Kollegium*.
- D'autres font allusion à des réalités étrangères à nos élèves avec des termes qu'ils croient parfois comprendre sans toujours en maîtriser les subtilités :
 - Le rôle du *Schülervertreter* n'est pas le-même que celui du délégué français. Ce dernier n'a par exemple pas à s'exprimer devant de larges assemblées (*vor vielen Menschen Reden halten*) ni à gérer de nombreux conflits entre les élèves et les enseignants (*häufig Konflikte zwischen Lehrern und Schülern*).
 - Les missions des enseignants allemands ne sont pas celles de leurs homologues français : *Erdkunde, Geschichte und Politik unterrichten* fait référence à la polyvalence des professeurs, *ein Praktikum betreuen* ou *Vorbereitung und Begleitung von Festen* à des tâches annexes à celles d'enseignement.

1 Cadre européen commun de référence pour les langues, page 55

2 *idem*

- Les relations entre les élèves et les professeurs ne sont pas de même nature en France et en Allemagne ; une partie des prérogatives des professeurs allemands est prise en charge dans les établissements français par les conseillers principaux d'éducation (*Zusammenarbeit, Vorbereitung und Begleitung von Festen*).

4 Fait de langue à travailler

L'écoute des deux documents audio se fait ici dans une perspective claire : dégager des arguments permettant le débat ou du moins l'exposition du point de vue. Même si elles ne sont pas explicites dans cette page, les perspectives d'exploitation linguistique des données contenues dans ces documents sont ouvertes. Outre une initiation à l'argumentation, on peut notamment penser à un travail sur l'expression de la modalisation (droits et devoirs des acteurs du système éducatif) ou à une sensibilisation à la charge culturelle véhiculée par certaines particules : le *Zusammenarbeit* du second document pourrait être enrichi de *mitbestimmen* ou de *Mitsprache*.

L'avis d'un maître de 7. paru en 2005
(voir script des enregistrements page suivante)

Sich engagieren: Was heißt das?

Hören
und sprechen

- 6 Julia nimmt zum Thema
Schülervertretung Stellung.
Was hält sie vom Engagement
in der Schule?

Wortschatz

- vermeiden (ie-ie): éviter
- die Belange: (ici) les intérêts
- in der Öffentlichkeit: en public
- eine Rede halten (à/ie-a): faire un discours

Julia, 18



Interview
7



Frau Gutknecht

- 6 Sie hören jetzt ein Interview mit der
SV-Lehrerin, Frau Gutknecht.
Welche Angaben finden Sie zu:
- ihrer Person,
 - ihrem Beruf,
 - ihrer besonderen Rolle in der Schule?
- Sammeln Sie Informationen zu den
Stichworten „Zusammenarbeit“ und
„Arbeitsklima“.

Wortschatz

- unterstützen: soutenir, aider
- das Kollegium: l'ensemble des professeurs
d'un établissement
- die Unternehmungen: les activités
- die Wirkung: l'effet
- der Einzelfall: le cas isolé

Sie haben jetzt den Standpunkt einer Schülerin und einer Lehrerin gehört.
Wie kann die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer das Klima an der Schule
beeinflussen?

Script des enregistrements

Seite 15, Sich engagieren: Was heißt das?

1 Julia

– Warum möchtest du nicht Schülervertreterin werden?“

– Mein Name ist Julia Scholz, ich bin 18 Jahre alt und besuche den 13. Jahrgang der KGS in Sehnde. Ich möchte nicht Schülervertreterin werden, da es sehr viel Arbeit bedeutet und auch sehr zeitaufwändig ist. Zeit, die man, wenn man das Abitur anstrebt, nicht hat. Und des Weiteren bedeutet das Amt des Schülervertreeters häufig Konflikte zwischen Lehrern und Schülern, die man, grade wenn man den Lehrer im Unterricht selber hat, vermeiden möchte. Es fällt mir schwer, mich für die Belange anderer einzusetzen, wenn ich davon nicht selbst überzeugt bin. Als Schülervertreter muss man sich auch in der Öffentlichkeit präsentieren, auf Veranstaltungen oder Ähnlichem, und das liegt mir nicht so. Wenn man dann auf großen Veranstaltungen als Schülervertreter vor vielen Menschen Reden halten muss, muss man frei sprechen können, und das ist nicht so mein Ding.

2 Frau Gutknecht

Frau Gutknecht, können Sie sich kurz vorstellen?

„Mein Name ist Irma Gutknecht. Ich bin 50 Jahre alt, verheiratet, und habe einen erwachsenen Sohn. Hier an der kooperativen Gesamtschule in Sehnde unterrichte ich seit neun Jahren. Ich bin fast nur in der gymnasialen Oberstufe eingesetzt, und das mit meinen Fächern Deutsch und Erdkunde. Darüber hinaus unterrichte ich noch in einer neunten Klasse Erdkunde, Geschichte und Politik, und betreue ein Praktikum.

Sie sind SV-Lehrerin. Warum, glauben Sie, haben die Schüler Sie gewählt?

Ich wurde vor allen Dingen gewählt, weil die Schülerinnen und Schüler Vertrauen zu mir

haben. Das ist das Wichtigste. Als SV-Lehrerin muss ich Unterstützung bieten, manchmal können die Schülerinnen und Schüler ihre Wünsche nicht so gut formulieren, um sie der Schulleitung oder dem Kollegium vorzutragen; dabei helfe ich ihnen. Wichtig ist natürlich auch, Spaß zu haben, und so gehört die Vorbereitung und Begleitung von Festen und von Unternehmungen auch zu meinen Aufgaben.

Wie läuft die Zusammenarbeit mit den Schülern?

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten sehr gut und motiviert mit. Sie haben auch viele Ideen, sie sind ja auch freiwillig hier, so haben wir neben der Arbeit auch viel Spaß dabei, und man lernt sich besser kennen, das wiederum hat auch eine positive Rückwirkung auf die Atmosphäre in unserer Schule.

Und Ihre Kollegen?

Die Kollegen unterstützen uns fast immer. Es sind wirklich nur Einzelfälle, wenn jemand kein Verständnis für die berechtigten Belange der Schülerschaft hat. Die Schulleitung unterstützt uns, wann immer es möglich ist. Manchmal ist es natürlich so, dass sie auch ein Nein sagen muss, aber das hat dann wichtige Gründe. Auch da ist es eine wichtige Aufgabe für mich, dies den Schülerinnen und Schülern dann auch zu erklären.

EXEMPLE 2 : DOCUMENT LITTÉRAIRE

Le présent extrait (pages 36 et 37) constitue le second volet d'un dossier ayant pour lien fédérateur et pour problématique le traitement de l'accès à l'écrit. Tandis que le premier extrait visait un entraînement à la lecture « plaisir » sans autre finalité, celui-ci propose un extrait de littérature pour la jeunesse en compréhension de l'écrit pour ensuite entraîner à une prise de parole en continu, puis à une production écrite faisant figure de tâche finale.

Compte tenu de la dominante culturelle de l'extrait, il convenait, plus que d'insister sur la notion de « document authentique », de parler de texte littéraire, et de rappeler le nom de Paul Maar comme l'un des auteurs allemands les plus connus de littérature pour la jeunesse et de rattacher l'extrait à la sous notion de « création » dans « l'art du vivre ensemble ».

Au niveau de compétence B1, qui est encore celui d'une classe de seconde, correspond pour l'élève une plus grande autonomie dans l'accès à l'écrit, en réception comme en expression, lui permettant d'écrire un court récit, sachant que « la cohérence discursive » reste « le principe organisateur du texte produit par l'élève ».

➤ Les documents :

Le manuel propose un découpage avec tout d'abord un extrait correspondant au début de l'histoire, intitulé « *Die Geschichte vom Jungen, der keine Geschichten erzählen konnte.* »

Ce premier extrait, d'une très grande richesse linguistique et culturelle, présente les éléments les plus importants du schéma narratif :

- **une situation initiale** comprenant les personnages (le père, la mère, et le fils prénommé Konrad), un cadre temporel (un samedi matin pluvieux, lors du petit déjeuner), un lieu fictif (Redelburg am Inn, dans la maison ou l'appartement de la famille), l'ambiance (chaleureuse et bienveillante : des parents très à l'écoute du fils, encourageants, compréhensifs, traduisant l'harmonie entre les deux parents quant à l'attitude adoptée vis à vis du fils et de la décision pour trouver une solution).

- **un élément perturbateur** : le garçon qui ne sait pas raconter d'histoire au grand désespoir de ses parents.

- **des éléments de résolution** correspondant aux essais des parents :

Dans un premier temps, le père émet l'hypothèse que Konrad ait envie de raconter une histoire « *Vielleicht hat Konrad ja Lust, eine Geschichte zu erzählen* », qui est corroborée par le souhait de la mère « *es wäre schön* ». Au rêve des parents s'opposent le pragmatisme et la conscience éclairée du fils quant à son incapacité à raconter une histoire. Il se prête cependant à la demande de la mère qui l'invite à raconter ce qu'il a vécu la veille. La production de Konrad est un récit chronologique, sec et ennuyeux qui restitue ses activités quotidiennes. Le regard de connivence échangé et le hochement de tête des parents expriment leur déception. Dans un deuxième temps, les parents suggèrent à leur fils d'inventer une histoire et lui fournissent les amorces : « *Vor langer, langer Zeit...* » ou « *Eines Tages...* » qui situent le récit dans un passé lointain et donc imaginaire. Konrad laisse alors éclater sa colère, car il ne conçoit pas de raconter quelque chose qui ne soit pas de l'ordre de la réalité, l'assimilant à un mensonge. Il s'avère être incapable de se projeter dans l'imaginaire et de faire preuve de créativité.

Les ingrédients pour être capable de raconter une histoire sont donc d'une part d'avoir vécu des événements, d'autre part de faire appel à son imagination pour être capable d'inventer à partir d'un matériau réel.

Ce passage fournit également de **nombreux moyens linguistiques** et méthodologiques :

- Le lexique afférent au récit, à l'histoire narrée, à l'imaginaire (*eine Geschichte erzählen, sich etwas ausdenken, etwas erfinden, lügen...*)

- les temps du passé (prétérit, parfait) en corrélation avec les nombreuses charnières du discours et les formules rituelles qui ponctuent le récit (*es war... da... Vor langer, langer Zeit... Eines Tages... Erst... dann ... später...*)

- les nombreux éléments dialogués introduits par des verbes du discours (*vorschlagen, sagen, fragen, flüstern.*)

- le lexique des sentiments et des réactions des personnages (*sich anblicken, den Kopf schütteln, empört, seufzen.*)

Tous ces éléments ajoutent au caractère didactique de l'histoire dont le sujet rejoint celui de l'unité : apprendre à raconter une histoire : « *Dann versuch es doch mal mit diesem Anfang : Eines Tages...* ».

En ce sens, la trame narrative et événementielle du document choisi peut offrir une fonction « modélisante » pour l'expression orale en continu ou l'expression écrite au plan de la cohérence discursive.

Le découpage du texte ménage enfin un effet de suspense productif autour du nouveau personnage de « *Fräulein Muhse* » évoqué à la fin de ce premier extrait.

Le deuxième extrait est constitué de trois passages, définis par les concepteurs du manuel et construits sur la même opposition : ce que Konrad s'imagine à partir de son entendement, sa capacité à raisonner, et ce qu'il vit qui n'y correspond pas et qui le déstabilise ou le fait douter.

Les dialogues y sont plus rares, on note la présence du discours indirect et du subjonctif 1 pour restituer les pensées de Konrad ainsi que le discours indirect libre (pensées, questions, ressenti de Konrad).

Le premier passage s'articule autour du **portrait de Mademoiselle Muhse**.

Konrad découvre une très vieille femme aux cheveux blancs coiffés en chignon, portant une paire de lunettes rondes, alors qu'il s'était imaginé quelqu'un de jeune, car ses parents avaient parlé de « *Fräulein Muhse* » et non de « *Frau Muhse* ». De plus, avant même qu'il ait parlé, elle l'appelle par son prénom et elle sait pourquoi il vient la voir. Il est donc surpris, « *er wunderte sich* » et hésite à la suivre : « *er zögert* ».

Le second passage décrit la maison dans laquelle habite Mademoiselle Muhse et **la mission** confiée à Konrad

L'élément incontestable est le numéro de la maison « *das Haus Nummer 12* », mais ce que Konrad découvre (une grande maison comprenant un immense couloir sans fin, un escalier étroit composé d'au moins une centaine de marches) ne correspond pas à ses représentations (une maison petite et à un étage) et il ne peut l'expliquer de façon rationnelle. « *Wie ist das möglich? Ich habe das Haus doch von außen gesehen* ».

La mission qui consiste à porter un petit paquet à la sœur de Mademoiselle Muhse est bien énigmatique et pose question à Konrad qui n'a pas perdu le sens de sa visite : « *ich dachte* ».

Le troisième passage relate le déroulement de la mission et les réactions de Konrad.

L'illusion se poursuit, car il croit que la vieille dame le suit alors qu'il n'en n'est rien : « *er merkte, dass er allein war* », ce qui déclenche chez lui une réaction d'indécision : « *unschlüssig* ». La porte qui s'ouvre dans le mur, la pièce très sombre, la voix enrouée lui fait croire à la vision d'une chouette, ce qu'il doit réfuter car les chouettes ne portent pas de lunettes. « *er glaubte ... aber er merkte, dass er sich getäuscht haben musste* » A chaque fois son bon sens est mis à mal et ses certitudes sont ébranlées. Réalité et imaginaire s'entremêlent si bien que la frontière entre les deux mondes n'est plus perceptible.

A travers cette visite, Konrad a vécu une aventure qui lui a permis d'éprouver des sentiments, de confronter la réalité et l'imaginaire, le rationnel à l'irrationnel.

On peut parier qu'il sera, après cette aventure, capable de raconter une histoire.

Les moyens linguistiques foisonnent également dans cette deuxième partie et constituent une aide précieuse pour permettre aux élèves de réaliser la tâche demandée.

- des connecteurs logiques : « *schließlich, aber, damit, denn* »

- des connecteurs temporels : « *während, als* »

- le lexique de la description, des sentiments et de l'étrange : couloirs sans fin, obscurité, escaliers étroits, portes qui s'ouvrent dans les murs, présence de chouettes qui contribuent à créer une ambiance énigmatique et angoissante propres au fantastique.

➤ **L'appareil pédagogique :**

L'objectif d'apprentissage poursuivi par les auteurs du manuel est identifiable : il s'agit de permettre à l'élève de comprendre les informations essentielles d'un texte narratif pour pouvoir imaginer une suite cohérente à ce texte.

La tâche proposée est elle aussi clairement définie : l'élève devra lire le début d'une nouvelle, en faire la présentation claire et exhaustive à la classe de manière à discuter sur la fin possible de cette histoire et en écrire la suite.

1 Es war Samstagmorgen, die Familie saß am Frühstückstisch, da sagte Vater: „Vielleicht hat Konrad ja Lust, eine Geschichte zu erzählen.“ – „Das wäre schön“, sagte Mutter. „Heute ist ein
5 so gemütlicher Regentag.“ Konrad sagte: „Ihr wisst doch: Ich kann keine Geschichten erzählen. Ich weiß einfach nicht, wie es geht.“ – „Erzähl uns einfach, was du gestern erlebt hast“, schlug seine Mutter vor. „Gestern war ich in der Schule. Wir hatten erst Mathe, dann Deutsch, dann Bio und dann zwei Stunden Sport. Dann bin ich nach Hause gegangen und habe Hausaufgaben gemacht. Dann habe ich noch ein bisschen am Computer gegessen, und später
10 bin ich dann ins Bett gegangen“, sagte Konrad. Vater und Mutter blickten sich an und schüttelten den Kopf.

Nein, das war keine Geschichte. „Versuch es mal so: Denk dir einfach irgendeine Geschichte aus!“, sagte sein Vater. – „Einfach ausdenken? Ihr wollt, dass ich lüge?“¹, fragte Konrad empört. – „Nein, du sollst etwas erfinden. Das ist was ganz anderes“, sagte Vater. „Fang doch mal so
15 an: Vor langer, langer Zeit...“ – „Vor langer Zeit ist mir viel zu ungenau“, sagte Konrad. »Da müsste ich erst wissen, was du unter einer langen Zeit verstehst, Papa.“ Seine Mutter sagte: „Dann versuch es doch mal mit diesem Anfang: Eines Tages...“ – „Was heißt eines Tages?“, fragte Konrad. „Woher soll ich wissen, von welchem Tag du sprichst, Mama?“ Konrads Mutter seufzte². Nun seufzte
20 auch sein Vater. „Er weiß wirklich nicht, wie man Geschichten erzählt“, sagte er leise zu seiner Frau. „Vielleicht sollten wir ihn mal zu Fräulein Muhse schicken“, flüsterte die Mutter. „Sie könnte ihm das Erzählen bestimmt beibringen!“ (...)

© Paul Maar

Wortschatz

¹ sich eine Geschichte ausdenken:
inventer une histoire

² lügen (o/o): *mentir*

³ seufzen: *soupirer*

⁴ jdm etwas beibringen: *apprendre qch. à qqn*

b Lesen Sie jetzt die Fortsetzung der Geschichte.

Arbeitsvorschlag

Einzelarbeit

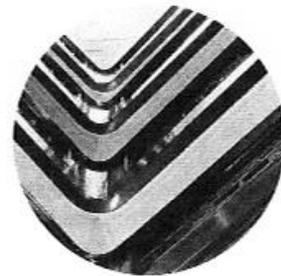
Die Klasse wird in drei Gruppen geteilt. Jeder Schüler liest seinen Auszug mit dem Ziel, der Klasse diesen Teil der Geschichte zu erzählen.

Plenum

Die drei Teile der Geschichte werden nacherzählt.

Gruppenarbeit

Jede Gruppe denkt über ein mögliches Ende der Geschichte nach und einigt sich auf eine Version, die der Klasse vorgestellt wird.



Das Geschichtenhaus

a Lesen Sie den Anfang folgender Geschichte und sammeln Sie Informationen zu den drei Punkten:

- Die Familie, • was der Junge überhaupt nicht mag, • was die Eltern vorschlagen, um dem Jungen zu helfen.

Die Geschichte vom Jungen, der keine Geschichten erzählen konnte.

Ich will von einem Jungen erzählen, der keine Geschichten erzählen konnte. Er hieß Konrad und wohnte in Redelburg am Inn. (...)

Es war Samstagmorgen, die Familie saß am Frühstückstisch, da sagte Vater: „Vielleicht hat Konrad ja Lust, eine Geschichte zu erzählen.“ – „Das wäre schön“, sagte Mutter. „Heute ist ein so gemütlicher Regentag.“ Konrad sagte: „Ihr wisst doch: Ich kann keine Geschichten erzählen. Ich weiß einfach nicht, wie es geht.“ – „Erzähl uns einfach, was du gestern erlebt hast“, schlug seine Mutter vor. „Gestern war ich in der Schule. Wir hatten erst Mathe, dann Deutsch, dann Bio und dann zwei Stunden Sport. Dann bin ich nach Hause gegangen und habe Hausaufgaben gemacht. Dann habe ich noch ein bisschen am Computer gegessen, und später bin ich dann ins Bett gegangen“, sagte Konrad. Vater und Mutter blickten sich an und schüttelten den Kopf.

Nein, das war keine Geschichte. „Versuch es mal so: Denk dir einfach irgendeine Geschichte aus“, sagte sein Vater. – „Einfach ausdenken? Ihr wollt, dass ich lüge?“ fragte Konrad empört. – „Nein, du sollst etwas erfinden. Das ist was ganz anderes“, sagte Vater. „Fang doch mal so an: Vor langer, langer Zeit...“ – „Vor langer Zeit ist mir viel zu ungenau“, sagte Konrad. »Da müsste ich erst wissen, was du unter einer langen Zeit verstehst, Papa.“ Seine Mutter sagte: „Dann versuch es doch mal mit diesem Anfang: Eines Tages...“ – „Was heißt eines Tages?“, fragte Konrad. „Woher soll ich wissen, von welchem Tag du sprichst, Mama?“ Konrads Mutter seufzte³. Nun seufzte auch sein Vater. „Er weiß wirklich nicht, wie man Geschichten erzählt“, sagte er leise zu seiner Frau. „Vielleicht sollten wir ihn mal zu Fräulein Muhse schicken“, flüsterte die Mutter. „Sie könnte ihm das Erzählen bestimmt beibringen.“ (...)

Wortschatz

- ¹ sich eine Geschichte ausdenken: *inventer une histoire*
- ² lügen (o/o): *mentir*
- ³ seufzen: *soupirer*
- ⁴ jdm etwas bei/bringen: *apprendre qch. à qqn*

© Paul Maar

b Lesen Sie jetzt die Fortsetzung der Geschichte.

Arbeitsvorschlag

Einzelarbeit

Die Klasse wird in drei Gruppen geteilt. Jeder Schüler liest seinen Auszug mit dem Ziel, der Klasse diesen Teil der Geschichte zu erzählen.

Plenum

Die drei Teile der Geschichte werden nacherzählt.

Gruppenarbeit

Jede Gruppe denkt über ein mögliches Ende der Geschichte nach und einigt sich auf eine Version, die der Klasse vorgestellt wird.



Konrad hatte sich vorgestellt, dass Fräulein Muhse eine junge Frau sei. Schließlich hatten seine Eltern sie Fräulein genannt und nicht Frau. Aber Fräulein Muhse, die ihm die Tür öffnete, war eine sehr alte Frau. Sie trug eine
5 runde Brille, ihre Haare, die sie hinten zu einem Knoten gebunden hatte, waren weiß. An ihren dichten, immer noch dunklen Augenbrauen konnte man sehen, dass die Haare wohl einmal tiefschwarz gewesen waren. „Aha, da haben dich deine Eltern also zu mir geschickt, damit du
10 das Erzählen lernst“, sagte sie, bevor Konrad auch nur ein Wort gesagt hatte.

„Mach deinen Schirm zu und komm rein, Konrad!“ Konrad wunderte sich: Woher kannte sie seinen Namen? Zögernd folgte er ihr ins Haus. Das Haus Nummer 12 hatte von außen recht klein gewirkt. Merkwürdigerweise
5 war es innen viel größer. Konrad folgte der Alten durch einen endlos langen Flur zu einer schmalen Treppe. „Bring das Päckchen bitte hoch zu meiner Schwester“, sagte sie und drückte Konrad ein kleines Päckchen in die Hand. „Aber lass es nicht fallen, es ist sehr, sehr wertvoll.“
10 – „Ich dachte, Sie wollten mir beibringen, wie man Geschichten...“, fing Konrad an. Fräulein Muhse unterbrach ihn. „Alles zu seiner Zeit, alles zu seiner Zeit“, sagte sie und deutet auf die Treppe. „Du gehst voraus!“ – „Dahinauf?“, fragte Konrad. Als er schon mehr als hundert
15 Stufen hochgestiegen war, fragte er: „Wie ist das möglich? Ich habe das Haus doch von außen gesehen. Da war es einstöckig. Wir müssen jetzt mindestens im siebten Stock sein.“ Niemand antwortete.

Er drehte sich um und merkte, dass er allein war. Fräulein Muhse war ihm nicht gefolgt. Konrad rief: „Hallo, Fräulein Muhse?“ Während er unschlüssig dastand und nach unten blickte, öffnete sich neben ihm eine niedrige
5 Tür in der Wand. „Da bist du ja endlich!“, sagte eine heisere Stimme. „Nun krach schon und komm hier schwein*!“ – „Wollten Sie sagen, ich soll hier rein?“, fragte Konrad. Er streckte den Kopf durch die Tür. Im Raum dahinter war es so finster, dass er kaum etwas erkennen konnte. Im ersten Augenblick glaubte er im Dunkeln
10 eine Bule² zu sehen. Aber er merkte gleich, dass er sich getäuscht haben musste, denn Eulen waren nicht so groß wie er selbst und trugen auch keine Brillen.

© Paul Maar

Schreiben



Nachdem Sie die verschiedenen Nacherzählungen gehört haben, schreiben sie jetzt das Ende der Geschichte, so wie Sie es sehen. (Mindestens 70 Wörter)

SIS

EXEMPLE 3 : DOCUMENT ICONOGRAPHIQUE

Cet extrait (pages 40 et 41) constitue le premier volet d'un dossier ayant pour lien fédérateur et pour problématique le traitement de l'accès à l'écriture.

Dans le second volet, le collégien est amené à écrire en groupe un script de film à la suite d'une visite virtuelle de studio de cinéma sans l'y impliquer personnellement.

L'objectif semble identique, mais la méthode préconisée ici est tout à fait originale et diffère des pratiques habituelles: elle fait appel en effet à une réelle créativité de la part de l'élève en le conduisant, par étapes, à imaginer des histoires à partir de documents iconographiques qui sont ici des œuvres d'art. Le choix de l'œuvre d'art comme document support est délibéré compte tenu de la dominante culturelle de l'extrait. Cette unité est l'illustration parfaite de la sous notion de "création " dans " l'art du vivre ensemble ", qui comprend " l'étude de la création artistique et littéraire, produit de l'imaginaire collectif". Mais ici, pas d'étude, l'art se met au service de la création littéraire, et c'est l'imaginaire de l'élève qui est sollicité.

L'objectif annoncé de l'unité est l'écriture et son titre "*Schreibwerkstatt*" ne laisse aucun doute sur les attentes des concepteurs du manuel. L'élève est mis en situation d'artisan, d'apprenti auteur et de créateur.

L'entrée dans le thème se fait par une activité de compréhension de l'oral accompagnée d'une consigne d'écoute. L'élève devra repérer des indications concernant les moments propices et les conditions du passage à l'écriture et l'autocorrection; autant de tâches auxquelles il sera bientôt confronté. Le script des interviews de plusieurs élèves allemands n'est pas fourni, mais il semble au travers des repérages demandés que l'activité de compréhension ne soit qu'un prétexte à la présentation du thème.

Une mise en commun à l'oral est prévue comme semble l'indiquer la mention adjacente au logo « Hören und **sprechen** ». Les activités de communication langagière mobilisées se situent bien au niveau B1. Mais il est à craindre que des entraves à la compréhension soient nombreuses si les élèves interviewés utilisent des expressions et des structures spontanées qu'ils n'emploieraient pas à l'écrit.

La deuxième activité est l'activité principale de l'unité. L'objectif d'apprentissage poursuivi par les auteurs du manuel est double : il s'agit certes de donner les moyens à l'élève de passer à l'écriture, mais surtout de lui en donner l'envie. L'incitation se fait par le biais d'un tableau d'Otto Dix réalisé en 1920 et intitulé "*die Katzen*". Ce qui justifie le titre de cette deuxième activité: "*Katzensprünge*". On y voit un chat grimper comme par un escalier sur des blocs rectangulaires tous semblables percés peut-être de fenêtres multicolores. Deux autres chats volent dans un ciel atone dont une imposante lune ronde occupe le coin droit. Il s'agit d'une œuvre poétique aux couleurs douces mais froides réchauffées par quelques touches de rouge, d'or et de brun. Aucune aide n'est fournie pour la compréhension de l'œuvre si ce n'est le renvoi à un encadré fournissant des informations sur la biographie du peintre. Car l'objectif n'est pas l'étude de l'œuvre, mais l'incitation à la création littéraire. L'élève va devoir apprendre d'abord à regarder une œuvre d'art, puis à associer couleurs, formes et mots avant de passer à la création de phrases courtes qu'il devra complexifier avec des exigences croissantes sur la longueur des textes (de 50 à 120 mots). La gradation des tâches devrait permettre à l'élève "la rédaction de textes de plus en plus élaborés" correspondant au niveau de compétence B1 qui est encore celui d'une classe de Seconde. Ici, peu importe la "cohérence discursive, principe organisateur du texte produit par l'élève". Au contraire, on lui enjoint de se laisser porter par l'ambiance émanant des tableaux et de faire appel à son imaginaire. "*Versuchen Sie Ihre Fantasie einzusetzen, um ein paar Sätze zu dem Bild zu schreiben.*" et l'exemple est significatif: "*Der braune Mond ist müde*". La tâche suivante qui est en réalité la quatrième poursuit toujours le même objectif: l'observation d'une œuvre incitant à écrire un court texte narratif. Le tableau proposé a été peint en 1892 par Fritz von Uhde, peintre saxon du dix-neuvième siècle oscillant entre réalisme et impressionisme. Il représente deux jeunes filles accoudées à une table de jardin en train de lire à l'ombre des frondaisons. Après quelques réflexions méthodologiques sur la façon de débiter un texte, l'élève est amené à classer sept propositions selon les critères définis en amont (lieu, saison, sentiments, atmosphère...), puis à passer à l'écriture.

Il semble dommage que les concepteurs aient imposé la phrase six comme point de départ de la narration. La logique de leur démarche aurait été mieux respectée s'ils avaient laissé le choix de la phrase initiale de la narration à l'élève d'autant plus que la consigne de travail est complétée par la suggestion de se laisser inspirer par le tableau.

Tout au long de l'unité l'élève peut laisser libre cours à sa création, mais le guidage est toujours présent, les consignes claires et les difficultés bien graduées.

Die drei Teile der Geschichte werden nacherzählt.

Gruppenarbeit

Jede Gruppe denkt über ein mögliches Ende der Geschichte nach und einigt sich auf eine Version, die der Klasse vorgestellt wird.

4/5

1 Schüler sprechen über das Schreiben

Hören und sprechen



Hören Sie sich folgende Interviews an, die mit deutschen Schülern gemacht wurden.

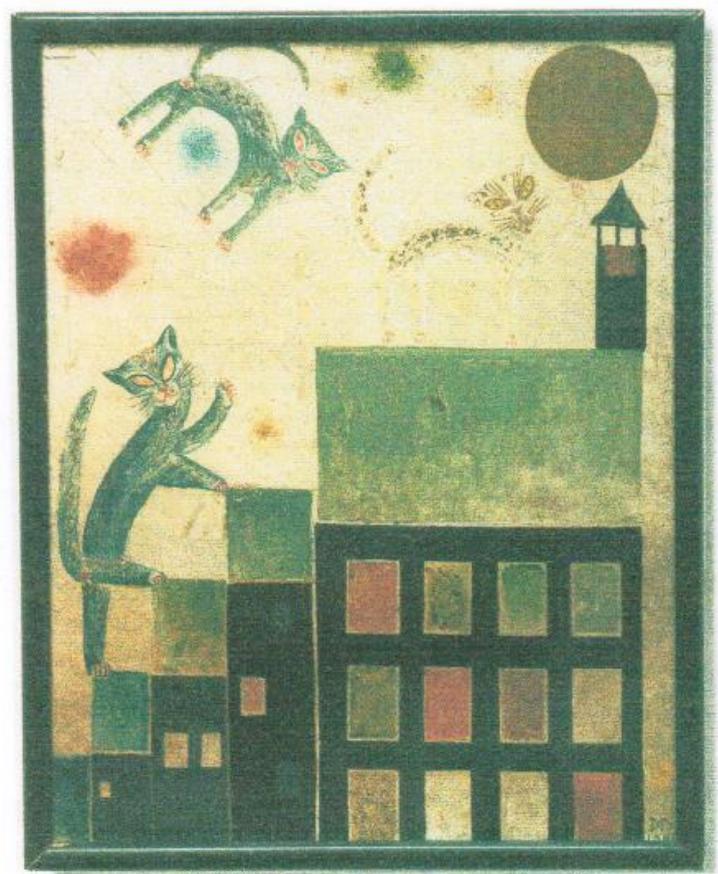
- Ordnen Sie sie nach folgenden Kriterien:
- Wann schreiben die Schüler?
 - Wie schreiben sie? (Spontan, nach Entwurf...)
 - Wie korrigieren sie sich?

2 Katzensprünge

Schreiben



a Sammeln Sie zu diesem Gemälde Adjektive (Farben, Formen, Atmosphäre...) und Substantive.



Otto Dix, Katzen, 1920. Otto-Dix-Archiv, Schaffhausen

Otto Dix, siehe Seite 119

b Nicht alles, was Sie auf diesem Bild sehen, ist realistisch. Versuchen Sie Ihre Fantasie einzusetzen, um ein paar Sätze zu dem Bild zu schreiben.

Beispiel
Der braune Mond ist müde.

...

Die Sätze werden der Klasse vorgestellt.

- 6 Wählen Sie einen Satz, der Ihnen besonders gefällt und schreiben Sie ihn um. Sie können Adjektive oder Adverbien hinzufügen.

Beispiel

Der traurige braune Mond ist schon wieder müde.

- 7 Jetzt gehen Sie von einem dieser Sätze aus und schreiben eine Geschichte.
(Etwa 50-60 Wörter)

Schreibwerkstatt 7

4 Gedankengänge

Lesen und schreiben



Wenn Sie den Anfang eines Textes schreiben, müssen Sie entscheiden, womit Sie beginnen:

- Was geschieht,
- was denken oder fühlen die Personen,
- wo spielt die Handlung,
- wann spielt die Handlung,
- wie ist die Atmosphäre?



Fritz von Uhde. *Zwei Mädchen im Garten*, 1892. Neue Pinakothek München

Lesen Sie die folgenden Textanfänge, die von dem Bild „Zwei Mädchen“ ausgehen. Für welche der Möglichkeiten (a-e) haben sich die Autoren folgender Sätze entschieden?

- Klara blickte auf. Hatte sie da nicht etwas gehört?
- Anna dachte wieder an Hugo, den sie seit Wochen schon nicht mehr gesehen hatte.
- Im schattigen Garten der Bachmanns saßen Klara und Anna am Marmortisch.
- Wie jeden Sonntagnachmittag lasen Anna und Klara in ihren Lieblingsbüchern.
- Zufrieden blickte der Vater auf seine Töchter: Das Buch schien ihnen zu gefallen.
- Es war still und friedlich an diesem Sonntagnachmittag.
- Ich kann mich noch sehr gut an diesen Sonntagnachmittag erinnern, als ich mit meiner Schwester Klara im Garten saß.

Wählen Sie Textanfang 6 und schreiben Sie daran weiter. Lassen Sie sich auch von dem Gemälde inspirieren. (Etwa 5-6 Sätze)

EPREUVE FACULTATIVE D'ALSACIEN

Résultats obtenus par les candidats :

<i>Présents</i>	5
<i>Moyenne des candidats présents</i>	8,40
<i>Nombre de candidats ayant obtenu une note égale ou supérieure à 10 sur 20</i>	2

Sujets donnés à traiter par les candidats

INDICATIONS POUR LES CANDIDATS

1. Expliquez le texte en alsacien.
2. Procédez à un commentaire grammatical, en français, des cinq séquences soulignées dans le texte (aspects phonétiques, lexicaux, morphologiques, syntaxiques, ...). Procédez, lorsque l'exemple s'y prête, à une comparaison avec l'allemand standard, parlé et / ou écrit et / ou avec d'autres variétés dialectales (dont la vôtre).

D'Madam G'schwind, **e Witfrau in de beschte Johre**, helft hit ihren erschten Enkel taife.

Glich nooch dem sinere Geburt het's Jeanne erklärt, er mueß Jean-Claude heiße. Do d'rgeje han d'Großmamme un d'r jung Babbe ingewendt :

„Der Name isch nit in d'r Famili !“ Awer **'s Jeanne het g'sait**, 's isch en arig franzöescher Name.

„A Paris, c'est du dernier chic !“

Des isch genue g'sin; sie hätte ne Jocrisse getaift, wenn m'r ne g'sait hätt, der Name isch grad Mode in Paris.

's Jeanne isch in Boulogne in ere ganz vornehme Pension g'sin un redt e so guet Franzöesch, daß m'r's oft nit versteht. Es het gar viel Parisser *argot* ufg'schnappt, anstatt *parapluie* saat's „*riflard*“, anstatt Kleider saat's „*pelure*“ un e so Gedings. Sinere Mamme imponiert des ganz gewaltig, un sim Mann au; es b'herrscht se-n-alli mit sim Parisser Gassefranzöesch.

M'r seht, 's isch en arig franzöeschi Famili; sie strahlt im reinschte *patriotisme*, un daß au do e dunkler Punkt isch – **d'r Großbabbe von d'r Madam G'schwind** isch e Schwob gewenn, - des het bis jetz noch niemen erfahre derfe !

Bim Kindtaifesse sitze se-n-e bissel eng um den üsgezöjene Tisch von d'r *salle à manger*.

's isch ken einheitli G'sellschaft, denn alli Schattierunge vom Franzosetum sin do vertrete: z'erscht d' *pur sang* in d'r Person von *Monsieur et Madame Ratatouille*, wie erscht zidder'm Waffestillstand im Elsaß sin, sich awer do schon e recht wohl fühle. D'rnoo 's Jeanne als „*Alsacienne essentiellement française*.“ D'rnoo siner Mann un sini Mamme als arig gueti, awer e bissel unb'holfeni Franzose. D'rnoo d'r jung G'schwind, **im Jeanne sine Brueder**, als Mueßfranzos; denn er wär lieber ditsch gebliewe! die Schinderei in d'r Schuel mit'm Franzöesche köennte ihm g'stohle were! – D'rnoo isch noch d'r Herr Pfarrer do als „*Alsacien bochisant* !“, e recht unangenehmi Abart vom Franzosetum !

D'Madam Demueth, e gueti Friendin von d'r Madam G'schwind, **wie m'r ingelade het**, wiel se sich nützlich macht, un d'Hewamm, wie newe're am unteren End vom Tisch sitzt, die kann m'r fascht nit zue de Franzose zähle, denn sie köenne ken Wort Franzöesch. So komme se-n-in d'*rubrique* von „*Alsaciens sympathiques à la France*“, köenne nit mitrede, verstehn ken Wort un were von den andere mit milder Verachtung b'handelt.

D'r Ratatouille redt gar arig schönen ; 's isch e Genuß, ihm ze folje, un so lang as er von Sache verzählt, wie im Pfarrer ziemlich fern stehn, bewundert der ne von Herze. Wie awer d' Red noo uf's Elsaß kommt, do mueß m'r sich doch wundere, was der Franzos do mit unglawlicher Sicherheit uf's Tapet bringt: Er git e kurze, geniale Umriß von d'r G'schicht vom Elsaß.

Z'erscht isch's keltisch gewenn, noo isch's durich d'Germane in d' elendscht Barbarei versunke bis zuem Louis XIV, der het's zuem erschtemol erlöest. Im Jahr siewezig isch's de Barbare gelunge, 's noch emol an sich ze risse, un es het in Kette g'schmacht, bis daß d'Franzose's zuem zweitemol erlöest han.

D'r Pfarrer het bi d'r Rejierung viel uf'm Kerbholz ; er isch fascht *sujet suspect*, denn es isch bekannt, daß er *sympathies boches* het, un hit het er e paarmol vom *Jean-Claude* als vom Johann Klaudius geredt, un's Jeanne het sich furichbar drüewer verzüernt. Er mueß also arig vorsichtig sin un fräujt de Herr Ratatouille nuer ganz schüchtere, in welem Buech er d' elsässisch G'schicht stüdiert het.

„*Je n'ai pas étudié l'histoire de l'Alsace*“, saat der verächtlich: „*tout le monde la connaît chez nous*“.

Do druf saat d'r Herr Pfarrer gar nix; er höert au noch geduldig zue, wie d'r Herr Ratatouille verzählt, daß d'r Goethe sini ganz Bildung nuer dohere het, daß er an d'r franzöesch *université de Strasbourg* stüdiert het. Wie er awer b'haupte höert, daß d' elsässisch Sproch e keltisches Idiom isch, wie d' Ditsche zue ihrem große Zorn nie verstande un drum unterdrückt han, do krejt er en Anfall von „*malaise alsacien*“. Es draht sich alles in'm herum; er steht uf un verabschiedt sich. D'Hewamm geht au un's Jeanne rueft :

„Hole Se d' Champagnergläser, Madam Demueth, m'r derfe jetz luschtig sin !“

Marie HART *Üs minre alte Heimet* (Bernard&Graefe, Berlin, 1930)

(in Bouxwiller 1856 gebore – in Bad Liebenzell [Schwarzwald] 1924 gstorwe)

Armi Kinder

In d'r Schuele

D'r Herr Lehrer Kuschdich isch in großer Ufrejung: er erwart hit de *monsieur l'inspecteur*. Jetz isch m'r kuum drei Monet franzöesch, un der kommt schon un will sehn, was sini Kinder gelernt han. Na, do word's ebs absteze! 's kann kens Franzöesch, un weni genuie het er ne mit viel Schweiß un Dachtle in dere kurze Zit bibringe köenne. Ja, wenn er's numme selwer besser köennt! Zidder as d'Franzose do sin, lernt er jeden Owe zwanzig franzöeschi Vokawle, un sini Frau üewerhöert ne ; awer es batt nit viel, denn's richtig Wort will'm im richtigen Aueblick nie inkomme.

Wer hätt au gedenkt, daß's Franzöesche e so schwer isch ! Un die sin au noch e so streng do howe! Ken Wort Ditsch soll in de Schuele meh geredt were; zwei ditschi Stund in d'r Woch un ditsche Religionsunterricht, des isch alles! Die han guet babble! Un er mueß sich halwer totschinde, un d'Kinder lerne nix! Wenn nuer d'r Deihenker alli die Welsche hole tät!

Haltelaa, Kuschdich! so derfsch nit rede! Bin ich nit allewel e gueter Franzos g'sin, un han se mich nit von dem Kaiwen-Oberschulrat delivriert, wie mich allewel e so cüjenniert het, un dem nix erecht gewenn isch in minere Schuel? D'Franzose han uns d'*liberté* gebroocht – awer den *inspecteur* **hätte se köenne d'heime lon**. Na, vielleicht word's nit e so g'fährlich!

„Ihr Buewen un Maidle“, saat er in d'r Klass, ihr wisse, daß hit d'r *monsieur l'inspecteur* kommt ; so viel ich weiß, kann er ken Wort Ditsch. Wenn er eich ebs fräujt, genn ihr'm ken Antwort; un wenn's eich ze dumm word, saawen ihr einfach: *Vive la France!* Des isch einewej franzöesch. Un jetz singe m'r noch emol d'*Marseillaise* dass ihr Simpel se nit wieder vergesse, bis daß er kommt!“

Unter de Kläng von d'r *Marseillaise* halt d'r *monsieur l'inspecteur* jetz au sinen Inzug in d'Klass. Er winkt im Lehrer, daß er fortmache soll, nemmt ehrerbietig sini Kopfbedeckung ab vor'm *chant national*, un wie der glich nooch'm erschte Vers ufhöert, setzt er de Huet wieder uf, geht strahlend uf de Lehrer Kuschdich zue un drüeck't'm beidi Händ:

„*Je vous félicite, monsieur,*“ saat er herzlich ; „*quel beau résultat! c'est par la méthode directe que vous avez obtenu cela?*“

„*Oui, oui!*“ saat d'r Lehrer, **wie gar nit weiß**, was er meint.

„*Il faut toujours employer la méthode directe ; mon principe est : pas un mot d'allemand dans les écoles d'Alsace ! Faites attention comment j'emploie la méthode directe !*“

Er stellt sich vor d'Klass, schlaat **im Bläsiüsse Schakebbel** uf d'Achsel un saat:

„*Comment t'appelles-tu ?*“ Der steht uf, buckt de Kopf un git ken Antwort.

„*T'appelles-tu Jacques ?*“ Ken Antwort.

„*T'appelles-tu Louis ? – T'appelles-tu Robert ? – T'appelles-tu François ? – Mais réponds donc, idiot !*“

„*Vive la France!*“ saat d'r Schakebbel, un d'r inspecteur strahlt : „*Ah ! tu t'appelles Vive la France ! c'est le plus beau nom que l'on puisse donner à un Alsacien !*“

Noo geht er wifersch in sinere *méthode directe* un fräujt de Meyer Philippel:

„*Quel est le métier de ton père ? est-il serrurier ?*“ Ken Antwort.

„*Est-il charpentier ? – menuisier ? – tourneur ? – agronome ? – imbécile, est-il peut-être bourreau ?*“

„*Vive la France !*“ saat d'r Philippel, dem's jetz ze dumm word; un d'r inspecteur höert uf in sinere *méthode directe* un fräujt de Lehrer, wie er's in d'r Religionstund halt, er mueß do recht larschi Ansichte han, gewiß nit atheistisch, des isch im Elsaß noch ze früehj, awer doch e recht liberal. Ob denn d'Kinder hie noch an de Deifel glauwe ?

„*Oui, oui,*“ saat d'r Lehrer, wie vom Sechter ken Messel verstande het, denn wenn m'r so g'schwind redt wie d'r inspecteur, kann er nit folje. Der schnellt ganz in d'Höeh, stellt sich vor d'Klass un rueft mit furichbarer Stimm :

„*Qui est-ce qui croit encore au diable ?*“

„*Vive la France !*“ ruefe se-n-alli, denn sie han 'sG'füehl, daß se-n-en Antwort genn muen, wenn der do vorne so wüescht leujt. Die antwort paßt ihm awer nit.

„*Qui est-ce qui croit encore au diable ? au diable – c'est l'individu avec de grandes cornes*“ - zuem bessere Verständnis halte r sini zwei Händ an d'Stirn, **for Höerner ze markiere** ; - „*qui sort la langue*“ - er streckt d'Zung herüs – „*et qui a une queue !*“ Do nemmt er sin Nastuech, hebt's an d'Stell, wo d'r Waddel **sot sin**, un schwänzelt mit.

D'Kinder lache; awer wie oft au d'r *monsieur l'inspecteur* d'Höerner zeijt, d'Zung herüsstreckt un mit'm Nastuech schwänzelt, es versteht kener, was er meint. Endlich pischpelt d'r Lehrer hinter sim Buckel de Kinder zue: „Was isch des for e G'schöpf, wie vorne Höerner un hinten e Waddel het?“

„En Ochs!“ rueft d'r Wurtwein Schorschel.

„O dü weiser Salomo!“ denkt d'r Herr Kuschdich tief in sim Innere; „ja, ja, en Ochs isch er, un e Deifel noch d'rzue!“

Marie HART *Üs minre alte Heimat* (Bernard&Graefe, Berlin, 1930)
(in Bouxwiller 1856 gebore – in Bad Liebenzell [Schwarzwald] 1924 gstorwe)

DÉFINITION ET PROGRAMME DES EPREUVES d'ADMISSION DE LA SESSION 2011

Section langues vivantes étrangères :

allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, hébreu, italien, néerlandais, portugais, russe

1° Leçon portant sur les programmes des classes de collège et de lycée :

Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure (première partie : exposé : vingt minutes ; entretien : dix minutes ; seconde partie : exposé : vingt minutes ; entretien : dix minutes) ; coefficient 3.

L'épreuve prend appui sur un ou plusieurs documents proposés par le jury se rapportant à une des notions culturelles des programmes de collège ou de lycée. Ces documents peuvent être des textes, des documents iconographiques, des enregistrements audio ou vidéo. L'épreuve comporte deux parties :

— une première partie en langue étrangère consistant en la présentation, l'étude et, le cas échéant, la mise en relation des documents, suivie d'un entretien en langue étrangère ;

— une seconde partie en français, consistant en la proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques de ces documents, en fonction des compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques) qu'ils mobilisent et des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique, suivie d'un entretien en français au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix.

Chaque partie compte pour moitié dans la notation. La qualité de la langue employée est prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve.

2° Epreuve sur dossier comportant deux parties : 14 points sont attribués à la première partie et 6 points à la seconde. (Durée de la préparation : deux heures ; durée totale de l'épreuve : une heure ; coefficient 3.)

Première partie : étude de dossier. (Présentation n'excédant pas vingt minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes.)

L'épreuve permet au candidat de montrer :

— sa culture linguistique et professionnelle ;

— sa connaissance des civilisations contemporaines liées à la langue enseignée ;

— sa réflexion sur les finalités de cette discipline et ses relations avec les autres disciplines.

L'épreuve prend appui sur un dossier composé de plusieurs documents d'actualité (écrits, sonores ou vidéo).

Le candidat fait une présentation dans la langue vivante concernée des éléments contenus dans le dossier qui sert de point de départ à l'entretien dans cette langue avec le jury.

L'entretien permet de vérifier la capacité du candidat à s'exprimer dans une langue correcte et précise, et à réagir aux sollicitations du jury.

Cette première partie d'épreuve fait l'objet d'un programme limitatif révisé tous les trois ans et publié au Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale.

Programme pour les sessions 2011-2013 :

1) Sentiment d'appartenance et particularismes dans l'espace germanophone : expressions politiques, littéraires, artistiques

2) Pouvoir et contre-pouvoirs en Allemagne depuis 1949 : institutions politiques, vie économique et sociale, rôle de l'expression littéraire et artistique

Seconde partie : interrogation, en français, portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ». (Présentation dix minutes, entretien avec le jury : dix minutes.)

Le candidat répond pendant dix minutes à une question, à partir d'un document inclus dans le dossier qui lui a été remis au début de l'épreuve, question pour laquelle il a préparé les éléments de réponse durant le temps de préparation de l'épreuve. La question et le document portent sur les thématiques regroupées autour des connaissances, des capacités et des attitudes définies, pour la compétence désignée ci-dessus, dans le point 3 « les compétences professionnelles des maîtres » de l'annexe de l'arrêté du 19 décembre 2006.

L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury pendant dix minutes.

Une épreuve facultative d'ALSACIEN est offerte aux candidats (épreuve orale)

	Préparation	Epreuve
Cette épreuve se compose de deux parties: a) Une explication de texte en alsacien suivi d'un commentaire portant sur la grammaire ou sur les aspects culturels de la région; b) un entretien avec le jury.	2 h	45 mn max. (Explication de texte et commentaire : 30 mn max.; Entretien : 15 mn max.)
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 reçoivent une attestation leur spécifiant l'obtention de la mention Alsacien. Ils peuvent se voir confier un service partiel d'enseignement dans cette langue.		

COMMENTAIRE DES EPREUVES ORALES D'ADMISSION 2011

Epreuve orale n° 1

Lors de la première partie de l'épreuve, le candidat présentera en allemand la nature et le contenu des différents documents présents dans le dossier, extraits ou non de manuels scolaires. Il sera attendu de lui qu'il mette en évidence leur thématique commune éventuelle, leur contribution particulière à ce dossier et leur relation avec les notions culturelles du programme de la classe ou des classes concernées. Il devra également analyser ces contenus en identifiant et expliquant les informations culturelles, historiques et/ou civilisationnelles évoquées, implicites dans les documents ou nécessaires à leur compréhension exacte et préciser celles qui devraient être transmises aux élèves à l'occasion de l'exploitation du dossier en classe.

Dans la seconde partie, le candidat exposera en français les grandes lignes de leur exploitation pédagogique en dégagant les potentialités et les limites de ces documents pour les entraînements aux activités langagières, l'acquisition de connaissances et de compétences grammaticales, lexicales, discursives et phonologiques ainsi que la maîtrise de savoir faire dans l'utilisation de la langue en compréhension ou en expression. Pour cela il prendra appui sur les programmes de collège et de lycée. La connaissance des axes principaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe (approche actionnelle, notion de compétences et de niveaux, différentes activités langagières et profil de compétences, évaluation positive), auxquels se réfèrent ces programmes, sera attendue des candidats.

Au cours de cet exposé, le candidat montrera également, sur la base de consignes données dans le dossier, d'une part sa capacité à analyser le fonctionnement de la langue étrangère, d'autre part à l'explicitier de façon claire et compréhensible pour un public scolaire francophone, et enfin sa capacité à concevoir une mise en œuvre pédagogique qui permette effectivement aux élèves de progresser dans la maîtrise de ces faits de langue à des fins de communication. Aucune école linguistique ne sera privilégiée, la pertinence et la cohérence des propos étant la seule exigence du jury.

Epreuve orale n° 2 sur dossier

Les candidats seront appelés à montrer leur aptitude à mobiliser des connaissances sur les pays de langue allemande, tant en ce qui concerne l'histoire, la civilisation et l'histoire des idées que la littérature et l'expression artistique, pour comprendre, expliquer et discuter le contenu de documents ayant trait à l'un des points listés dans le programme. Les dossiers comporteront des documents relatifs à des aspects actuels de la problématique évoquée, extraits notamment de la presse écrite, sonore ou audiovisuelle, d'essais, d'œuvres littéraires ou cinématographiques ou encore la reproduction d'œuvres picturales, de caricatures ou autres iconographies. Certains de ces documents pourront éventuellement dater d'une période plus ancienne dans la mesure où ils permettent une meilleure compréhension de cette actualité.

RECOMMANDATIONS POUR LA PREPARATION DES EPREUVES ORALES DU CONCOURS 2011

Le rapport sur les épreuves écrites du concours 2010 a déjà proposé (pages 35 à 54) de nombreuses informations sur le concours 2011. Les propos qui suivent ont pour objet d'éclairer les sujets 0 des épreuves orales 2011, fournis à titre d'exemples de ce qui sera attendu des candidats et consultables sur le site SIAC2 : <http://www.education.gouv.fr/cid49096/exemples-de-sujets.html>.

La leçon (épreuve orale n°1) :

Rappelons que cette épreuve se distingue très nettement de l'épreuve préprofessionnelle sur dossier qui la précédait dans les sessions antérieures. Les candidats sont en effet censés, à partir de la session 2011, avoir reçu avant le concours les bases essentielles de leur formation professionnelle, notamment grâce aux stages qui leur sont proposés dans leur académie. L'objectif de l'épreuve de la leçon est donc bien, non plus seulement d'apprécier la capacité à analyser des extraits de manuel ou autres documents à usage pédagogique, mais aussi de vérifier la capacité à élaborer un projet de cours pour une classe de collège ou de lycée.

Les documents proposés dans le dossier soumis au candidat, en règle générale au nombre de trois, seront du type de ceux que le professeur rassemble avant de préparer son cours pour une classe donnée. Exploitable en classe, ils ne seront toutefois pas nécessairement extraits de manuels en usage.

Pour la session 2011, aucun document vidéo ne sera proposé. Le dossier pourra, à côté de textes, comporter des supports iconographiques et/ou des fichiers son (format MP3) permettant éventuellement une activité de compréhension auditive avec la classe virtuelle désignée. Dans ce cas, le fichier son sera accompagné de son script. Lors de sa préparation, la possibilité sera offerte d'entendre le fichier son.

Dans la première partie de l'épreuve (en langue allemande, 20' d'exposé et 10' d'entretien), la consigne invitera invariablement le candidat à structurer son exposé en trois étapes :

1. Dans une sorte d'introduction, il présentera la thématique qu'il dégage des documents proposés et montrera ses liens avec les objectifs culturels des programmes officiels de la classe désignée. La connaissance des programmes d'enseignement constitue donc un pré-requis essentiel pour aborder cette épreuve. Parmi les programmes d'enseignement, on ne négligera pas les programmes d'enseignement des langues vivantes pour le cycle terminal qui entreront en vigueur à la rentrée 2011-2012 (JO Arrêté du 21 juillet 2010).
2. Il développera ensuite ses connaissances sur la thématique donnée et montrera dans quelle mesure elle apparaît dans chacun des documents du dossier.
3. Parmi les connaissances ainsi mobilisées et exposées, le candidat indiquera enfin celles qu'il lui semble judicieux d'apporter au niveau d'enseignement indiqué dans la consigne.

Dans la seconde partie de l'épreuve, en français cette fois, le candidat exposera l'exploitation qu'il prévoit en classe à partir du dossier fourni. Outre les objectifs visés et les activités envisagées, il s'efforcera de présenter les acquisitions linguistiques qu'il envisage au niveau d'enseignement désigné et il exposera si nécessaire les remarques qu'il lui semblerait bon, en fonction des finalités poursuivies, d'apporter aux élèves sur le fonctionnement de la langue.

L'exposé des pistes d'exploitation didactiques sera en tout état de cause précédé d'une analyse des potentialités et limites de chacun des supports.

Tous les documents proposés dans le dossier seront à prendre en compte dans l'exploitation pédagogique. Le jury ne pourrait admettre qu'un candidat écarte l'un d'eux que sur présentation d'un argumentaire solide et fondé.

L'épreuve sur dossier (épreuve orale n°2) :

Les candidats auront deux heures pour se préparer à deux sous-épreuves très différentes. Le jury les invite donc à s'entraîner à bien gérer leur temps pour traiter comme il convient ces deux sous-épreuves. La consigne rappellera cette dualité et les documents proposés dans le dossier seront conçus pour répondre aux contraintes de gestion de temps.

Première partie (Sur programme, en langue allemande : 20' d'exposé – 20' d'entretien – 14 points sur 20) :

Les supports proposés, en règle générale au nombre de trois, ne comporteront, pour la session 2011, ni document sonore, ni document vidéo. Le dossier sera donc constitué de textes et de documents iconographiques. Aucun document ne pourra être écarté dans le traitement du sujet.

Comme l'indique la consigne des sujets 0, on attendra du candidat

- Que, dans son introduction, il présente brièvement chaque document et dégage la problématique en lien avec l'un des points du programme de l'épreuve,
- qu'à partir d'une analyse ciblée et finalisée de chacun des supports (Le jury n'attend pas ici, dans une simple juxtaposition, une description détaillée et exhaustive de chacun d'eux), il développe ensuite la problématique retenue en montrant en quoi les différents documents se font écho.

Seconde partie : Agir en fonctionnaire de manière éthique et responsable (En français : 10' d'exposé – 10' d'entretien – 6 points sur 20) :

Comme l'indique l'annexe à l'arrêté du 12 mai 2010 (JO du 18 juillet 2010) que l'on trouvera ci-après, « agir en fonctionnaire de l'état de manière éthique et responsable » est la première des dix compétences attendues du professeur. Cette seconde partie de l'épreuve sur dossier ne vise donc pas seulement à tester des connaissances, mais à apprécier des savoir-faire en situation professionnelle.

Le jury a ainsi choisi de situer ses attentes dans le cadre des grands gestes professionnels d'un professeur, et plus spécifiquement d'un professeur de langues vivantes. La consigne du sujet précisera toujours d'emblée de quel geste professionnel il s'agit. Elle proposera ensuite deux ou trois questions permettant au candidat d'abord de faire preuve de ses savoir-faire généraux en lien avec ce grand geste professionnel, puis de les adapter à une situation particulière qu'il pourrait alors rencontrer. Le jury attachera la plus grande importance à la façon dont le futur professeur sait inscrire son action professionnelle et l'exercice de sa liberté pédagogique dans le cadre de l'établissement et de l'institution en général.

Pour conclure, quelques chiffres sur la session 2011 : 608 candidats se sont inscrits (519 pour le Capes – 89 pour le Cafep) ; 187 postes sont offerts : 175 pour le Capes (+ 50 postes par rapport à la session 2010) ; 12 pour le Cafep (+5 par rapport à 2010).

Raymond NICODEME
Président du jury pour la session 2011

Norbert BISCONS
Vice-président du jury

A N N E X E : Arrêté du 12 mai 2010 – JO du 18 juillet 2010
LES DIX COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Les compétences professionnelles à acquérir au cours de la formation mettent en jeu des connaissances, des capacités à les mettre en œuvre et des attitudes professionnelles. Déclinées en fonction du métier exercé, professeurs, conseillers principaux d'éducation, elles sont toutes, à un titre ou à un autre, également indispensables.

1. Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable

Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles.

Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogiques dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs.

L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement.

Connaissances :

Le professeur connaît :

- les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes ;
- les institutions (Etat et collectivités territoriales) qui définissent et mettent en œuvre la politique éducative de la nation ;
- les mécanismes économiques et les règles qui organisent le monde du travail et de l'entreprise ;
- la politique éducative de la France, les grands traits de son histoire et ses enjeux actuels (stratégiques, politiques, économiques, sociaux) en comparaison avec d'autres pays européens ;
- les grands principes du droit de la fonction publique et du code de l'éducation : les lois et textes réglementaires en relation avec la profession exercée, les textes relatifs à la sécurité des élèves (obligation de surveillance par exemple) et à la sûreté (obligation de signalement par exemple) ;
- le système éducatif, ses acteurs et les dispositifs spécifiques (éducation prioritaire, etc.) ;
- la convention internationale des droits de l'enfant ;
- ses droits et recours face à une situation de menace ou de violence ;
- l'organisation administrative et budgétaire des écoles et des établissements publics locaux d'enseignement ;
- les règles de fonctionnement de l'école ou de l'établissement (règlement intérieur, aspects budgétaires et juridiques) ;
- les caractéristiques et les indicateurs de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le projet de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le rôle des différents conseils (conseil d'école, conseil des maîtres, conseil de cycle, d'une part, conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil de classe, conseil de discipline, d'autre part).

Capacités :

Le professeur est capable :

- d'utiliser ses connaissances sur l'évolution et le fonctionnement du service public d'éducation nationale pour recourir aux ressources offertes ;
- de se situer dans la hiérarchie de l'institution scolaire ;
- de participer à la vie de l'école ou de l'établissement ;
- de repérer les signes traduisant des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques, de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des

difficultés spécifiques des élèves ;

— de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit.

Attitudes :

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :

— à faire comprendre et partager les valeurs de la République ;

— à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'Etat (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire ;

— à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale ;

— à respecter les élèves et leurs parents ;

— à respecter et faire respecter le règlement intérieur, les chartes d'usage des ressources et des espaces communs ;

— à respecter, à sensibiliser et faire respecter les droits et devoirs en matière d'usage du numérique dans la société de l'information ;

— à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel ;

— à prendre en compte la dimension civique de son enseignement.

2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer

Dans son usage de la langue française, tant à l'écrit qu'à l'oral, le professeur doit être exemplaire, quelle que soit sa discipline.

Il est attentif à la qualité de la langue chez ses élèves. Qu'il présente des connaissances, fournisse des explications ou donne du travail, il s'exprime avec clarté et précision, en tenant compte du niveau de ses élèves. Il sait décrire et expliquer simplement son enseignement à la diversité de ses interlocuteurs, en particulier les parents.

Connaissances :

Tout professeur possède les connaissances attendues d'un diplômé de l'enseignement supérieur, dans la maîtrise de la langue écrite et orale (vocabulaire, grammaire, conjugaison, ponctuation, orthographe).

Le professeur des écoles connaît en outre :

— les mécanismes d'apprentissage du langage en maternelle et le développement des capacités d'expression orale tout au long de la scolarité primaire ;

— les mécanismes d'apprentissage de la lecture et ses obstacles ;

— les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture ;

— les règles fondamentales de l'orthographe et de la grammaire.

Capacités :

Le professeur est capable :

— de repérer les obstacles à la lecture, les déficiences du langage oral et écrit en identifiant les difficultés que peuvent rencontrer les élèves ;

— de construire des séquences d'enseignement qui visent des objectifs de développement de l'expression orale et écrite des élèves ;

— de communiquer avec clarté et précision et dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral :

— avec les élèves, au cours des apprentissages (transmission des connaissances, organisation du travail en classe et du travail personnel à fournir...) ;

— avec les parents, au cours des échanges personnalisés ou collectifs.

Attitudes :

Le souci d'amener les élèves à maîtriser la langue conduit le professeur :

— à intégrer dans les différentes situations professionnelles l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves ;

— à veiller dans toutes les situations d'enseignement ou éducatives au niveau de langue des élèves, à l'écrit et à l'oral.

3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale

Une bonne maîtrise des savoirs enseignés est la condition nécessaire de l'enseignement.

Le professeur a une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines et une maîtrise des questions inscrites aux programmes. Il connaît les composantes du socle commun de connaissances et de compétences, les repères annuels de sa mise en œuvre, ses paliers et ses modalités d'évaluation. Il aide les élèves à acquérir les compétences exigées en veillant à la cohérence de son projet avec celui que portent les autres enseignements.

Il possède aussi une solide culture générale qui lui permet de contribuer à la construction d'une culture commune des élèves. Il pratique au moins une langue vivante étrangère.

Connaissances :

Le professeur des écoles connaît :

- les objectifs de l'école primaire et du collège ;
- les concepts et notions, les démarches et les méthodes dans chacun des champs disciplinaires enseignés à l'école primaire.

Le professeur des lycées et collèges :

- connaît les objectifs de l'école primaire, du collège et du lycée ;
- maîtrise l'ensemble des connaissances dans sa ou ses disciplines et élargit sa culture aux disciplines connexes ;
- situe sa ou ses disciplines, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent.

Capacités :

Le professeur des écoles est capable :

- d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence ;
- de profiter de la polyvalence pour construire les apprentissages fondamentaux ;
- d'insérer dans les apprentissages les exercices spécifiques et systématiques pour développer les automatismes (lecture, écriture, calcul, grammaire, orthographe, éducation physique, etc.).

Le professeur du second degré est capable d'organiser l'enseignement de sa discipline en cohérence avec les autres enseignements.

Attitudes :

La maîtrise scientifique et disciplinaire du professeur le conduit à :

- une attitude de rigueur scientifique ;
- à participer à la construction d'une culture commune des élèves.

4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement

Le professeur est un spécialiste de l'enseignement de sa ou de ses disciplines, c'est-à-dire qu'il est capable d'assurer, sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves dans le cadre d'un enseignement collectif. Pour cela, il maîtrise la didactique de sa ou de ses disciplines, et il est capable de mettre en œuvre des approches pluridisciplinaires ; il connaît les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier ; il est capable d'élaborer des programmations et de répartir les apprentissages dans le temps. Il sait prendre en compte ce qui a été réalisé précédemment. Le professeur peut être appelé à participer aux actions de formation continue des adultes et aux formations par apprentissage et être formé en conséquence.

Connaissances :

Le professeur connaît :

- les objectifs à atteindre pour un niveau donné, dans le cadre de son enseignement ou de son domaine d'activité ;
- les programmes d'enseignement et les principales ressources, notamment numériques, qui le concernent à tous les niveaux d'enseignement des premier et second degrés ;
- les fondements de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte, les processus d'apprentissage des élèves et les obstacles possibles à ces processus ;

— les différents supports et les outils notamment numériques nécessaires à la conception et à la mise en œuvre des apprentissages.

Capacités :

Le professeur est capable :

- de définir des objectifs d'apprentissage à partir des références des textes officiels ;
- de raisonner en termes de compétences ;
- de mettre en œuvre une progression et une programmation sur l'année et sur le cycle ;
- de mettre en œuvre une progression différenciée selon les niveaux des élèves ;
- de s'appuyer sur ses connaissances des processus d'apprentissage des élèves et de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte ;
- d'intégrer dans son enseignement l'usage des technologies numériques ;
- de prendre en compte les résultats des évaluations dans la construction d'une progression pédagogique ;
- d'intégrer dans son enseignement la prévention des risques professionnels.

Attitudes :

Le professeur est conduit :

- à développer des approches pluridisciplinaires et transversales fondées sur les convergences et les complémentarités entre les disciplines ;
- à construire des activités permettant d'acquérir la même compétence par le biais de plusieurs disciplines ;
- à mettre sa discipline au service de projets ou dispositifs pluridisciplinaires ;
- à apprécier la qualité des documents pédagogiques (manuels scolaires numériques ou non et livres du professeur associés, ressources documentaires numériques ou non, logiciels d'enseignement...).

5. Organiser le travail de la classe

Le professeur sait faire progresser tous les élèves d'une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société ; ses exigences portent sur les comportements et il fait en sorte que les élèves attachent de la valeur au travail personnel et collectif.

Connaissances :

L'école est partie prenante dans la formation des futurs citoyens. A ce titre, elle doit dispenser les règles du vivre ensemble, inciter à la tolérance et au respect d'autrui. Cette mission d'éducation suppose que l'école est elle-même un lieu où la violence est exclue. A cette fin, il est essentiel que les futurs professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation disposent des connaissances de base en matière de gestion des groupes et des conflits.

Capacités :

Le professeur est capable :

- de prendre en charge un groupe ou une classe, de faire face aux conflits, de développer la participation et la coopération entre élèves ;
- d'organiser l'espace de la classe et le temps scolaire en fonction des activités prévues ;
- d'organiser les différents moments d'une séquence ;
- d'adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues (postures, place, interventions, vérification des consignes, etc.).

Attitudes :

Dans toute situation d'enseignement, le professeur veille à instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités.

6. Prendre en compte la diversité des élèves

Le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves.

Il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y

compris les élèves à besoins particuliers. Il sait faire appel aux partenaires de l'école en tant que de besoin. Il connaît les mécanismes de l'apprentissage dont la connaissance a été récemment renouvelée, notamment par les apports de la psychologie cognitive et des neurosciences.

Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines.

Connaissances :

Le professeur connaît :

— les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures ;

— les dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap.

Capacités :

Le professeur est capable :

— de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves ;

— de déterminer, à partir des besoins identifiés, les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des savoirs et des savoir-faire prescrits ;

— d'adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée, programme personnalisé de réussite éducative) en s'appuyant notamment sur les outils numériques à sa disposition et à celle des élèves ;

— dans le premier degré, de contribuer, avec les personnels qualifiés, à la mise en œuvre des aides spécialisées ;

— au lycée de mettre en œuvre l'accompagnement personnalisé ;

— de participer à la conception d'un « projet personnalisé de scolarisation », d'un « projet d'accueil individualisé » pour les élèves à besoins particuliers et les élèves handicapés ou malades en s'appuyant sur des démarches et outils adaptés et sur les technologies de l'information et de la communication.

Attitudes :

Le professeur veille :

— à préserver l'égalité et l'équité entre élèves ;

— à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre.

7. Evaluer les élèves

Le professeur sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves. Il utilise le résultat des évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves. Il fait comprendre aux élèves les principes d'évaluation et développe leurs capacités à évaluer leurs propres productions. Il communique et explique aux parents les résultats attendus et les résultats obtenus.

Connaissances :

Le professeur connaît :

— les différentes évaluations qu'il peut être amené à pratiquer ainsi que les usages qui peuvent en être faits ;

— les principes et outils de validation et de certification.

Capacités :

Le professeur est capable :

— de comprendre les fonctions de l'évaluation ;

— de concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage, c'est-à-dire :

— définir le niveau d'exigence de l'évaluation ;

— utiliser différentes méthodes d'évaluation (tests, feuilles de positions, grilles d'observation...) ;

— adapter le support et le questionnement en référence aux objectifs et au type d'évaluation que l'on souhaite mener ;

— expliciter les consignes, guider les élèves dans la préparation de l'évaluation ;

— expliciter les critères de notation ;

— analyser les réussites et les erreurs constatées ;

— concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis (exercices d'entraînement, exercices

de mémorisation oraux ou écrits, activités d'aide, de soutien et d'approfondissement, etc.) ;

- de développer les compétences des élèves dans le domaine de l'autoévaluation ;
- de pratiquer la validation des acquis, l'évaluation certificative (examens, contrôle en cours de formation, compétences linguistiques incluses dans le cadre européen commun de référence pour les langues, paliers de validation du socle commun, B2i...).

Attitudes :

Le professeur pratique l'évaluation dans le cadre d'une relation claire et de confiance et pour cela :

- il mesure ses appréciations ;
- il valorise l'exercice et le travail personnel des élèves ;
- il veille à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire.

8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication

Tout professeur est concerné par l'usage des outils numériques et leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Au sortir de sa formation universitaire, il doit avoir acquis les compétences d'usage et de maîtrise raisonnée des techniques de l'information et de la communication dans sa pratique professionnelle. Les connaissances et les capacités attendues sont celles relatives aux compétences du certificat informatique et internet de niveau 2 « enseignant », attesté dans le cadre du master.

Connaissances :

Le professeur maîtrise :

- les connaissances relatives aux compétences inscrites dans le référentiel du C2I de niveau 2 « enseignant » ;
- les droits et devoirs liés aux usages des TIC.

Capacités :

Le professeur est capable de :

- concevoir, préparer et mettre en œuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage s'appuyant sur les outils et ressources numériques ;
- participer à l'éducation aux droits et devoirs liés aux usages des technologies de l'information et de la communication ;
- s'impliquer dans l'éducation à un usage civique, éthique et responsable des réseaux numériques ouverts sur l'internet et à leurs risques et dangers éventuels ;
- utiliser les TIC et les outils de formation ouverte et à distance pour actualiser ses connaissances ;
- travailler en réseau avec les outils du travail collaboratif.

Attitudes :

Le professeur observe une attitude :

- critique vis-à-vis de l'information disponible ;
- réfléchie et responsable dans l'utilisation des outils interactifs exigée des élèves.

Il actualise ses connaissances et compétences au cours de son exercice professionnel.

9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école

Le professeur participe à la vie de l'école ou de l'établissement. Il contribue également à la vie de l'institution scolaire à l'échelle de la circonscription du premier degré, du département, de l'académie, ou même à celle du territoire national en participant à la formation initiale et continue des professeurs.

Il travaille avec les équipes éducatives de l'école et de ses classes ainsi qu'avec des enseignants de sa ou de ses disciplines. Le conseil des maîtres à l'école, le conseil pédagogique au collège ou au lycée constituent des instruments privilégiés du travail en équipe.

Le professeur coopère avec les parents et les partenaires de l'école.

Il aide l'élève à construire son projet d'orientation.

Connaissances :

Le professeur connaît :

- le rôle et la fonction des associations de parents d'élèves ;

- les partenaires et les interlocuteurs extérieurs à l'école avec lesquels il est amené à travailler ;
- pour ce qui le concerne, les conventions et protocoles liant le ministère de l'éducation nationale à d'autres ministères ou organismes ;
- les dispositifs d'aide à l'insertion des élèves ;
- les procédures d'orientation et les différentes voies dans lesquelles les élèves peuvent s'engager.

Capacités :

Le professeur est capable :

- d'inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école ou de l'établissement, notamment :
- dans le domaine de la programmation des enseignements ;
- dans le domaine de l'évaluation (supports et échelles d'évaluation harmonisés, livrets scolaires, bulletins trimestriels...) ;
- dans le domaine de l'orientation ;
- dans le domaine de l'aide et de l'insertion des élèves, en collaboration avec les autres personnels (professeurs principaux, conseillers principaux d'éducation, enseignants du réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté [RASED], personnels d'orientation et du secteur médico-social...) ;
- dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle par la connaissance des principaux partenaires (professionnels et établissements relevant du ministère chargé de la culture, collectivités territoriales, associations) ;
- dans le domaine des partenariats éducatifs avec les services de l'Etat (culture, emploi, justice, police, environnement et développement durable, défense...) ;
- de communiquer avec les parents :
- en contribuant à l'établissement d'un dialogue constructif dans le but de les informer sur les objectifs de son enseignement ou de son activité, de rendre compte des évaluations dans un langage adapté, d'examiner les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités d'y remédier ;
- en mobilisant ses connaissances dans le domaine de l'orientation pour aider l'élève et ses parents dans l'élaboration d'un projet professionnel ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques et de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- d'utiliser les possibilités offertes par les services éducatifs installés auprès des musées et autres institutions culturelles, notamment dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle ;
- de favoriser l'engagement des parents dans la vie de l'établissement comme dans la valorisation des savoirs ;
- de travailler via les réseaux numériques professionnels ;
- de s'impliquer dans des tâches de formation.

Attitudes :

Le professeur observe, dans l'exercice de son activité professionnelle, une attitude favorisant le travail collectif, le dialogue avec les parents et la dimension partenariale.

10. Se former et innover

Le professeur met à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Il sait faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier.

Il est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement.

Connaissances :

Le professeur connaît l'état de la recherche :

- dans sa discipline ;
- dans le domaine de la didactique, de la pédagogie et de la transmission de savoirs (processus d'apprentissage, didactique des disciplines, utilisation des technologies de l'information et de la communication...).

Le professeur connaît la politique éducative de la France.

Capacités :

Le professeur est capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne.

Attitudes :

Le professeur fait preuve de curiosité intellectuelle et sait remettre son enseignement et ses méthodes en question.

Il s'inscrit dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie, notamment via les réseaux numériques.